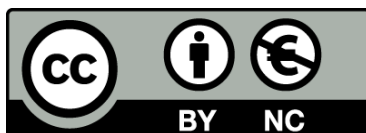




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Contradiccions que emergeixen de la reflexió sobre la pràctica docent en contextos plurilingües i interculturals

Eva Tresserras Casals



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

CONTRADICCIONS QUE EMERGEIXEN
DE LA REFLEXIÓ SOBRE LA
PRÀCTICA DOCENT EN CONTEXTOS
PLURILINGÜES I INTERCULTURALS

Facultat d'Educació
Programa de doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura

Tesi doctoral de
Eva Tresserras Casals

Director: Dr. Juli Palou Sangrà
Tutor: Dr. Juli Palou Sangrà

Barcelona, novembre de 2016

Al meu pare.

Pel seu suport incondicional, sempre.

Agraïments

Quan penso en els agraïments, em vénen al cap moltes persones que m'han acompanyat en aquest procés.

Des d'una vessant professional, en primer lloc vull donar les gràcies al grup de recerca PLURAL de la Universitat de Barcelona, per vàries raons. Per una banda, perquè em va donar l'oportunitat de participar en una formació que ha acabat convertint-se en el punt de partida d'aquesta tesi doctoral. Per l'altra, perquè PLURAL m'ha ensenyat que un grup és justament un grup perquè treballem i creixem alhora, i perquè uns aprenem dels altres al temps que compartim, contrastem i ens enriquim. I això ho fan possible les persones que en formen part, i per aquest motiu els ho vull agrair a una i a cadascuna d'elles. Vull fer una menció especial a la Theresa Zanatta, qui malauradament ens ha deixat massa d'hora però ens ha transmès tota la seva força i vitalitat.

I en aquest punt, vull donar especialment les gràcies a en Juli Palou, el meu director. D'ell me n'emporto moltes coses, però el que més m'ha transmès ha sigut la perseverança i l'esforç per la feina ben feta, el creure en el que fas i el compartir per millorar. Han sigut moltes hores de discussió i de contradicció, de tornar a enrere, de fer i de refer, però ha valgut molt la pena.

La University of Helsinki, i més concretament CRADLE, també mereixen un agraïment especial, per facilitar-me l'estada de recerca predoctoral. Principalment, vull donar les gràcies a Yrjö Engeström i a Annalisa Sannino, per ajudar-me en la gestió de la mobilitat, per fer-me una mica més fàcil la comprensió de la Teoria de l'Activitat i per discutir conjuntament les dades. Finalment a l'Auli Pasanen, a en Hongda i a la Mònica per la seva amabilitat. I més enllà de la Facultat, a la Céline i a la Henin, fer més càlida l'estada i ajudar-me a conèixer el país una mica millor. També, a la Universitat de Barcelona per facilitar-me la mobilitat, i a la Universitat Internacional de Catalunya per finançar-me'n una part.

Des d'una vessant personal, vull agrair a la meva família senzillament el fet de ser-hi. Al meu pare, a la meva germana i al petit Pau, a la meva tieta i a la Lluïsa.

Més enllà de l'àmbit familiar, hi ha moltes persones que mereixen un apartat especial, i em fa molta il·lusió que hi siguin, perquè això significa que d'alguna manera o altra formen part de mi. Per una banda, els amics de sempre: l'Anna, la Cris, la Gemma, en Falgue, la Montse, la Neus i la Núria. Per l'altra, els que en aquests quatre anys han passat a formar part del meu món: l'Aida, la Carme, la Cris, la Gemma, la Mireia, l'Oriol i la Sandra. Molt especialment a la Bet i a la Núria, les quals van començar com a companyes de feina i s'han convertit en dues persones molt importants per a mi. I a en Marc, per haver-ho viscut en primera persona.

Índex

1.	INTRODUCCIÓ.....	13
2.	MARC TEÒRIC.....	17
2.1	La pràctica reflexiva en la formació del professorat.....	17
2.1.1	Antecedents.....	17
	▪ Aportacions de la teoria sociocultural i del constructivisme.....	19
2.1.2	Conceptualització.....	22
2.1.3	L'aprenentatge realista.....	26
	▪ Treballar amb les experiències.....	30
2.1.4	El pensament del professor.....	34
	▪ El sistema de Creences, Representacions i Sabers (CRS).....	36
2.2	La competència plurilingüe i intercultural.....	38
2.2.1	Conceptualització.....	38
2.2.2	Bilingüisme, plurilingüisme i <i>translanguaging</i>	46
2.2.3	Situació actual.....	50
2.3	La Teoria de l'Activitat.....	56
2.3.1	Definició i evolució històrica.....	56
	▪ Primera generació de la Teoria de l'Activitat.....	57
	▪ Segona generació de la Teoria de l'Activitat.....	58
	▪ Tercera generació de la Teoria de l'Activitat.....	59
2.3.2	Acció i transformació com a fonts d'aprenentatge.....	62
2.3.3	La contradicció com agent de transformació.....	66
2.3.4	La Teoria de l'Activitat en la recerca educativa.....	73
3.	OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ.....	76
4.	METODOLOGIA.....	78
4.1	L'enfocament etnogràfic.....	78
4.2	Mètodes per generar dades.....	81
	▪ Relats de vida lingüística.....	81

▪ Entrevistes semiestructurades	83
▪ Grups de debat.....	85
4.3. Procés d'anàlisi de les dades	89
▪ Criteris de transcripció	89
4.4. Anàlisi del discurs en interacció.....	90
Esquema d'anàlisi dels instruments de recollida.....	95
▪ Relats de vida lingüística.....	95
▪ Entrevistes semiestructurades i grups de debat	95
4.5. Triangulació dels instruments per generar dades	98
4.6. Construcció de les categories d'anàlisi	101
▪ Les contradiccions.....	101
▪ Les tensions.....	103
▪ Manifestacions discursives de les contradiccions i construcció d'una nova manifestació.....	107
4.7. Selecció dels participants	112
▪ Mestres d'Educació Infantil: Bruna i Joana	113
▪ Mestres d'Educació Primària: Mònica, Santi i Sara	113
▪ Professors d'Educació Secundària: Mercè, Eli, Salvi i Javi	114
▪ Assessor LIC: Albert.....	115
5. ANÀLISI DE LES DADES	116
5.1. Anàlisi dels relats de vida lingüística	116
▪ Relat de vida lingüística de la Bruna.....	116
▪ Relat de vida lingüística de la Joana	120
▪ Relat de vida lingüística de la Mònica	123
▪ Relat de vida lingüística d'en Santi.....	125
▪ Relat de vida lingüística de la Sara	127
▪ Relat de vida lingüística de la Mercè	129
▪ Relat de vida lingüística de l'Eli	132
▪ Relat de vida lingüística d'en Salvi.....	134

▪ Relat de vida lingüística d'en Javi.....	136
▪ Relat de vida lingüística de l'Albert.....	138
5.2. Anàlisi de les entrevistes semiestructurades.....	139
▪ Entrevista semiestructurada a la Bruna	139
▪ Entrevista semiestructurada a la Joana.....	167
▪ Entrevista semiestructurada a la Mònica.....	183
▪ Entrevista semiestructurada a en Santi.....	204
▪ Entrevista semiestructurada a la Mercè.....	224
▪ Entrevista semiestructurada a l'Eli.....	269
▪ Anàlisi externa de l'entrevista semiestructurada de l'Eli.....	293
▪ Entrevista semiestructurada a en Salvi.....	294
▪ Entrevista semiestructurada a en Javi.....	310
▪ Entrevista semiestructurada a l'Albert	325
5.3. Anàlisi dels grups de debat.....	342
▪ Primer grup de debat	342
▪ Segon grup de debat	388
▪ Tercer grup de debat.....	441
▪ Quart grup de debat	493
▪ Cinquè grup de debat.....	534
6. RESULTATS	575
7. DISCUSSIÓ DE RESULTATS	625
8. CONCLUSIONS	637
9. BIBLIOGRAFIA	644
10. ÍNDEX DE FIGURES.....	661
11. ÍNDEX DE TAULES	662
12. ANNEXOS	664
12.1. Relats de vida lingüística.....	664
▪ Bruna	664

▪ Joana.....	667
▪ Mònica.....	669
▪ Santi.....	672
▪ Sara.....	674
▪ Mercè.....	675
▪ Eli	678
▪ Salvi.....	680
▪ Javi	682
▪ Albert.....	684
12.2. Entrevistes semiestructurades	685
▪ Bruna	685
▪ Joana.....	699
▪ Mònica.....	705
▪ Santi.....	715
▪ Mercè.....	724
▪ Eli	747
▪ Triangulació entrevista Eli	758
▪ Salvi.....	761
▪ Javi	768
▪ Albert.....	775
12.3. Grups de debat	782
▪ Primer grup de debat	782
▪ Segon grup de debat	798
▪ Tercer grup de debat.....	821
▪ Quart grup de debat	846
▪ Cinquè grup de debat.....	866

1. INTRODUCCIÓ

Cada docent com a actor social té una experiència construïda en diferents marcs de socialització i actualitzada en funció de nous contextos. Aquesta idea, que he apuntat en diverses comunicacions i congressos, és el punt de partida d'aquesta tesi doctoral des d'una doble vessant. Per una banda, perquè els processos de formació del professorat són processos d'anàlisi i de reflexió compartida en una comunitat de diàleg que recull les seves veus i les confronta amb la perspectiva dels altres. Per l'altra, perquè el meu propi procés de formació al llarg d'aquests quatre anys ha sigut un procés de reconstrucció i de transformació d'esquemes mentals. Això ha sigut així per dues raons. La primera, perquè he participat en aquest projecte com a subjecte que analitza la seva pròpia pràctica docent i la negocia amb els altres, que s'autoconfronta i es distancia del que passa a l'aula per conceptualitzar les seves accions. La segona, perquè m'he convertit en investigadora que rastreja el pensament i l'actuació d'ella mateixa i dels altres nous docents que han format part de la recerca.

En aquest sentit, aquesta doble implicació ha sigut el que m'ha permès viure-ho des de dins, des dels ulls d'una docent que per primera vegada s'introduïa en contextos de diversitat lingüística i cultural, i des d'una investigadora que es formava, al temps que creixia, en l'estudi del pensament del professor i en les contradiccions que emergien de la reflexió col·lectiva sobre la pròpia pràctica.

Per tant, aquest projecte és el resultat d'un seguit de circumstàncies que amb una mica de distància puc afirmar que no han sigut en va. Al temps que em nomenaven professora en un institut de Secundària de la comarca d'Osona, on més del seixanta per cent de l'alumnat era d'origen extracomunitari, començava el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i de la Literatura a la Universitat de Barcelona. Aquest Màster m'oferia la possibilitat de conèixer de prop les noves situacions de diversitat lingüística i cultural a les escoles, i les moltes possibilitats que oferia el treball col·lectiu amb les llengües i les cultures dels infants en un espai on aquestes es contrasten, i d'aquest contrast

s'enriqueixen. En aquest mateix període, el grup de recerca Plurilingüïsmes escolars i Aprenentatge de Llengües (a partir d'ara, PLURAL) d'aquesta mateixa universitat em convidava a formar part d'un procés de formació anual amb altres docents de totes les etapes educatives per contrastar mirades i punts de vista en relació amb aquestes noves situacions de diversitat.

Immersionada en aquest doble projecte individual i col·lectiu prenia consciència que la meua línia de pensament, que anava construint i coconstruint al llarg de les diferents sessions de debat que portàvem a terme, sovint distava de la meua actuació a l'aula. Això era fruit de la falta d'expertesa i del pes de la meua experiència com a aprenent de llengües en un context catalanoparlant que a més a més havia gestat el Model Vic, un model que proposava la repartició equitativa dels infants migrats a les escoles per afavorir l'equitat i evitar la segregació. Un model àmpliament posat a debat i criticat per una bona part de la població més conservadora.

Acabat el procés de formació vaig tenir la sort de convertir aquesta experiència en l'objecte de la meua recerca i en allò a què em dedicaria en els pròxims quatre anys. Seguint la línia del Grup, vaig endinsar-me en el pensament del professor, però a mesura que analitzava les dades m'adonava que allò que els docents pensaven sovint no es traduïa en maneres de fer, i que el rastreig de les seves paraules evidenciava un seguit de contradiccions entre pensament i acció. Aquest és el motiu pel qual em vaig apropar a la Teoria de l'Activitat Sociocultural i a l'estudi de les contradiccions dialèctiques com a motor de canvi i de transformació.

La Teoria veu de diferents disciplines, principalment la psicològica, la filosòfica i les ciències del llenguatge, i la distància percebuda entre la meua formació filològica i el que m'oferia aquest nou marc metodològic, que feia més gran la dificultat i alhora es convertia en un repte, em va portar a fer una estada de recerca predoctoral de tres mesos al *Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE)*, a la University of Helsinki, per discutir i contrarestar la meua perspectiva d'anàlisi amb els principals experts de la Teoria, principalment Yrjö Engeström i Annalisa Sannino.

Avui imparteixo classes a tres universitats i el que m'ofereix aquesta diversitat de contextos educatius és un punt en comú: la manca de conceptualització que segueix present pel que fa a la competència plurilingüe i intercultural i la falta de connexió entre el contingut teòric i la realitat amb la qual conviuen molts docents que volen redirigir la situació però que moltes vegades no saben com. A més a més, aquells qui ens dediquem a l'ensenyament sovint sentim dir que el saber declaratiu transmès a les aules no es correspon a la realitat de molts centres escolars. Als alumnes de vegades els preocupa la tramesa de coneixements teòrics i la poca posada en pràctica d'aquests continguts, la

poca extrapolació d'aquests conceptes a les necessitats reals que busquen com a futurs mestres. Més enllà d'aquests punts de vista i consideracions, sí que és veritat que en ocasions la investigació construeix la teoria, i la pràctica fa referència al com portar a terme la disposició del saber. És per aquest motiu que calen processos d'aprenentatge que posin en evidència el coneixement meta, l'anàlisi sistemàtica de la pròpia experiència, el tornar sobre un mateix i autoconfrontar-se, i reflexionar sobre el què i el com s'ensenya i s'aprèn.

Per tant, la mirada docent per una banda i la investigadora per l'altra, m'han portat a prendre consciència de la importància d'incidir en el pensament del docent, tant en formació inicial com en formació permanent. Uns estan en procés de formació i els altres treballen en centres diversos lingüísticament i culturalment. El que de vegades comparteixen uns i altres, però, és la manca de conceptualització de les seves accions, guiades per intuïcions i en molts casos per representacions que provenen de la pròpia experiència com a aprenents.

És per aquest motiu que endinsar-me en processos de reflexió dialògica s'ha convertit en una manera d'acostar-me a les veus dels propis actors per conèixer des de dins amb quines problemàtiques es troben i com les afronten, i què passa quan se'ls ofereix la possibilitat de compartir coneixement en una comunitat de diàleg; una experiència que he viscut en primera persona i que m'ha permès analitzar-me i redescobrir-me, créixer i coconstruir significat en consonància amb els integrants del Grup i amb els propis mestres i professors.

El primer capítol, la introducció, situa el lector i per aquest motiu exposa el punt de partida de la investigació.

El segon capítol és el marc teòric. Es divideix en tres apartats que responen als tres principals blocs temàtics que justifiquen, des d'una vessant teòrica, aquesta investigació. El primer és la pràctica reflexiva en la formació del professorat i en comprèn els antecedents, la conceptualització del terme, l'aprenentatge realista com a principal model de pràctica reflexiva i el sistema de creences del professorat. El segon és la competència plurilingüe i intercultural. Presentem una evolució del constructe a la mà de la literatura de referència, que avança des d'aquesta aproximació inicial a l'estat actual de la qüestió, passant pel bilingüisme, pel plurilingüisme i pel *translanguaging*. Finalment, el tercer apartat és la Teoria de l'Activitat. Una vegada més, partim dels orígens i ens situem en l'estat actual de la qüestió. A continuació avancem en els principals conceptes de referència, tals com acció i transformació, que ens porten a l'estudi de les contradiccions dialèctiques i a l'anàlisi de les seves manifestacions

discursives. I finalment fem un apunt final de la rellevància actual de la Teoria de l'Activitat en recerca educativa.

El tercer capítol dóna a conèixer els objectius de la recerca i les preguntes d'investigació per delimitar el focus de la investigació i centrar-nos en quines preguntes ens proposem respondre al final.

El quart capítol respon al paradigma de recerca i a les opcions metodològiques escollides. Per aquest motiu, concretam amb quins mètodes generem dades –relats de vida lingüística, entrevistes semiestructurades i debats de grup- i el procés d'anàlisi seguit. Centrem la mirada en l'anàlisi del discurs en interacció per rastrejar les contradiccions que es fan explícites en el transcurs de la conversa. Finalment, construïm les categories d'anàlisi i introduïm els participants.

El cinquè capítol és el més extens i respon a l'anàlisi de les dades. Seguim l'ordre cronològic i mostrem tot el procés complet d'anàlisi del discurs. Si hem decidit no obviar cap fragment de la transcripció és perquè només es pot interpretar en tota la seva profunditat si es presta atenció en el què i el com es diu, i en el perquè de l'ús d'unes paraules concretes en un moment determinat. A més a més, aquesta elecció permet situar el participant i establir connexions en el contínuum temporal de les diferents seqüències, podent llegir la transcripció de manera íntegra al temps que es compara amb la interpretació.

El sisè capítol presenta els resultats a partir de la triangulació dels tres instruments de recollida de dades. Els hem dividit de la discussió de resultats perquè fruit de l'extensió de les dades i del nombre de participants, necessitàvem espai per elaborar una aproximació detallada dels aspectes detectats en cadascun d'ells.

El setè capítol inclou la discussió de resultats. En ell, donem resposta a les preguntes d'investigació plantejades. Les relacionem amb el marc teòric i metodològic per entrellaçar punts de trobada i de contrast entre allò que diu la literatura i els resultats emergits d'aquesta recerca.

El vuitè capítol respon a les conclusions, enteses com un apunt final amb el qual tanquem aquesta recerca. Pretén ser una reflexió personal, i per aquest motiu és l'únic capítol que redactem en primera persona del singular. Tot i així, també ho fem extensible al sistema educatiu en general.

Finalment, el novè capítol engloba els annexos. Seguint l'ordre cronològic d'anàlisi, trobem la versió original dels relats de vida lingüística i les transcripcions de les entrevistes semiestructurades i dels grups de debat.

2. MARC TEÒRIC

2.1 La pràctica reflexiva en la formació del professorat

2.1.1 Antecedents

Sabem que la relació entre teoria i pràctica en la formació del professorat ha sigut objecte de discussió des que Dewey (1933), a principis del segle passat, va criticar la racionalitat tècnica per no donar resposta a situacions problemàtiques que sorgien fruit d'una situació i d'un context concrets. Avui aquesta idea segueix vigent, perquè les actuacions dels docents a l'aula no poden separar-se ni de les creences originades en un context social determinat, ni dels coneixements teòrics adquirits, ni de les experiències viscudes.

La literatura també coincideix en el fet que la diversitat de termes –pràctica reflexiva, reflexió en l'acció, coneixement sobre l'acció, recerca acció- en dificulten la conceptualització. Des del camp de l'educació i la pedagogia, Korthagen (2001), Abkari (2007) i Farrell (2012) incideixen en aquesta multiplicitat de termes entorn a la paraula *reflexió* en funció de les perspectives escollides en la conceptualització de la formació del professorat. Per aquest motiu, s'ha assenyalat la importància de fer-ne ús amb una base conceptual sòlida, per no caure en un terme indefinit, sense significació concreta i en mans d'una utilització no sistematitzada. La literatura coincideix a afirmar que, atès que la reflexió és natural i espontània, la pràctica reflexiva necessita ser apresada i requereix, com a principis clau, anàlisi metodològic, sistematització, instrumentalització i intencionalitat.

Ja hem dit que en educació la idea de reflexió va néixer principalment de la mà de Dewey. L'autor, qui defensava l'apropament a l'ofici com a font de saber, explicava que el pensament reflexiu només es posa en funcionament quan busquem raons per acceptar o refutar un dubte. Per l'autor implicava dues operacions, i avui tornem a elles: un estat

de dubte on s'origina el pensament i un consegüent acte d'investigació per trobar algun mètode que permeti fer-hi front. El pensament, per tant, sempre s'inicia en una situació ambigua, que presenta un dilema i que sovint proposa alternatives. En aquesta situació, el raonament ens ofereix una visió més àmplia de la situació.

Sabem que Dewey (1989) també defensava que la cerca de solucions sempre es fonamenta en l'experiència prèvia i en el conjunt de coneixements adquirits. Per aquest motiu ressaltem les cinc fases que proposa entorn al pensament reflexiu: *suggestion*, *intellectualization*, *guiding idea*, *reasoning* i *hypothesis testing*, les quals permeten relacionar l'experiència amb la pròpia pràctica i planificar a consciència quines accions es volen prendre com a resultat. També assenyalava que quan els docents combinen aquest conjunt de reflexions sistemàtiques, sobre les experiències i sobre l'actuació pràctica, poden prendre consciència del perquè de les seves actuacions i créixer com a professionals reflexius: *it enables us to know what we are about when we act* (1989, p.17).

Dewey (1989) també distingia entre acció rutinària, guiada principalment per la tradició, les circumstàncies i les autoritats, i acció reflexiva, inscrita en la consideració activa, persistent i acurada de qualsevol creença o forma de coneixement. Per tant, el que podem confirmar de l'autor és que el pensament reflexiu implica un esforç conscient i voluntari.

Anys més tard, Schön (1983, 1987) recull la base conceptual de Dewey. El que ens ofereix Schön a la seva obra és una nova epistemologia de la pràctica reflexiva i un replantejament de la formació basat en l'acció concreta i en la reflexió sobre aquesta acció. Farrell (2012) assenyalava que el que diferencia les dues perspectives és que en Dewey el coneixement es basa en la racionalitat i en l'evidència, i per Schön comporta un coneixement intuïtiu, que prové directament de la pròpia pràctica.

Al llarg de la seva trajectòria Schön reivindica la asimetria existent entre el món investigador i l'exterior, i es posiciona en contra de les corrents funcionalistes i de la racionalitat tècnica perquè pensa que han posat en crisi les professions. Des del camp de la investigació-acció, Latorre (2003) i Pozo (2006) afirmen que la línia de pensament iniciada per Schön ha suposat un avanç molt notable en la comprensió de les relacions entre la pràctica i el coneixement, perquè per primera vegada atorga, al docent, el rol de pràctic reflexiu.

En la reconceptualització epistemològica d'aquesta pràctica professional, sabem que Schön (1987) es manifesta a favor de la superació del *dilema*, que defineix com qualsevol situació d'instabilitat. Pel filòsof i educador americà, situar un problema i resoldre'l són dues accions interdependents, perquè a través de la reflexió el

professional aprèn què buscar i com respondre a allò que troba. Per aquest motiu, proposa la necessitat d'elaborar un conjunt de conceptes que permetin repensar i debatre el coneixement professional, estudiar com es produeix aquest coneixement i oferir models de formació per posar-lo en pràctica.

Ens sembla interessant retornar a la distinció entre *epistemologia de la reflexió en l'acció* i la *reflexió sobre l'acció*, perquè Schön (1987) ja corroborava el procés a través del qual el pensament es dirigeix sobre ell mateix perquè el professional pensa què està fent mentre ho està fent, i per tant es converteix en un investigador en el context pràctic, de la reflexió sobre la pròpia pràctica i sobre les pròpies accions. En un estudi sobre pràctiques professionals i aprenentatge, Claxton (2000) hi retorna i relaciona la reflexió en l'acció de Schön amb la intuïció, motiu pel qual la situa al nivell de teoria implícita.

Per tant, per Schön ja és totalment necessària la interrelació entre la recerca i la pràctica professional, perquè només mitjançant la reflexió sobre la pròpia pràctica es poden resoldre problemàtiques concretes, fruit d'un context determinat. El desafiament que planteja en defensa d'aquesta interrelació suposa un replantejament de la formació a favor d'una pràctica reflexiva i sistematitzada, i per aquest motiu se'ns converteix en un antecedent de primer ordre.

▪ **Aportacions de la teoria sociocultural i del constructivisme**

És sabut que des de la teoria sociocultural els processos d'aprenentatge deriven de la interacció entre els individus a través de la mediació (Vigotsky, 1934, 1978). Des de la lingüística i la Didàctica de les segones llengües, Lantolf (2001, 2006) assenyala que des d'aquesta visió la comunicació s'entén com a mediació, perquè és una activitat humana que regula i transforma no només les circumstàncies en les quals vivim, sinó que també té la capacitat de regular els processos mentals de cada individu que inclouen la memòria, l'atenció, la planificació, la percepció, l'aprenentatge i el desenvolupament (Lantolf, 2001, p. 84). El mateix autor recorda que per Vigotsky les formes de pensament avancen d'allò social, en interacció amb els altres, a allò individual, quan s'apoderen d'aquestes formes de pensament que han sorgit de la negociació entre les persones, i per aquest motiu parteix de la idea que en les Zones de Desenvolupament Proper (a partir d'ara, ZDP):

los individuos pueden realizar cosas que van más allá de lo que le permite la habilidad que poseen en un momento determinado, porque justamente en ese espacio pueden ser ayudados por otras personas o artefactos (Lantolf, 2001, p. 86).

Com sabem, Vigotsky (1978) denominava *interiorització* a aquest procés de reconceptualització de l'ensenyança com una activitat social mediada, que permet que

l'individu s'apropiï d'allò que es construeix en col·lectivitat per crear un nou coneixement propi i transformat.

Esteve (2007) retorna a Lantolf (2006) quan relaciona els supòsits de la teoria sociocultural amb els principis constructives de l'aprenentatge, perquè la construcció de coneixement és fruit d'un procés mediat socialment a través d'instruments de mediació, entre els quals hi ha el llenguatge com una eina de primer ordre.

A aquesta relació, hi afegim la visió de psicòlegs constructives com Coll (1993, 2000) o Onrubia (1993, 2011). En una obra clau de referència com és *El constructivismo en el aula* Coll (1993, pp. 11-16) remarca el caràcter socialitzador de l'ensenyança i la seva funció en el desenvolupament individual. Partim d'aquesta base perquè ens interessa destacar que el caràcter actiu de l'aprenentatge és fruit d'una construcció personal en la qual no hi intervé només el subjecte que aprèn, sinó tots els agents culturals que permeten la construcció personal de l'individu, perquè *aprenem quan som capaços d'elaborar una representació personal sobre un objecte de la realitat o contingut que pretenem aprendre* (Coll, 1993, 16). Onrubia (1993) sempre se situa en les ZDP en la interacció entre docent i alumne, perquè és on es pot desencadenar el procés de construcció, modificació, enriquiment i diversificació dels esquemes de coneixement que defineixen l'aprenentatge escolar.

En la mateixa obra Mauri (1993) defineix els esquemes de coneixement com una representació individual sobre una *parcel·la de la realitat*, i a continuació assenyala que el coneixement es genera de manera continuada. Exposa que està fet de material simbòlic, no d'experiència, perquè no són una còpia de la realitat, sinó una representació personal d'aquesta. També comenta que integra coneixement declaratiu i que està bastant acceptada la idea que també integra actituds, valors i referències a d'altres esquemes de coneixement. També parla del seu caràcter implícit perquè es manifesten en qualsevol acte, com l'activitat, l'opinió o la resolució de problemes, i afirma que són bastant estables i resistents al canvi.

Ens agrada la definició que fa d'aquests espais com a *dinàmics* perquè estan en constant procés de canvi en el transcurs de la interacció. També assenyalem la importància que atorga a la creació de ZDP en l'àmbit escolar, en tant que els alumnes poden anar modificant, en el transcurs de l'activitat conjunta, els seus esquemes de coneixement i els seus significats i sentits per adquirir més possibilitats d'actuació autònoma davant de situacions i tasques noves (Onrubia, 1993, p. 105).

Per Onrubia (1993) les ZDP també es configuren per mitjà de la creació *d'esquemes de coneixement* en relació amb el contingut d'aprenentatge per una banda, i partint dels significats i del sentit que els docents atorguen a aquests continguts per l'altra, i per

mitjà dels *desafiaments i reptes* que facin qüestionar aquests significats i forcin a la seva modificació a través de la comprensió i redescrípció de l'activitat d'aula. Aquest procés, que rep el nom **d'ajuda ajustada**, té com a objectiu incrementar la capacitat de comprensió i d'actuació autònoma per tal d'anar més enllà del que es podria aconseguir de manera individual (1993, pp. 102-104).

Esteve (2007) comenta que per potenciar una metodologia centrada en el docent en formació¹ és prioritari establir un *clima emocional* que fomenti la participació activa, l'espontaneïtat i per tant l'aprenentatge. I per fer-ho, no és suficient aplicar una metodologia interactiva, sinó que també és clau fer ús d'un llenguatge adequat que permeti avançar en el coneixement, la reflexió i la construcció del coneixement. Per aconseguir-ho, hi entren en joc dos conceptes que considerem clau, que són la *prolepsis* i la *contingència*.

En relació amb el concepte de *prolepsis*, Antón (1999) i Van Lier (1996) en fan ús des del camp de l'ensenyament i d'aprenentatge de les segones llengües. Per Antón (1999) el discurs prolèptic fa referència a un moviment comunicatiu que indica pressuposició de certa informació implícita per part del parlant. Per Van Lier (1996), la *prolepsis* descriu un procediment pedagògic que es fa visible a través del discurs i que invita al menys expert a solucionar conflictes lingüístics que emergeixen en les activitats d'aprenentatge a partir de l'activació del coneixement previ i de les estratègies d'inferència i de deducció, en un espai d'activitat compartida on emergeixin aquests coneixements. Per tant, com que el més expert parteix de la base que el menys expert sap més del que fa explícit, el convida a indagar i a prendre consciència de tot el coneixement implícit del qual disposa amb l'objectiu que relacioni el coneixement propi amb el que ve de fora i amb el compartit amb els altres docents (Esteve, 2007).

En relació amb el concepte de *contingència*, Van Lier (1996) hi interrelaciona dos conceptes clau que són el diàleg i la conversa, perquè concep l'ensenyament i l'aprenentatge com un procés mutu de reciprocitat en el qual ensenyar implica conversar. En aquesta interacció s'interrelacionen els aspectes individuals com les intencions, els sentiments, les creences i les actuacions amb la construcció compartida de nous significats.

El punt d'arribada d'aquests conceptes és la coconstrucció de coneixement a partir del diàleg amb un mateix, amb els altres, amb els experts i amb la teoria. I per aquest motiu relacionem aquest tipus d'aprenentatge interactiu i dialògic amb la teoria sociocultural, perquè si per Vigotsky (1978) l'aprenentatge és un acte mediat socioculturalment per

¹ Es refereix a l'alumne però les seves bases poden aplicar-se en l'àmbit de la formació permanent.

mitjà de la conversa i amb interacció amb els altres, permet la presa de consciència i la construcció de processos mentals superiors.

Des de la didàctica de les matemàtiques, Freudenthal (1972) pensava que el coneixement sobre la pràctica havia de ser un coneixement creat pel mateix individu, que partís de la pròpia experiència i de la pròpia pràctica en un context concret. Calderhead (1988) ja assenyalava que dins del paradigma constructivista els docents poden aprendre a construir significat de manera conscient i sistematitzada. Nussbaum (1996) també ha partit sovint del pensament de Vigotsky per assenyalat la importància dels factors socials i de la interacció social en el desenvolupament del llenguatge. Per aquest motiu interrelaciona l'aprenentatge amb un procés en què l'experiència de les persones entra en interacció amb uns camps de coneixement i de competències presentades per altres individus per realitzar una tasca concreta (1996, p. 113).

Sintetitzem i adaptem els pressupòsits que Esteve (2001; 2004a) distingeix de la teoria sociocultural en relació amb el camp de la formació del professorat de llengües, perquè emmarquen les bases del procés d'ensenyament i d'aprenentatge i del procés de formació tal com l'entendem en aquesta recerca.

- Tot procés de formació és un procés individual de construcció de coneixement i de transformació que prové d'experiències prèvies i de la interacció social.
- No s'origina en la transmissió de coneixement teòric, sinó en procediments metodològics que integren l'experiència i el coneixement individual amb camps de coneixements i competències noves.
- Mitjançant la interacció amb els altres es coconstrueixen els sabers.
- La funció del formador és la d'orientació i la de guia de forma planificada i sistemàtica per ajudar a crear ZDP.
- La relació de simetria entre formadors i persones en formació permet establir una autèntica comunitat de diàleg.

2.1.2 Conceptualització

El concepte de pràctica reflexiva respon a la necessitat de canvi o de transformació dels models educatius establerts, així com a la necessitat de trencar amb la asimetria entre el món docent i el món investigador (Wallace, 1991; Libermann, 1998, Holmes, 1998). Aquests autors expliquen que justament el canvi és conseqüència de l'exposició de models teòrics que segueixen el model de transmissió de coneixement. Nussbaum (1996, p. 121) parla d'innovació enlloc de canvi, i pensa que només és possible a partir de la descripció i interpretació de les realitats en tota la seva complexitat, a fi de detectar zones conflictives i proposar intervencions acords a la millora de la pràctica en context.

Esteve i Carandell (2009, p. 47) assenyalen que aquest fet és conseqüència de la constatació que la *bona formació* és aquella que ajuda els docents a establir un vincle clar i directe amb les experiències pròpies tot fonamentant l'anàlisi crítica de les pròpies representacions i dels coneixements teòrics.

Esteve i Alsina (2010, pp. 8-9) parteixen dels resultats del projecte europeu Comenius 2.1, *Aprender en y a través de la práctica*² per afirmar que els docents es formen de manera significativa quan s'estableix un vincle clar i directe amb les pròpies experiències i quan el procés de reflexió, fonamentat en l'anàlisi sistematitzada de les actuacions d'aula, ajuda a construir un coneixement didàctic propi. D'aquesta manera es pot passar d'un coneixement més intuïtiu a un de més científic. En aquest projecte, per tant, es posa èmfasi en les experiències i en el coneixement emergit de la pròpia pràctica, i de la investigació sobre aquesta, com a bases per a la construcció d'un aprenentatge al llarg de la vida i per a la construcció de la professionalització docent.

La idea de professor com a investigador ja l'assenyalaven Schön (1987) –*reflective practitioner*- o Stenhouse (1985) –*teacher as researcher*-, els quals consideraven que la reflexió lingüística del professorat es configurava per mitjà de la teoria explícita, elaborada per ell mateix a través de la seva pràctica pedagògica. També pensaven que es construïa a partir de teories implícites provinents de l'experiència i de les decisions espontànies fruit d'un context concret. Per aquest motiu, principalment Stenhouse defensava que els docents fessin explícites les seves teories, amb el propòsit de donar sentit a les seves accions i reflexionar-hi de manera crítica. Tot i així, la literatura llegida es manté en acord a afirmar que al llarg del segle XX, i encara avui, aquesta desigualtat entre teoria i pràctica continua dominant el pensament acadèmic. Esteve (2004b; 2013) afegeix que la formació del professorat de llengües ha de dirigir-se a l'establiment d'un pont d'unió entre la realitat del docent, les disciplines teòriques i la investigació d'aula, sempre des de la vessant pràctica i de connexió amb l'experiència individual, i pensa que avui continuem sense una vinculació significativa entre pràctica i teoria (2013).

Woods i Knoerr (2014) insisteixen en la mateixa idea i també assenyalen aquesta necessitat de distingir entre coneixement teòric i pràctic. Aquests dos autors també parlen de coneixement implícit i explícit, per distingir les teories i les interpretacions que l'individu pot verbalitzar del conjunt d'actuacions inconscients i per tant interioritzades. Tal com exposa Pérez (2016) en la seva tesi doctoral, Woods i Knoerr (2014) sobretot en fan èmfasi per revisar el seu propi model de *beliefs, assumptions* i

² Projecte Comenius 2.1.: *Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros maestros europeos mediante el aprendizaje reflexivo* (106150-CP-1-2002-1-NL).

knowledge –BAK. Tot i així, el que ens crida l'atenció més enllà d'aquesta revisió, és la interrelació que assenyalen entre aquest model i les experiències, perquè el saber es construeix i es coconstrueix. Per tant, és susceptible de noves interpretacions que provenen de les experiències i dels esquemes de coneixement adquirits en un context social compartit. Woods i Knoerr (2014) parlen de processos i marcs d'interpretació. Tal com explica Pérez (2016), mentre que els primers fan referència a la interpretació constant de l'experiència per mitjà de cicles *expérientiels*, els segons són el resultat de l'acumulació i de la generalització d'aquestes experiències. Per tant, aquesta distinció que proposen els autors ens permet corroborar, una vegada més, les similituds existents entre el marc del pensament del professor i el de la pràctica reflexiva, ja que la bona formació és la que permet la interrelació constant entre l'anàlisi sistematitzada de l'experiència i la del coneixement teòric adquirit.

Des del camp de l'ensenyança de llengües, Richards i Lockart (1994, p. 12) anomenen *recerca-acció* al model que en aquesta investigació entenem com a pràctica reflexiva, i la defineixen com un tipus d'investigació iniciada en la pròpia aula que busca la millora en la comprensió del procés d'ensenyament i d'aprenentatge, i que té per objectiu el canvi en l'actuació pràctica. Sabem que pels autors implica projectes d'investigació a petita escala i es compon de quatre fases a mode de cicle reflexiu: *Planning*, *Action*, *Observation* i *Reflection*.

Encara emmarcats en la recerca-acció, Elliot (1993) abandona l'enfocament tradicional quan proposa, als anys noranta, un canvi en la relació teoria –pràctica. Per aquest motiu, es distancia de la pràctica com a espai d'aplicació de la teoria i passa a considerar que la reflexió sobre la pràctica comporta la teoria sobre la mateixa pràctica.

Des de la lingüística i l'ensenyament de llengües, Legutke (1997) i Van Lier (1994, 1996) avancen en la necessitat de prendre consciència i reflexionar críticament sobre l'actuació a l'aula per millorar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Segons aquests autors, no es tracta de donar resposta al *què*, sinó al *per què*, ja que el docent reflexiona críticament per detectar problemes i accions pedagògiques concretes per fer-hi front. Van Lier (1996) parla de *theory of practice* per remetre a un procés interrelacionat de pràctica, teoria i recerca que difereix de les formes de comprensió tradicionals:

we need to demystify the concepts theory, research and practice, then reorient our practical activities through perception, action, and reflection, towards theorizing, mediated by research (Van Lier 1996, p. 24).

A més a més, assenyalava que des de la perspectiva d'aula, una teoria de la pràctica ha d'abastar tant la part mental o intrapersonal del procés d'aprenentatge com el seu

aspecte social i interactiu, és a dir interpersonal. Van Lier també afirma que aquesta relació és crucial en tant que l'aprenentatge resideix en la interacció entre els dos (1996, p. 36).

Melief, Tigcheelaar i Korthagen (2010, p. 20) parlen de *relació dialèctica* quan fan referència a la combinació de teoria i pràctica, perquè la competència professional es desenvolupa en funció d'una teoria rellevant basada en la pràctica i en l'ús d'aquesta teoria per reflexionar sobre les experiències que es desenvolupen en la pràctica.

Molts dels autors vistos fins ara, centrats a estudiar els processos subjacents al desenvolupament professional, assenyalen que el pensament del professor és un procés integral individual en el qual hi entren en joc els esquemes mentals i les representacions de cada individu en contrast amb altres perspectives externes (Esteve, 2013).

Pozo (2006, pp. 79-86) assenjala un consens comú en relació amb tres elements bàsics en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge: les teories implícites o les creences, el coneixement explícit fruit d'una reflexió deliberada i l'actuació pràctica. L'interès d'aquest autor, qui defineix les teories implícites com aquells principis que restringeixen tant la manera d'afrontar com d'interpretar o atendre les diferents situacions d'ensenyament i d'aprenentatge en les quals ens enfrontem, és d'afirmar que les concepcions de l'aprenentatge no constitueixen idees aïllades, sinó vertaderes teories que responen a aquest conjunt de restriccions.

Esteve (2004b; 2006) i Esteve i Carandell (2009) pensen que el model de pràctica reflexiva no només ha de permetre aprofundir en el contingut de la matèria, sinó promoure que el professorat s'autoformi per garantir l'actualització diària de la tasca docent. L'element principal, per tant, és la reflexió en i sobre la pròpia pràctica per tal de millorar l'actuació a l'aula. Esteve (2004b) també assenjala que per fomentar aquests processos de formació que desemboquin en la millora de la pròpia activitat cal tenir en compte els processos cognitius dels individus en el procés de formació i incloure'ls en una metodologia acord als principis conceptuals d'aquest enfocament (2004b, p. 12).

Korthagen (2001, 2005) fa referència a aquest mateix plantejament a través de la clàssica distinció aristotèlica entre *episteme* i *phronesis*, perquè per l'autor l'*episteme* fa referència a enfocaments més analítics i en canvi:

la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido con el desarrollo de la *phronesis* (Korthagen 2005, p. 98).

En aquesta direcció, Aparicio i Pozo (2006) insisteixen en la rellevància de les metàfores (Lackoff, 1980) perquè són una manera de fer aflorar moltes representacions, creences i teories implícites sobre l'actuació docent. Esteve i Carandell (2009) exposen que per aquest motiu el treball amb metàfores i imatges ajuda a fer aflorar les representacions i les teories implícites sobre la professió.

D'aquest conjunt de característiques, en aquesta recerca entenem la pràctica reflexiva en la formació del professorat com:

- Un procés actiu i dinàmic que parteix de l'actuació pràctica del docent i de la pròpia reflexió sobre l'acció.
- Un procés que parteix de l'experiència i de la reflexió sobre l'experiència.
- Un procés que busca la presa de consciència del *què* i del *com* per tal de repensar com millorar o avançar en noves línies d'actuació.

2.1.3. L'aprenentatge realista

Sabem que en la formació del professorat es distingeixen tres grans paradigmes:

- Deductiu: a partir de l'aplicació del coneixement teòric.
- Assaig-error: fonamentat en la pràctica.
- Realista: basat en la connexió entre les experiències i el coneixement teòric.

Fruit de la nostra recerca, ens endinsem en el tercer paradigma perquè estableix un vincle clar i directe amb les pròpies experiències i les connecta amb la pròpia actuació a l'aula. Això és així perquè el procés de reflexió permet cercar noves alternatives o accions pedagògiques de manera autònoma i contextualitzada (Korthagen, 2001, Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010, Esteve, 2013).

La formación realista apunta hacia la integración de la persona con sus propias experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus observaciones en la práctica del aula. A través de un proceso reflexivo, la persona en formación deberá desarrollar de forma paulatina las habilidades y estrategias necesarias para desempeñar la función docente (...) siendo consciente de sus propios avances (Esteve, 2013, p. 15)

La necessitat d'un enfocament realista respon a la integració de la persona amb les seves experiències, amb el coneixement teòric, amb les representacions sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i amb les seves observacions sobre l'actuació a l'aula (Esteve, 2013). Korthagen (2010) assenyala que per aquest tipus d'ensenyança és fonamental potenciar la capacitat de redirigir el propi procés d'aprenentatge, estructurant les pròpies experiències i construint teories pròpies en i sobre la pràctica per una banda, i realçant la importància del grup per sobre de l'individu per l'altra. Per

aquest motiu, Melief, Ticgcheelaar i Korthagen (2010) assenyalen quatre elements clau en el desenvolupament professional del docent: l'experiència, la reflexió sobre la pràctica, la interacció amb els altres i la interacció amb la teoria.

A més a més, Esteve, Carandell i Farró (2011) comenten que si l'aprenentatge realista es fonamenta en la reelaboració del pensament i l'actuació, cal garantir en els programes de formació del professorat un fil conductor que parteixi de les experiències passades i que doni continuïtat a les noves, i un replantejament individual de l'estructura de les pròpies intervencions formatives per conduir el docent a *pràctiques d'indagació*, això és potenciar la capacitat d'indagar en la pràctica docent i en el context on es porta a terme per crear noves estructures mentals (Esteve, 2007; Esteve i Alsina, 2011).

Cambra (2009, p. 31) també posa èmfasi en un model de formació que es basi en la recerca-acció, perquè pensa que és un procés d'investigació empírica dels processos d'aula. Això és així perquè quan el docent reflexiona sobre la pròpia pràctica es converteix en investigador i treballa pel propi desenvolupament professional.

Palou i Fons (2012) exposen que l'objectiu dels processos de formació és promoure canvis en els protagonistes i per aquest motiu és necessari que el docent, entès com un actor i com un agent d'acció, s'adapti a noves situacions que comporten una acció concreta. Palou i Fons relacionen aquesta necessitat d'adaptació amb la importància d'incidir en els sistemes de creences, perquè les creences apareixen en relació amb l'actuació a l'aula. Si no s'incideix en les creences i en la pràctica que porten a terme els docents, els canvis que poden aparèixer són efímers. Per aquest motiu, avancen en la necessitat de crear espais de reflexió que permetin parar-se a pensar.

Relacionem aquestes idees amb el que Mercer (1995, 2001) ha anomenat la *teoria del coneixement*, atès que ressalta la importància del llenguatge per transformar l'experiència en coneixement i comprensió, i perquè és justament el llenguatge el que ens ofereix una forma de pensament individual o social. També seguim Mercer pel que fa al concepte de *continuïtat*, perquè els temes dels quals es parla han de sorgir i continuar en el temps per comprendre'ls i poder-los consolidar. Per aquest psicòleg de l'educació, aprendre a fer servir el llenguatge significa interpretar experiències, formular problemes i resoldre'ls, i aquest conjunt d'accions ens proporcionen marcs de referència per *recontextualitzar* les nostres experiències (Mercer, 1995).

Ens semblen interessants les reflexions que Esteve, Carandell i Farró (2011) extreuen d'una investigació portada a terme en el marc de la formació continuada durant els anys 2006-2009 sobre la transferència de la formació basada en un model formatiu de base reflexiva, activa i col·laborativa. Les assenyalen pel conjunt d'estratègies discursives que es van crear perquè responien a diferents funcions: *crear comunitat* per fer emergir

problemàtiques, necessitats, inquietuds, i recollir i valorar les aportacions col·lectives, *fer emergir creences i coconstruir coneixement* a partir de la reflexió individual i la conseqüent reflexió grupal, fent explícites les divergències però sobre una base conjunta, i *explicar i guiar per orientar*, incorporar nova informació teòrica, exemplificar i fer ús de la metareflexió.

També ressalten que per propiciar aquest procés de coconstrucció guiada del coneixement cal inscriure les diferents estratègies dins d'una *seqüència estructurada de bastida* en la qual s'hi interrelacionin l'explicitació d'experiències i necessitats que allora guien els investigadors. Aquest conjunt de dades dóna pas a l'anàlisi d'aquestes experiències per descobrir estructures teòriques implícites en l'actuació i emmarcar les problemàtiques en un marc teòric que permeti crear un pont amb la teoria.

La reconceptualització de l'experiència en interacció amb els altres ja hem vist que porta implícit el concepte de *mediació* en aquesta construcció compartida de coneixement. Van Lier (1996), de la mateixa manera que Coll (2000), Onrubia (2001) o Mercer (2001), també retorna a la teoria sociocultural per emfasitzar la importància de la interacció com a instrument de mediació. El pas d'un nivell a un altre d'aprenentatge és fruit d'un procés mediat socioculturalment per mitjà de la conversa. Una vegada més, per tant, la interacció amb un mateix, amb els altres, amb els experts i amb la teoria és el que permet avançar en la construcció compartida del coneixement. Van Lier (2004) també assenyala que aquests quatre tipus d'interacció apareixen relacionats amb el tipus de mediació que promouen. Karpov (2003, citat per Esteve, 2013) els agrupa en dos blocs:

- La mediació metacognitiva, que engloba la interacció entre iguals i amb un mateix.
- La mediació cognitiva, que inclou la interacció amb els experts i amb la teoria.

Esteve explica que mentre el primer cas fa referència a estratègies de discurs interior i d'autoregulació, com per exemple donar forma als propis pensaments i controlar-los, raonar, planificar una acció, regular el comportament o recordar, el segon es basa en la mediació a partir de conceptes culturals per tal que l'individu es modifiqui a ell mateix. Esteve conclou que la mediació cognitiva ha de servir com a punt de partida del propi desenvolupament, perquè és el que permet la reestructuració mental del pensament i de les actuacions.

Figura 1. Tipus d'interacció segons Van Lier. Adaptat d'Esteve, 2013.



Coll i Colomina (1990) i Onrubia (1993) també parlen de les possibilitats que ofereix la interacció entre iguals. Per una banda, comenten que la confrontació de punts de vista crea reptes i exigències i possibilita la reconstrucció a un nivell superior dels propis esquemes de coneixement com a sortida a la discrepància. Per l'altra, exposen que la verbalització del punt de vista suposa fer ús del llenguatge com a element reestructurador i regulador del pensament, perquè *obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir (...) y enriquecer el propio punto de vista* (1993, p. 119).

Per la seva banda, Esteve (2014, 2015) fa ús de l'expressió *coneixement pràctic fonamentat* per definir un tipus de coneixement didàctic creat per la persona a partir de l'anàlisi crítica d'experiències i el posterior qüestionament per tal d'impulsar-la a indagar què passa exactament a l'aula, per què succeeix així i en quina mesura aquestes actuacions poden afavorir l'aprenentatge.

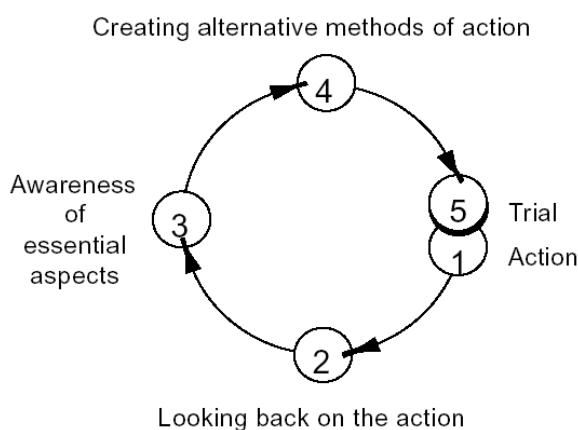
Per tant, hem vist com l'aprenentatge realista connecta les experiències dels docents amb la pràctica a l'aula i amb el coneixement teòric adquirit. Korthagen i Lagerwerf (2001) en sintetitzen les bases a partir de cinc principis bàsics que hem resumit en els següents punts:

- El punt de partida són els interrogants que emergeixen, fruit de la pròpia pràctica a l'aula.
- El seu objectiu és la reflexió sistemàtica, perquè alterna acció i reflexió mitjançant un procés cíclic.
- L'aprenentatge és un procés social i interactiu, atès que estimula processos mentals per facilitar-ne la presa de consciència.
- Es distingeixen i es treballa a tres nivells: *Gestalt*³, Esquema i Teoria.
- Fomenta l'autonomia i la construcció autoregulada.

³ Definim i ampliem aquest terme més endavant.

Principalment en relació amb el segon punt, Korthagen (2001) elabora un procés cíclic de cinc fases anomenat ALACT que hem incorporat com a cicle de referència perquè integra observació, teoria i pràctica i perquè emmarca fases sistemàtiques de reflexió. Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010, 33) assenyalen que ALACT és un procés “ideal” de reflexió perquè en la realitat pot aparèixer la necessitat d’introduir contingut teòric per una banda, i perquè cal adaptar-lo en funció del context i dels professionals en formació per l’altra.

Figura 2. Model ALACT. Font: Korthagen, 2001.



Tal com podem comprovar, aquestes cinc fases que van des de l’actuació inconscient i intuïtiva –*Action*- fins al modelatge de noves formes d’activitat, observades i avaluades per tal que es completi un cicle que parteixi de la pràctica i que retorni a la pràctica (Esteve, 2006, p. 15) –*Trial*-. Les fases intermèdies són la presa de consciència, des d’un procés inicial de conscienciament a partir de l’observació –*Looking back on the action*- fins a la retenció i verbalització d’aspectes propicis al canvi per millorar –*Awareness of essential aspects*- a la cerca d’alternatives i configuració de nous mètodes d’acció *Creating alternative methods of action*-. Esteve, Ràfols i Busquets (2006) afirmen que l’eficàcia dels cicles reflexius s’aconsegueix quan van més enllà de les sessions de formació i s’utilitzen a l’aula com a activitat recurrent.

- **Treballar amb les experiències**

En relació amb les experiències, hem vist que aquestes adopten un paper prioritari en la pràctica reflexiva i en l’aprenentatge realista. En el camp de l’educació, Eisner (1988) ja les definia com un dels principis clau que guanyen en primacia en la pràctica reflexiva i afegia que això era conseqüència del reconeixement de l’ensenyança com un esforç de comprensió de situacions concretes dominades sovint per dilemes vinculats a la filosofia i als valors de cada professor. Richards i Lockart (1994) assenyalaven el següent:

la experiència es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente (Richards i Lockart, 1998, p. 14).

Cambra (2009) també incideix en la importància de tenir en compte les experiències com a base del procés de formació perquè aquestes tenen un impacte emocional i relacional en l'individu i en la seva actuació a l'aula. Tot i això, de la mateixa manera que Richards i Lockart comentaven més amunt, afirma la necessitat de prendre distància i de reflexionar críticament sobre el procés d'actuació: *la reflexivitat permet elaborar l'experiència, treballar-la, discutir-la, interpretar-la i millorar-la* (Cambra, 2009, p. 29).

Korthagen (2001) explica que aquesta anàlisi sistemàtica de l'experiència i la posterior reflexió és el que permet crear vincles amb el coneixement teòric configurat pel propi subjecte en formació. Aquesta *conceptualització* del coneixement teòric, que Korthagen anomena perceptual (t), és el que permet elaborar nou coneixement per tal que esdevingui també objecte de reflexió, és a dir un tipus de coneixement conceptual (T).

Tigcheelaar i Korthagen (2004) i Tigchelaar, Melief, Rijswijk i Korthagen (2010) distingeixen entre tres tipus d'experiències: les anteriors, les recents i les noves. Esteve, Carandell i Farró (2011) recuperen aquesta classificació i les defineixen amb detall. A continuació, en recopilem el que en considerem les principals característiques:

- Experiències antigues o prèvies: experiències que no només es limiten a la vida professional, sinó també a les viscudes com a alumne i estudiant, i que han anat configurant les idees i les opinions que té l'individu sobre aquesta professió. Les autores assenyalen que el que determina l'aprenentatge no és la teoria, sinó la forma com ha viscut la tasca pedagògica.
- Experiències recents: experiències adquirides durant l'exercici professional, en les quals un tipus de coneixement intuïtiu, *Gestalt*, teixit de records, valors, vivències i sentiments que donen lloc a maneres concretes de fer s'activa i s'adapta en funció de les noves situacions. Per tant, aquestes experiències són dinàmiques i se centren en l'aquí i en l'ara.
- Experiències noves: experiències que es faran viure al professorat en les sessions de formació per tal de promoure noves *Gestalts*, és a dir nous patrons que enriqueixin els antics.

Segons aquests autors, la importància de treballar amb experiències antigues i recents en la formació del professorat radica en el fet que els docents prenguin consciència de quines representacions determinen la seva conducta. És inqüestionable que a l'aula els docents porten a terme actuacions immediates que responen a decisions que sorgeixen

fruit del context. Aquest comportament immediat, que sovint es basa en processos inconscients, és el que Korthagen i Kessels (1999) anomenen *Gestalt*, perquè respon a tot aquell conjunt de situacions que tenen lloc sense massa reflexió, ni sense elecció deliberada (Korthagen 2001, 2004).

Figura 3. Nivells de coneixement. Font: Korthagen, 2001. Adaptat d'Esteve, 2013



Korthagen (2001) explica que la *Gestalt* forma part del primer nivell de coneixement, que hem vist que és un nivell d'experiència, intuïtiu i espontani. Tigcheelaar, Melief, Rijswijk i Korthagen (2010) parteixen de Korthagen (2001) per exposar la rellevància de treballar amb les *Gestalts* i amb les noves experiències. El que ens vénen a dir aquests autors és que les *Gestalts* s'adapten a les diferents situacions que emergeixen en el context d'aula i que integren molts elements que radiquen directament en la manera de comportar-se. Per aquesta implicació directa amb el comportament pensen que per una banda és important treballar amb experiències antigues, perquè estan relacionades amb les actuals i aquestes emergeixen a l'aula. Per l'altra, emfasitzen la rellevància de treballar amb experiències recents que sorgeixen de la pròpia pràctica, atès que ajuden a que els docents facin explícites aquestes situacions que sovint es configuren per mitjà de la intuïció: *el momento en que se crea una Gestalt es un momento oportuno para enriquecerla o modificarla* (2010, p. 45). Finalment, comenten que treballar amb noves experiències permet que els docents prenguin consciència de les seves limitacions i de les seves possibilitats.

El pas del primer al segon nivell de coneixement, per Korthagen (2001) es dona quan avancem en una primera presa de consciència. Per aquest motiu, entrem en un nivell *Schema*, perquè en aquest procés es desenvolupa un marc mental de conceptes i de relacions entre aquests conceptes. Això implica que l'esquema resultant sigui de naturalesa més cognitiva que en la fase anterior. Esteve, Carandell i Farró (2011) ho defineixen com *comprendre allò que s'està fent*. També assenyalen que comporta una anàlisi i reflexió sobre la pròpia actuació i sobre els elements que la guien perquè es

tracta de descobrir què hi ha darrere de les nostres tendències a actuar, això és patrons generalitzables a la nostra activitat d'aula.

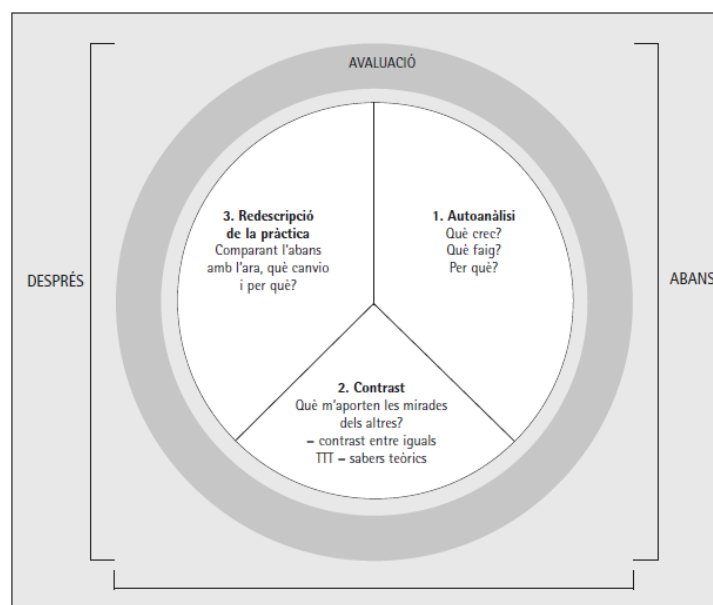
El tercer nivell, el de teoria, fa referència a la verbalització. Per l'autor, correspon a la construcció d'un ordre lògic que parteix del coneixement subjectiu disponible i que permet la comprensió de determinades situacions. Esteve (2013) assenyala la importància del tercer nivell per la necessitat d'establir una connexió entre els principis teòrics i les pròpies experiències, i poder analitzar-les des d'una perspectiva que ajudi a la persona a fonamentar i justificar les pròpies decisions. Per aquest motiu, relaciona aquest tipus d'aprenentatge amb la teoria sociocultural, ja que exposa que la conceptualització de la pràctica es converteix, per si mateixa, en un instrument de mediació.

Tot aquest conjunt de característiques que acabem d'exposar ens porten a sintetitzar les bases de la pràctica reflexiva. Ens servim de la síntesi elaborada per Esteve (2004b) i Alsina i Esteve (2010) per afirmar que la pràctica reflexiva:

- Fomenta el treball col·laboratiu entre iguals. Fa referència a la coconstrucció de coneixement a través de les experiències i del coneixement que aporta cada membre i a partir de la interacció amb el grup. S'estableix una clara relació entre cognició, interacció i aprenentatge i té relació directa amb Vigotsky i amb la ZDP perquè defineix el procés de transformació individual en interacció amb els altres. La verbalització equival a elevar els pensaments a un nivell superior de consciència.
- Acompanya constructivament el procés de reflexió individual i grupal. La funció del formador és d'orientació i de guia, de manera planificada i sistemàtica perquè no es basa en la transmissió del saber. Es tracta d'ajudar, a través de la intervenció pedagògica, a que el docent en formació segueixi un procés de fer emergir inquietuds i necessitats, escolti, construeix en base als altres, guiï, orienti i aconselli.
- Fomenta processos d'autoregulació del procés d'aprenentatge. L'autoregulació es basa en l'observació, l'anàlisi crítica i l'autoavaluació, i l'objectiu és que el docent en formació aprengui a enfrontar-se a la pròpia actuació, necessitats i problemàtiques i a prendre consciència a través de la reflexió de quins aspectes canviar i millorar.
- Incideix de manera progressiva en el desenvolupament de competències professionals. Aquesta competència apareix relacionada amb les qualitats personals de presa de decisions i d'intercanvi d'informació.

Aquest és el motiu pel qual Esteve i Carandell (2009) proposen un cicle reflexiu en tres fases: l'*autoanàlisi*, el *contrast* i la *redescripció de la pròpia pràctica*. Les autores exposen que el procés s'inicia amb la presa de consciència individual del què i del per què de les accions per tal de plantejar un diàleg reflexiu que s'intercanviarà amb els altres. En la següent fase s'introduiran noves propostes en col·laboració amb els formadors *que els ajudaran a repensar i a reelaborar els seus plantejaments pedagògics* (2009, p. 53) per tal d'incorporar, en la tercera, noves estratègies i metodologies sorgides en el context de la reflexió individual i col·lectiva. Esteve i Carandell ressalten que aquesta incorporació de noves formes d'actuació encetarien un nou cicle reflexiu on les experiències noves es convertiren en nou objecte d'anàlisi i de reflexió en espiral en comptes de circular.

Figura 4. Cicle reflexiu. Font: Esteve i Carandell, 2009



Si comparem els tres nivells de coneixement de Korthagen (2001) amb el cicle reflexiu d'Esteve i Carandell (2009) podem observar que l'*autoanàlisi* està a mig camí entre la *Gestalt* i l'*Schema*, atès que ja comporta un primer nivell de reflexió. La *teoria* podria equiparar-se a la *redescripció de la pròpia pràctica* en el sentit que es poden comprendre, des d'una vessant més conceptual, les actuacions. Per tant, el que diferencia les dues figures és que Korthagen parteix d'un coneixement més intuïtiu i Esteve i Carandell es focalitzen directament en la reflexió sobre la pròpia actuació.

2.1.4. El pensament del professor

Allò que fan els professors és conseqüència d'allò que pensen. Aquesta idea es posava per primera vegada a debat al congrés del *National Institute of Education*, al 1974, i

conduïa cap a un canvi de paradigma que implicava entendre l'actuació dels professors i l'aprenentatge dels alumnes en una relació de reciprocitat. La importància de recuperar la veu del docent ja l'indicaven autors com Clark i Yinger (1979), Shavelson i Stern (1983), Clark (1975), entre d'altres, qui als anys vuitanta avançaven en la idea que el pensament dels professors guia i orienta la seva conducta. Clark i Peterson (1986) i Marcelo (1993) definien aquest nou paradigma des de la comprensió del docent com un subjecte reflexiu i racional que pren decisions, emet judicis, disposa de creences i genera rutines pròpies del seu desenvolupament professional. Per la seva banda, Woods (1996) va ressaltar la idea de comprendre els docents no com a subjectes de la recerca, sinó com a persones amb coses importants a dir (Palou, 2008, p. 72). Palou també assenyala que la comprensió d'aquest nou paradigma ens ajuda a entendre que els docents es consideren persones que despleguen estratègies diverses per sortir-se'n en un món tan complex com és el de l'aula.

Molts autors en els últims trenta anys assenyalen la dificultat de definir el pensament del professor com a conseqüència de la indefinició i de la falta de conceptualització. La revisió de Pajares (1992) explora la naturalesa de les creences i ofereix una síntesi de l'estat de la qüestió a la llum de les principals recerques. Aquest és el motiu pel qual reclama la necessitat d'una conceptualització clara i definida que permeti l'adhesió a un significat precís de *knowledge* i *belief*. Freeman (1991, 1993), qui també emfasitza aquesta necessitat, estableix una interessant relació entre pensament i actuació per mitjà de la idea de tensió, que entén com a força motivadora del canvi. Per tant, per Freeman l'anàlisi de les tensions es converteix en una estratègia clau per replantejar i millorar l'actuació a l'aula, perquè els docents reconeixen i redefeixen les disconformitats, les confusions o les oposicions entre allò que pensen i allò que fan. I en aquest procés de reflexió, avança, reorganitzen el propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge (1993, 488).

Borg (2003, 2006) retorna a l'estat de la qüestió i argumenta que en el camp del pensament del professor, que ell defineix com *what teachers think, know and believe*, la recerca es veu obstaculitzada per aquesta multiplicitat de termes. Woods (2009) pensa que el problema no radica en la diversitat de conceptes, sinó en la diversitat de termes per definir un mateix concepte. Per aquest motiu comenta que el més important és explicar les relacions entre els conceptes. Justament aquesta idea de relació és de cabdal rellevància en la nostra recerca, perquè les contradiccions que emergeixen en el transcurs de la interacció no poden separar-se de les pròpies representacions que també es fan explícites. Per aquest motiu, si bé no ens estendrem en l'estudi del pensament del professor perquè no és el nostre principal objecte d'estudi, sí que en perfilarem les bases

a tenor de les principals recerques ja que no podem obviar aquesta relació entre allò que es pensa i el xoc que produeix la coneixença d'altres maneres de fer.

▪ **El sistema de Creences, Representacions i Sabers (CRS)**

La proposta d'aquesta recerca es basa en la terminologia que Woods (1996) elabora per referir-se a un sistema format per *beliefs*, *assumptions* i *knowledge* (BAK). Recordem que l'elabora per trencar la barrera entre *knowledge* –coneixement- i *belief* –creença-, ja que creu que en la ment del docent, el coneixement, les creences, les concepcions i les intuïcions estan interrelacionades. Ens servim de la interpretació que en proposa Palou (2008, 75-76) quan assenyala la importància de delimitar-ne el significat per no caure en confusions ni en ambigüitats. Per tant, direm que els coneixements fan referència a les coses que coneixem, als fets sobre els quals hi ha un coneixement conceptual. Les assumpcions remetent a l'acceptació temporal d'un fet que no ha estat demostrat però que de moment acceptem com a cert. Finalment, les creences responen a l'acceptació de proposicions per a les quals no hi ha un coneixement convencional, sinó un que és demostrable.

Cambra (2000) i el Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona (Ballesteros, 1999; Ballesteros et al., 1998 i 2001; Cambra et al. 2000; Llobera et al. 1999; Palou et al. 2000; Riera et al. 1998) parteixen del sistema BAK per construir el que avui coneixem com CRS, és a dir creences, representacions i sabers, que defineixen com un sistema format per elements substancialment diferenciats que fan referència a aspectes cognitius i emocionals, que s'articulen entre ells i arriben a configurar espais d'exclusió i espais on s'encavalquen (Palou, 2008). Justament per aquesta idea de xarxa i d'interconnexió, i de complexitat i de dinamisme, els autors, i nosaltres en aquesta investigació, optem per *sistema de*.

La literatura de referència (Clark i Peterson, 1990; Calderhead, 1990; Shulman, 1997) en l'estudi del sistema de CRS dels docents, i més concretament l'esforç de síntesi que presenten Pajares (1992), Cambra (2000), Verloop (2001), Borg (2003), Palou (2008), Woods (1996, 2001, 2009), Woods i Çakir (2011) i Woods i Knoerr (2014) ens permet determinar els orígens del sistema de CRS per una banda, i les característiques bàsiques d'aquestes per l'altra.

En relació amb els orígens, Palou (2008) segueix Richards i Lockart (1994) per afirmar que la configuració de creences es veu determinada pels següents elements:

- Els trets de la pròpia personalitat
- L'experiència com a aprenents

- L'experiència professional
- Les pràctiques consolidades dels centres
- Els principis derivats d'un mètode
- L'aproximació als principis educatius o a la recerca
- Les influències derivades del mateix sistema educatiu i de la societat

En relació amb les característiques principals, la lectura atenta de les obres que acabem de citar, i basant-nos fonamentalment en l'explicitació de Cambra (2000; 2003) i en les reinterpretacions del grup de recerca PLURAL, concloem que els sistemes de CRS:

- Són individuals.
- Es formen aviat i són resistents al canvi. Fins i tot poden persistir davant d'algunes contradiccions provocades per raonaments o per la pròpia experiència.
- Es desenvolupen en contextos d'actuació pràctica i per tant estan contextualitzats.
- Es poden modificar principalment per mitjà de noves experiències i de la formació.
- No tots els elements del sistema tenen la mateixa resistència.
- Orienten l'actuació de cada individu.
- El seu contingut s'ha d'inferir.

Per tant, aquest conjunt de característiques ens serveixen per corroborar la importància d'incidir en les representacions que guien les conductes dels individus, atès que en molts casos apareixen condicionades per l'experiència viscuda com a aprenents i com a docents. El que també assenyalem d'aquest conjunt de característiques és la importància d'acompanyar els docents en la presa de consciència de quins models guien les seves actuacions, per analitzar-los i poder contrastar si el pensament s'acosta a l'acció.

2.2. La competència plurilingüe i intercultural

2.2.1 Conceptualització

Els moviments migratoris, els canvis socials i demogràfics, i la diversitat lingüística i cultural defineixen des de fa uns quants anys les escoles d'avui. La composició desigual d'alumnat estranger a les aules i la diversitat de llengües i cultures que aquest fet porta implícit han sigut el punt de partida d'estudis i experiències que comparteixen l'objectiu comú d'aconseguir que tot l'alumnat pugui obtenir una base educativa sòlida. Per aquesta raó es planteja la necessitat de modificar continguts i metodologies amb la finalitat que donin resposta a tot l'alumnat, sense deixar de banda ni les llengües ni les cultures pròpies.

Tot i ser un camp d'estudi força recent -es comença a parlar d'educació intercultural a principis dels anys setanta-, la terminologia emprada és àmplia i variada. A nivell europeu, les preocupacions didàctiques i metodològiques de l'ensenyament de llengües van fomentar, a la dècada dels setanta del segle passat, els estudis preparatoris a la confecció i desenvolupament de la competència plurilingüe. El document de referència, que porta per nom *The Threshold Level*⁴ (1975), tenia l'objectiu de posar a disposició dels usuaris instruments que permetessin elaborar per a cada llengua, uns programes d'ensenyança comparats, tot i les diferències lingüístiques existents. Aquest document considera que l'ensenyança de llengües ha d'entendre's com un procés instructiu centrat en les necessitats individuals dels aprenents, els quals puguin participar i prendre decisions. Per aquest motiu, avança a favor de continguts contextualitzats amb les seves pròpies experiències i realitats. També aposta per un ensenyament de la llengua comunicatiu i actiu, i incorpora el concepte d'educació permanent. Si bé defineix el grau mínim de domini que un aprenent de llengua estrangera ha d'assolir per a poder utilitzar-la en situacions quotidianes i tractant temes habituals, l'objectiu prioritari és promoure un enfocament de les llengües vives.

L'any 1997, Coste, Moore i Zarate van plantejar la reflexió sobre el plurilingüisme. L'anàlisi preparatori del Marc Europeu Comú de referència per a les llengües (a partir d'ara, MECRL), que porta per nom *Compétence plurilingue et pluriculturelle*⁵, defineix aquesta competència com a plural, transversal, evolutiva i composta, i afirma que qualsevol llengua depèn de la mateixa competència, això és conèixer la llengua, i de la mateixa persona. En aquesta direcció, els autors subratllaven una definició més flexible del terme plurilingüisme, la qual anava més enllà del contacte de llengües i permetia

⁴ La versió consultada és *Nivel Umbral*. Slagter, P.J. (2007).

⁵ La versió consultada és *Plurilingual and Pluricultural competence* (2009).

transmetre la diversitat de situacions individuals configurades al voltant de canvis multidimensionals, dinàmics i en constant evolució (1997, p. 17).

Amb la finalitat de promoure aquest enfocament comunicatiu de les llengües vives, el Consell d'Europa va incentivar l'elaboració d'eines d'ensenyança de llengües diverses que donessin resposta a la diversitat de situacions educatives dels estats membres que en formaven part. La bona difusió d'aquesta mesura va promoure l'elaboració del MECRL, als anys noranta del segle passat i publicat al 2001, l'objectiu del qual es fonamentava en la concreció d'una base comuna que permetés desenvolupar eines, recursos i programes d'aprenentatge i fer ús de la llengua de forma eficaç, alhora que permetés comprovar i autoavaluar el progrés dels alumnes en diferents fases d'aprenentatge i al llarg de la vida (MECRL, 2001, p. 1).

La inscripció del *Marc* a les polítiques educatives europees va promoure un canvi de paradigma, al passar del domini d'una o més llengües de forma aïllada a l'elaboració d'un repertori lingüístic individual per poder incloure totes les capacitats lingüístiques de l'usuari, relacionant i interaccionant diverses llengües en diversos graus de domini i en diferents situacions. En aquest context, el Consell d'Europa (Moore i Castellotti, 2008, p. 32) opta pel foment d'una visió integrada de les llengües, fonamentada en l'articulació de tres conceptes clau: plurilingüisme, repertori plurilingüe i competència plurilingüe. Definirem els tres conceptes de manera conjunta per la interrelació que presenten i per les interpretacions que en deriven de la literatura estudiada.

És coneguda la definició que proposa el *Marc* entorn a la competència plurilingüe com:

la capacitat d'utilitzar les llengües amb finalitats comunicatives i de prendre part en la interacció intercultural que té una persona que domina, en graus diversos, distintes llengües i posseeix experiència de diverses cultures (2001, p. 205).

El *Marc* també emfasitza que:

l'enfocament plurilingüe posa l'accent en el fet que així com augmenta l'experiència lingüística d'un individu en el seu context cultural –de la llengua de la llar a la de la societat i d'aquí a les llengües d'altra gent (apreses a l'escola, a l'institut o amb l'experiència directa)– l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interactuen (2001, p. 4).

Per tant, en la línia que apuntaven a finals dels noranta Coste, Moore i Zarate (1997), el *Marc* també posa l'accent en la mirada intercultural i en la interrelació entre llengües i experiències lingüístiques dels aprenents. Aquest document també assenyala que l'enfocament habitual consisteix a presentar l'aprenentatge d'una llengua estrangera

com l'addició d'una competència comunicativa en una altra llengua en la llengua materna. Aquest és el motiu pel qual el concepte de competència plurilingüe té com a objectiu trencar amb la dicotomia entre L1 i L2, per insistir en un plurilingüisme *on el bilingüisme n'és només un cas concret* (2001, p. 205). Des del camp de la lingüística i de les segones llengües Jenner (2000) i Cook (2013) parlen de *multicompetència* (Cook, 1992) per referir-se també a aquesta interconnexió del coneixement après per a l'aprenentatge de noves llengües.

Al 2007 Beacco i Byram elaboren la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Aquesta té per objectiu promoure una reflexió sobre les llengües i la seva ensenyança i pretén examinar com les polítiques lingüístiques educatives recolzen el plurilingüisme i l'educació plurilingüe intercultural (a partir d'ara, EPI). Els autors proposen una distinció entre la competència plurilingüe i la competència intercultural. Per ells, qui segueixen les directrius europees de referència, la competència plurilingüe defineix la capacitat d'adquirir i usar diferents llengües, en diferents nivells i situacions. La competència intercultural, en canvi, apareix descrita com una combinació de coneixement, estratègies, actituds i comportaments que permeten que el parlant, en diferents graus, reconegui, entengui, interpreti i accepti altres maneres de viure i pensar més enllà de la pròpia cultura. Per aquest motiu emfasitzen que aquesta competència és la base de la comprensió entre els individus, i això significa que no queda limitada exclusivament a l'habilitat lingüística. Cavalli i Coste (2009a, p. 8) afegeixen que la competència intercultural és diversa, permeable i evolutiva, i també la vehiculen a l'experiència i a la trajectòria personal de cada individu.

Beacco, Byram, Coste i Fleming (2009b) també aposten per la distinció entre aquests dos conceptes. Els autors anomenen pluriculturalitat a la capacitat d'identificar i participar en múltiples cultures; i interculturalitat a la capacitat d'analitzar i experimentar la cultura de l'altre i utilitzar aquesta experiència per reflexionar sobre qüestions que sovint es donen per fetes en la pròpia cultura i entorn:

Interculturality involves being open to, interested in, curious about and empathetic towards people from other cultures, and using this heightened awareness of otherness to engage and interact with others and, potentially, to act together for common purposes (2009b, p. 6).

Finalment, ressalten que una mirada intercultural no implica la identificació amb un altre grup cultural o l'adopció de les pràctiques culturals de l'altre, sovint majoritari, sinó que inclou l'autoanàlisi de la percepció, el pensament, el sentiment i el comportament per comprendre's a si mateix i actuar com a mediadors entre les persones

de diferents cultures, per poder reinterpretar diferents maneres de percebre la pròpia realitat i la de l'alteritat.

En l'àmbit educatiu, als anys noranta, Dabène (1994) ja exposava que el terme plurilingüisme integra la idea que les estratègies d'aprenentatge, les experiències lingüístiques i interculturals i les diferents formes d'aprenentatge són transferibles i que per aquest motiu constitueixen xarxes i eines per a un millor aprenentatge.

Beacco i Byram (2007), Moore i Castellotti (2010) i Castellotti (2014) retornen a aquesta idea per afirmar que el plurilingüisme és una forma de participació en processos democràtics i socials de les societats multilingües.

Cavalli (2009, 2014) defineix la competència plurilingüe com la finalitat de tota educació plurilingüe, i hi inclou la competència intercultural perquè descriu el conjunt de sabers, saber fer i saber ser, i les actituds que permeten reconèixer, comprendre, interpretar i acceptar altres maneres de pensar que van més enllà de la cultura d'origen. Per aquest motiu creu que l'escola ha de reflectir una visió holística que tingui en consideració totes les llengües presents en la realitat sociocultural.

Situats en aquesta perspectiva, Beacco (2007) afirma que per primera vegada el plurilingüisme apareix definit com un valor i com una finalitat. L'autor afegeix que entendre el plurilingüisme des d'aquesta mirada implica considerar que el prioritari no són les llengües, sinó aquells que les parlen; i que el prisma no es focalitza en la diversitat de llengües en un territori, sinó en la diversificació de llengües utilitzades per una persona, incloent, per tant, la llengua materna (2007, p. 4). En aquest sentit, Beacco defensa que la política proposada pel Consell d'Europa es basa principalment en la valoració i desenvolupament de les competències plurilingües de les persones.

Beacco i Byram (2007) també exposen que tot aquest conjunt d'estudis ha permès facilitar principalment tres accions: la mobilitat europea, l'apropament dels sistemes educatius pel que fa a l'ensenyament de llengües i la preocupació per la diversificació lingüística i pel plurilingüisme, amb l'objectiu de construir una ciutadania europea democràtica. La *Guia* també avança en la idea que la competència plurilingüe existeix en tots els individus, i que és la concreció de la capacitat del llenguatge, que apareix plasmada en diverses llengües. També ressalta que les llengües reben funcions diferents, sovint com a conseqüència del desprestigi i la desvalorització, i que el seu conjunt configura el repertori lingüístic individual de cadascú. Aquest és el motiu pel qual els estats han d'assegurar els equilibris entre els repertoris lingüístics dels grups i entre les llengües d'una mateixa col·lectivitat.

En aquest mateix document Beacco i Byram també assenyalen els obstacles amb els quals topa l'educació plurilingüe, i els defineixen a quatre nivells: la comprensió de la

llengua com un simple element de comunicació, obviant el símbol de pertinença a un grup humà particular; l'anglès com a llengua de comunicació internacional, fet que augmenta el seu valor simbòlic; representacions generalitzades que porten a considerar que l'aprenentatge d'una llengua és necessàriament a llarg termini i que un domini incomplet o reduït és considerat insuficient; i la influència de les representacions socials d'una llengua a l'hora d'escollir-la, que dóna lloc a estratègies de diferenciació social.

Els autors apunten que aquestes resistències estan relacionades amb una certa incomprensió del que significa educació plurilingüe i ofereixen mesures d'intervenció i accions de sensibilització, d'entre les quals destaquem com a prioritàries la formació de persones responsables del plurilingüisme en els establiments escolars i el reconeixement i la integració del valor de totes les competències adquirides amb les diferents llengües.

En l'intent de posar en marxa una educació plurilingüe, Beacco i Byram (2007), dins del marc de la Comissió Europea, assenyalen la importància d'assumir una educació del plurilingüisme en el marc d'una educació intercultural. En aquest sentit, ressalten que el desenvolupament del repertori lingüístic pot anar acompanyat d'una presa de consciència que porti a respectar les llengües dels altres, i en fer un esforç per aprendre i usar, encara que sigui de manera parcial, les llengües del voltant:

La implementación de una educación plurilingüe (...) no pasa por medidas “revolucionarias”, sino por el ordenamiento de las enseñanzas existentes. (...) Implica actuar sobre todo en las representaciones sociales de los usuarios y de los que toman las decisiones, en nombre de un valor ya reconocido: la relación entre el conocimiento y el reconocimiento de las lenguas y la ciudadanía democrática (2007, 26).

Encara emmarcats en les directrius del Consell d'Europa, Cavalli, Coste, Crisan i Van de Ven (2009c) també perfilen les bases d'una EPI i incideixen en el paper de l'escola en aquest procés de canvi. D'aquest document ens sembla interessant l'èmfasi que atorguen a deixar constància que una EPI no significa una nova metodologia en l'ensenyança de llengües, sinó només un canvi de perspectiva caracteritzada pel fet que inclou no només les llengües estrangeres, sinó també qualsevol llengua que formi part dels repertoris dels aprenents (2009c). En aquesta direcció, Coste (2009) afirma que l'EPI ha de ser concebuda com una educació lingüística plural, la qual proveeixi una base identitària oberta a la pluralitat.

Moussori (2007), Zarate (2008), Coste (2010) i Castellotti (2010, 2014) destaquen la importància de tenir en compte les llengües i les cultures de tots els alumnes a l'aula pel caràcter socioafectiu que genera en els aprenents. El que assenyalen aquests autors és la necessitat de distanciar-se, a l'aula, dels objectius pròpiament d'aprenentatge per endinsar-nos en l'ús de la llengua com una acció social perquè atribuir a l'alumne el rol d'actor social implica tenir en compte, més enllà del contingut curricular, les seves

experiències lingüístiques, culturals i d'identitat. En relació encara amb la llengua com a acció social, Lemus (2010, p. 49) apunta que la pluralitat lingüística s'ha d'abordar a partir d'un marc de valors compartits amb la dificultat que els valors s'han de construir i que la construcció social només es veurà reflectida quan les actituds lingüístiques dels parlants es manifestin espontàniament, prenent en consideració totes les respostes lingüístiques i socials.

Cambra (2011, p. 78) retorna a aquests autors per sintetitzar les bases d'una EPI, que defineix com la capacitat d'ampliar els repertoris lingüístics dels aprenents, perfeccionar la seva competència comunicativa per mantenir intercanvis amb els altres i promoure actituds responsables en situacions interculturals. L'autora també subratlla que una educació centrada en l'EPI ha de permetre la reflexió metalingüística a l'aula i les pràctiques discursives i l'ús de la llengua en interacció (Cambra, 2011).

Cambra (2009, 2011) també exposa que ser un plurilingüe competent va més enllà de dominar, en diversos graus, diferents varietats, sinó que implica poder comprendre la parla d'un altre, alternar llengües o usar la més adient amb cada interlocutor. Va associada a la competència intercultural en tant que requereix:

trobar terceres vies a les tensions –i les frustracions subseqüents- entre la valorització de la diferència i les ganes de diferenciar per una banda, i el desig d'inclusió i de construir una identitat comuna, per l'altra (2009, p. 21).

Per fer-ho possible, però, insisteix en la necessitat de formació dels docents, perquè l'EPI suposa canvis profunds en les creences, en les representacions i en les rutines. Per aquest motiu, creu que el prioritari és el que els mateixos professors esdevinguin plurilingües ja que aquesta és la millor manera d'educar en el plurilingüisme *com a finalitat i com a valor (...) viure el –i en el- plurilingüisme* (2009, p. 23). Sense una formació sòlida, assenyala, la formació en l'EPI es pot veure aturada per resistències que perviuen molt arrelades en el dia a dia escolar, com les representacions de la llengua com un sistema únic, les representacions negatives del plurilingüisme i de l'heterogeneïtat, la poca visibilitat de les llengües dels aprenents i la focalització en una única llengua estrangera, la poca connexió entre el sistema educatiu i la realitat social de cada centre, la distància entre les disciplines lingüístiques i no lingüístiques i el pes de la matèria per sobre de la llengua, i les representacions tradicionals sobre l'aprenentatge lingüístic.

Encara emmarcada en aquesta necessitat de canvi, destaca punts de partida per avançar en un projecte d'EPI, com tenir en compte totes les llengües presents a l'aula i els repertoris lingüístics de l'alumnat, oferir contextos plurilingües i involucrar les famílies en aquest procés, fomentar la transversalitat entre les disciplines lingüístiques i no

lingüístiques en l'ús i valoració de la llengua o reclamar recursos i accions de formació a la comunitat universitària i a d'altres institucions escolars (2009, p. 31).

Aquesta necessitat de formació en el plurilingüisme de la qual parlàvem també la subratlla Tort (2007), quan afirma que sovint s'incideix més en les lleis i en les disposicions administratives que en les propostes que sorgeixen del propi centre escolar, *de baix a dalt*. Per aquest motiu avança en la necessitat d'aprofundir en el diàleg entre l'escola, l'administració i l'entorn, atès que *el sistema encara no sembla prou àgil per actuar de forma àgil i eficient sobre els fenòmens canviants que es desenvolupen en els nostres territoris* (2007, p. 132). Aquest és el motiu pel qual ressalta la importància de la innovació educativa, a partir de processos de *reinstitutionalització*, de *regulació* i de *recontextualització* en el propi centre escolar, sobretot per la manca de consens sobre cap on s'ha d'avançar (2012).

Aquesta necessitat de reflexió també la mostra la literatura del consell d'Europa. En relació amb les llengües, per una banda, Cavalli, Coste, Crisan i Van de Ven (2009) destaquen la importància d'instigar a la reflexió sobre la llengua en totes les seves dimensions a partir de la inclusió de totes les llengües presents a l'escola. Per aquest motiu, parlen de diferents components en el desenvolupament de la competència plurilingüe intercultural i distingeixen entre la llengua curricular, les llengües estrangeres, les llengües regionals, minoritàries i de la migració, l'aprenent i les llengües presents a l'escola, la llengua com a assignatura i la llengua en d'altres matèries. Comenten que aquesta distinció respon a la necessitat de respondre a una vertadera EPI.

Altres autors subratllen la rellevància de les trobades interculturals i del procés reflexiu com a estratègia idònia per coconstruir coneixement i prendre consciència dels repertoris individuals i de la interconnexió d'experiències. Candelier (2003) exposa que el procés de reflexió contribueix a la coconstrucció solidària de la realitat plural. Leconte (2009) avança en la idea que aquesta estratègia promou la presa de confiança i facilita l'aprenentatge de noves tasques. Moore i Castellotti (2010) comenten que promoure la reflexió crítica permet una comprensió més profunda dels processos migratoris viscuts, tant pel que ha arribat a la societat receptora com pel que es topa amb la nova realitat. Per aquest motiu insisteixen en la importància d'instaurar aquests tipus de pràctiques com una activitat rutinària d'aula en tant que faciliten la integració educativa dels estudiants. També afirmen que el debat intercultural facilita la motivació per a l'aprenentatge de la llengua meta.

Emmarcats en aquest mateix tema, Beacco, Byram, Coste i Fleming (2009b) aclareixen que les trobades interculturals a l'aula han de preveure el compromís amb les cultures

dels alumnes. Per aquest motiu assenyalen la necessitat que els docents proveeixin d'estratègies perquè els estudiants entrellacin les diferents llengües i cultures, més enllà de la focalització exclusiva en la llengua curricular. Els mateixos autors també pensen que un aspecte intrínsec a l'anàlisi de l'activitat social intercultural és l'autocomprensió dels coneixements adquirits i dels valors individuals. En aquesta direcció, la reflexió permet relacionar els propis valors i creences amb la tolerància i el respecte envers els valors i les creences dels altres. Aquest és el motiu pel qual emfasitzen la importància del respecte i de la tolerància com a pilars bàsics pel diàleg intercultural, que defineixen com una comprensió mútua i oberta envers la diversitat, que es fonamenta en la comprensió col·lectiva de la trobada entre persones amb diferents creences i pràctiques culturals com una riquesa. Pels autors, aquest és el procés de diàleg intercultural que sustenta l'assoliment de la cohesió social i el sentiment d'inclusió a les societats multiculturals. També es manifesten a favor de les autobiografies interculturals com un instrument a través del qual els alumnes poden analitzar i trobar-se amb la pròpia experiència lingüística i cultural, i compartir-la amb els altres per reflexionar i reconstruir la realitat conjuntament.

Moore i Castellotti (2010) exposen la importància de mirar més enllà dels orígens dels infants migrats, perquè pensen que de vegades hi ha poca relació amb la realitat viscuda. En aquesta direcció, comenten que sovint a les escoles manca el foment de la pràctica intercultural i per aquest motiu apunten que és clau endinsar els docents en els repertoris lingüístics i culturals dels alumnes; comprendre tot allò que poden oferir i què necessiten els infants per a un major aprenentatge, principalment en relació amb la llengua d'escolarització; promoure el diàleg intercultural a l'aula; comprendre el seu desenvolupament plurilingüe com un continuïum, des d'un punt de vista cognitiu i tenint en compte l'enriquiment mutu que ofereix aquest tipus d'aprenentatge compartit.

Piccardo i Carrasco (2009) també reflexionen entorn al desenvolupament de la competència plurilingüe i intercultural. Les autores pensen que la mobilitat virtual està sotaestimada a costa de la mobilitat geogràfica. Per aquest motiu, fan ús de la metàfora del *déplacement* (2009, 19) per emfasitzar que res no pot substituir les vivències, les sensacions i les experiències autèntiques dels aprenents, independentment del lloc on visquin. Tort i Simó (2007) també reflexionen entorn a la importància que té la cultura viscuda per cada alumne, per relacionar el saber escolar amb les estratègies d'aprenentatge de cada individu. Per aquest motiu reivindiquen a favor de l'*acompanyament emocional* de l'alumnat (2007, p. 9).

2.2.2. Bilingüisme, plurilingüisme i *translanguaging*

Es coincideix a afirmar que el *bilingüisme* és un concepte variable que ha evolucionat amb gran dinamisme al llarg del temps. Si bé l'objectiu d'aquest apartat no és entrar en els diferents tipus de bilingüisme, sí que creiem necessari veure l'evolució del terme i l'estat actual de la qüestió en l'àmbit educatiu per les relacions que s'estableixen entre aquest concepte i el de plurilingüisme i interculturalitat.

Amb l'expressió *native-like control of two languages*, Bloomfield (1935) definia els bilingües com aquells individus que posseeixen fluïdesa en dos codis lingüístics. Weinreich (1953) afirmava que la pràctica d'utilitzar dues llengües de forma alternada es denomina bilingüisme, i que les persones implicades es consideren bilingües. Macnamara (1965) es referia amb aquest terme a la persona que té competència en almenys una de les quatre habilitats lingüístiques. Grosjean (1982) ja l'entenia com un concepte holístic, i ressaltava l'ús simultani de llengües en la comunicació diària:

the person who regularly uses two languages in daily life is bilingual, not he who possesses a similar (and perfect) mastery of both languages (Grosjean, 1982; citat per Moore i Zarate, 1997, p. 17).

Coste (1991) ho relacionava amb el plurilingüisme i apuntava les dificultats d'introduir aquesta competència a l'aula per la falta de referents didàctics que es traduïen en relacions "delicades", que eren conseqüència principalment de l'assimilació de la competència plurilingüe a un *bilingüisme estricte*. Moore i Zarate (1997) descriuen la capacitat bilingüe dels parlants com una *competència ordinària* per referir-se a una qualitat intrínseca de molts parlants.

El *Marc* avança en aquesta direcció i afirma que si el bilingüisme es distancia de la visió tradicional i s'entén com l'habilitat d'un individu per comunicar-se en dues o més llengües i garantir les seves necessitats diàries, llavors la finalitat de l'educació lingüística apareix modificada:

ja no es tracta d'aconseguir el domini d'una o dues, o fins i tot tres llengües, apreses aïlladament, amb un *parlant nadiu ideal* com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques (MECRL, p. 2).

Piccardo i Puozzo (2012) posen èmfasi a assenyalar que el *Marc* tracta la competència bilingüe com un cas particular de la competència plurilingüe, i per aquest motiu parla de competència *desequilibrada*. Aquestes autores avancen en la justificació del terme per aclarir que el desequilibri del qual parla el *Marc*, i elles, és conseqüència del perfil transitori i de la configuració canviant de la competència. El recorregut professional, la història familiar, l'experiència prèvia provoquen canvis significatius en les biografies

lingüístiques individuals que alternen l'equilibri del plurilingüisme i fan més complexa l'homogeneïtat. Avancen en la idea que això no implica inestabilitat o falta d'equilibri per part de la persona, sinó que contribueix, en la majoria dels casos, en la millora de la consciència d'identitat. Piccardo i Puzo remeten a Coste (1991, p. 28) i apunten en el mateix article que no pot considerar-se una entitat fixa, sinó que canvia i evoluciona amb el temps. Coste (2010) retorna a aquesta mateixa distinció quan exposa que no és una extensió del bilingüisme o una addició a la llengua primera, sinó un cas particular del plurilingüisme.

Interrelacionat amb el terme *desequilibri*, el *Marc* també introdueix el concepte de *competència parcial* com a sinònim de pluralitat i d'heterogeneïtat. La competència parcial, explica Piccardo (2014), és el que defineix la riquesa del plurilingüisme. Apareix relacionada amb la interllengua en tant que subratlla la vertadera naturalesa provisional de qualsevol sistema lingüístic (Piccardo i Puzo, 2014, p. 26).

García (2009; 2011; 2014) assenyala que enlloc de centrar-nos en models educatius destinats a un tipus d'alumnat que alterna dues llengües, hem de prendre atenció en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge en aules multilingües, on la pluralitat emergeix de la singularitat de cada estudiant. En aquesta direcció, l'autora afegeix que ensenyar en aules multilingües i multiculturals avui significa un procés de comunicació i de negociació constant amb l'alumnat, mitjançant pràctiques comunicatives i desafiaments amb totes les llengües presents, en comptes de promoure l'ensenyament amb les llengües estàndards (2011, p. 386).

Aquesta explicació li serveix per definir el que ella anomena *singularities in pluralities*. García exposa que amb aquest concepte es refereix a l'augment de la pluralitat de pràctiques comunicatives. Alhora, ressalta que la singularitat de l'individu conforma la pluralitat de l'aula, i en això s'han de fomentar les pràctiques discursives en les aules d'avui.

García (2009, 2011, 2014) presenta un breu recorregut pels diferents programes d'educació bilingüe, que categoritza en tres moments. El primer moment fa referència als models additius i subtractius, ja desenvolupats per Lambert (1974) als anys setanta del segle passat, amb l'objectiu de mostrar conceptualitzacions del bilingüisme on les dues llengües presenten una relació lineal, que avança o retrocedeix. Sabem que Cummins (1978) va aprofundir en la interdependència lingüística, per explicar com una part de la competència en L1 pot ser transferida als nous contextos d'aprenentatge de la L2, al temps que en l'aprenentatge de la L2 es poden desenvolupar destreses transferibles a la L1.

García també exposa que la necessitat d'assenyalar un segon moment és conseqüència dels canvis socials de la societat:

when bilingualism and languaging bilingually are taken as the normal mode of communication, it is difficult to identify a first or a second language, as bilingualism becomes the heart of the matter (2014, p. 143).

Aquest és el motiu pel qual estableix una segona classificació, en la qual ressalta dos termes que considera clau: *recursive bilingualism* i *dynamic bilingualism*. García exposa que el primer defineix aquells grups de persones que han estat sotmesos a repressió lingüística i que avancen de manera progressiva en la recuperació de la llengua materna. El segon respon al desenvolupament de pràctiques comunicatives vàries i en graus diferents, on les comunitats, cada vegada més multilingües, interaccionen en el món global actual. García afegeix que mentre el primer moment defineix un tipus de bilingüisme on les dues llengües són autònomes, el segon defineix una conceptualització dinàmica del bilingüisme que permet allunyar-nos del concepte monolític per donar pas a l'ús de la llengua com una pràctica social immersa en xarxes de relacions socials asimètriques. Per tant, mentre que en el primer cas el bilingüisme pot ser representat com dos monolingüismes dins de l'individu, en el segon cas les pràctiques lingüístiques dels individus són complexes i interrelacionades. Aquest és el motiu pel qual García (2014, p. 144) relaciona el seu concepte de bilingüisme dinàmic amb la manera com el Consell d'Europa defineix plurilingüisme.

García introdueix els programes d'educació multilingüe per emfasitzar les pràctiques bilingües i multilingües dels infants, que pensa que incrementen a mesura que es desenvolupen múltiples pràctiques del llenguatge entre la població. Defineix aquest tercer moment com *multiple multilingual education* i emfasitza el concepte de multiplicitat. García avança en el següent:

What is common among all these newer types of bilingual education is precisely the breadth of the linguistic range in the classroom, and the increased tolerance, at the classroom-level, towards multiple languaging practices. In these classrooms, practices of languaging bilingually are often accepted as the norm, as both students and teachers capitalize on this translanguaging. These classrooms have the potential to expand on the multiple discursive practices that the children bring, and consider translanguaging an important education practice (García, 2014, p. 148).

El concepte de *translanguaging*, que apareix dues vegades en el fragment que acabem d'assenyalar, fa referència al procés en el qual estudiants i professors bilingües participen en complexes pràctiques discursives per tal de donar sentit i comunicar-se en aules multilingües (García, 2011, p. 389). Aquest concepte va ser introduït per Williams (1994) per definir l'habilitat dels parlants multilingües per moure's entre llengües,

tractant les llengües dels repertoris com un sistema integrat (Canagarajah 2011,p. 401). García i Wei (2014) remarquen que el *translanguaging* es diferencia del *code-switching* perquè no només fa referència a la interrelació de llengües, sinó a una vertadera construcció de pràctiques discursives que conformen un complet repertori lingüístic dels parlants. Aquests mateixos autors assenyalen la importància del *translanguaging* sobretot en parlants de llengües minoritàries, siguin bilingües o no, perquè es basa en les fortaleses lingüístiques dels estudiants. García també assenjala que es refereix a un conjunt de múltiples pràctiques discursives vistes des de la perspectiva dels propis parlants, i que aquesta característica és la norma que regeix qualsevol comunitat multilingüe:

Translanguaging is not only a way to scaffold instruction and to make sense of learning and language; it is part of the discursive regimes that students in the 21st century must perform, part of a broad linguistic repertoire that includes, at times, the ability to function in the standardized academic languages required in schools (García 2011, p.389).

L'autora fa evident la dificultat d'entendre aquest concepte sense la comprensió de la llengua com una acció social. En aquest sentit, emfasitza la relació entre llengua i activitat. Remet a Becker (1995) i a la definició que estableix de *linguaging* per referir-se a un producte derivat d'una acció social, que alhora relacionem amb les aportacions ja apuntades del Consell d'Europa, principalment de la mà de Moussori (2007), Zarate (2008), Coste (2010) i Castellotti (2010), i que per García defineix les pràctiques socials dels individus. Becker exposava que aquesta perspectiva, que s'allunya del concepte de llengua com un simple sistema de normes i estructures, permet una conceptualització dinàmica del bilingüisme (Becker, 1995). Aquesta conceptualització de la llengua com una acció social també apareix relacionada amb Norton (2000) i Lahire (2011). Norton destaca la llengua com una pràctica social, perquè construeix i és construïda a través de les relacions interpersonals entre els participants. Per la seva banda, Lahire (2011) apunta que cada actor té una experiència que es construeix en diferents marcs de socialització i que s'actualitza en funció dels nous contextos.

García ressalta de manera recurrent que el bilingüisme en educació ha d'emergir de la interacció constant entre estudiants amb diferents transfons i els seus educadors. En aquest punt, també fa evident la importància de l'experiència en aquesta comprensió de la llengua com a pràctica social de la qual parlàvem. L'autora manifesta que aquestes relacions i interaccions professor-alumne han de tenir les seves arrels en l'experiència singular dels individus i en la pluralitat d'experiències que emergeixen fruit d'aquests contactes socials.

L'autora també postula que en un enfocament plurilingüe dinàmic, el centre d'interès és l'ús actiu de la llengua. Per aquest motiu, matissa que independentment que les aules siguin monolingües, bilingües o multilingües, la instrucció és plurilingüe en el sentit que la llengua particular de cada alumne és reconeguda i la pedagogia se centra dinàmicament en la singularitat de les experiències individuals que conformen una pluralitat. Per aquest motiu introdueix un tipus d'aprenentatge horitzontal en el qual l'alumne aprèn de l'altre i del docent, així com el docent també construeix aprenentatge a partir de l'alumne. Aquest és el motiu pel qual aquesta pedagogia se centra en l'acció dialògica com a base de la comprensió:

It is then to an example of such schools and how they enact this dynamic plurilingual education that we now turn (García, 2011, p. 391).

La importància del *translanguaging* en educació radica en la impossibilitat de viure en comunitats bilingües i comunicar-se de manera multilingüe sense la possibilitat de transitar per les diferents llengües i cultures:

In fact, it is translanguaging itself that enables us to understand our multilingual linguistic landscape and to understand the different signs that surround us. One cannot make sense of communication in the 21st century without putting together all the different signs and modes that we come into contact with (García, 2014, p. 151).

Fruit de la seva experiència en minories lingüístiques, García ressaltava que els estudiants de llengües minoritàries viuen immersos en constant inseguretat per la distància entre les llengües del seu espai personal i les llengües de l'escola, i aquesta inseguretat, que augmenta l'ansietat i les dificultats d'aprenentatge, sol traslladar-se en silencis a l'aula. Per aquest motiu (2009) exposa que l'objectiu de l'educació multilingüe al segle XXI no es basa a afegir més llengües al currículum, sinó a reconèixer les múltiples llengües de l'alumnat i fer-ne ús a l'aula, fet que permet distanciar-se d'una visió *monoglòssica* de l'ensenyança (2009, p. 157).

2.2.3 Situació actual

Emmarcats en aquesta perspectiva de llengua com a construcció social, la Comissió Europea (2015) afirma que els centres escolars necessiten abordar la diversitat dels aprenents, especialment el creixent nombre d'infants que provenen de països tercers i són minoritaris. Remeten a d'altres estudis internacionals per justificar que l'èxit acadèmic de la gran majoria d'estudiants migrats tendeix a ser molt més baix que el dels seus companys autòctons. Aquest és el motiu pel qual reforcen la idea de canvi, ja que defensen que quan s'ofereixen millors oportunitats educatives es pot reduir la marginació, l'exclusió social i l'aïllament.

Un altre exemple que posa de manifest aquest desequilibri és l'informe *Education and Training Monitor*⁶ (2014, 2015), el qual reconeix que moltes de les desigualtats actuals provenen d'aquesta ambivalència entre la cultura dominant i la pròpia:

arise when children do not have the non-economic resources (such as language or cultural capital) to achieve at school, or when their own culture or identity is undervalued by the culturally dominant group (2014, p. 26).

Això mateix ho posa de manifest la plataforma europea SIRIUS⁷ (2014), amb un informe que té per objectiu empoderar els docents en la gestió de la diversitat lingüística i cultural a l'aula per tal de confeccionar un document que posi de manifest quines han de ser les competències docents en aules *diverses*. Essomba (2014) explica que la plataforma es vertebrava sobre tres eixos transformadors que propugnen *a deep cultural change within School Systems*: adoptar un enfocament comunitari que posi èmfasi en el treball col·lectiu i en el sentit de pertinença, avançar cap a una estratègia sistèmica que doni resposta a la fragmentació dels sistemes educatius mitjançant la reflexió constant del professorat i facilitant la creació de comunitats d'aprenentatge entre alumnes, famílies, docents i agents educatius en un procés d'aprenentatge dinàmic i col·laboratiu, i passar d'un marc teòric integrador a un d'inclusiu que superi les barreres i les desigualtats. També afegeix que des d'una vessant social i institucional aquest canvi requereix voluntat política i mesures específiques per transformar els sistemes educatius, i que no es tradueix en reestructuracions internes del sistema, però sí en la cooperació de tots els agents educatius.

SIRIUS també assenyala que com a conseqüència d'una visió política de l'ensenyança, les escoles focalitzen la seva tasca en l'obtenció de resultats, i que aquest fet té una influència directa en la manera com els docents gestionen l'actuació a l'aula i la manera com treballen la diversitat. Per aquest motiu exposen la necessitat de prendre consciència del buit entre el currículum escolar i les necessitat que reclama la diversitat lingüística i cultural (2014, 16). Per una banda, l'anàlisi de les dades els porta a afirmar que quan els programes de formació inclouen educació intercultural, els docents desenvolupen estratègies per portar a terme un treball pedagògic inclusiu. Del conjunt de pistes que ens ofereix l'informe, emfasitzen la necessitat d'incloure més cursos de gestió de la diversitat per una banda, i de crear xarxes a nivell europeu i nacional per

⁶ És un document anual de la Unió Europea que recull l'evolució dels sistemes d'educació i formació a Europa, que reuneix una àmplia gamma de proves en un sol informe. Per a més informació, consulteu: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en>

⁷ Per a més informació, consulteu: <http://www.sirius-migrationeducation.org/sirius-final-conference-report-making-schools-matter-for-all/>

compartir experiències i incloure el patrimoni lingüístic i cultural de tot l'alumnat a l'aula.

Les *Conclusions on the education of children with migrant background* (2013) ja mostraven l'intent de superar aquesta diferència educativa entre alumnat de diferents orígens i alumnat nadiu. El document parteix de la base que l'educació ha d'assegurar que els infants procedents de la immigració no només puguin convertir-se en ciutadans ben integrats i amb perspectives d'èxit, sinó també poder esdevenir part d'una societat igualitària, equitativa i respectuosa amb la diversitat (2013, p. 2). Per aquest motiu, considera que l'educació intercultural a les escoles d'Europa ha de servir per intercanviar coneixements i aprofundir en la comprensió de l'altre, així com en la construcció del respecte mutu i en la lluita contra qualsevol tipus de prejudici.

Des d'un punt de vista lingüístic, en aquest mateix document s'incideix a reforçar l'aprenentatge de la llengua meta com a prerrequisit d'èxit educatiu i com a clau d'integració, al temps que s'encoratja a aprendre o a mantenir lligams amb la llengua d'origen⁸. També emfasitzen els beneficis socials –identitat cultural i autoconfiança- i professionals –ocupació i futur educatiu- que hi ha al darrere d'aquesta acció (2013). En termes generals, afirmen, s'explota la llengua pròpia per l'ensenyament de la llengua del país.

El Consell General d'Educació i Cultura (2015) relaciona aquest conjunt de desigualtats apuntades amb les barreres lingüístiques, i incideix en l'elaboració de polítiques i bones pràctiques que donin suport al desenvolupament lingüístic dels infants.

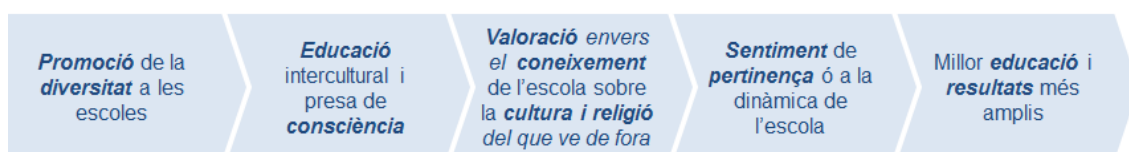
L'informe de la *ICF International* (2015) també incideix en l'adquisició de la llengua meta i en la conservació de la llengua d'origen. Pel que fa a la llengua meta, assenyalen la necessitat d'adaptar, als alumnes amb menys competència lingüística, mètodes d'ensenyament que els facilitin l'aprenentatge de la llengua d'instrucció. Proposen exemples com la traducció de vocabulari, la visualització gràfica de conceptes o el treball cooperatiu, i sobretot el treball basat en la pràctica real i contextualitzada. Pel que fa a la conservació de la llengua d'origen, destaquen com el seu aprenentatge pot incrementar l'autoestima i la motivació per l'aprenentatge de la nova llengua, per tres motius: en primer lloc, perquè ajuda a reconèixer les pròpies habilitats quan els infants arriben al país d'acollida; en segon lloc, perquè realça l'autoconsciència de les pròpies competències en la llengua d'origen; i finalment perquè els anima a ser aprenents actius.

⁸ La Comissió Europea sempre parla de <mother tongue>. En aquesta recerca utilitzem el terme llengua d'origen i llengua materna com a sinònims.

També assenyalen que un aprenentatge sistemàtic de la llengua materna no va en detriment de l'aprenentatge de la llengua d'instrucció.

A continuació, hem recuperat i reelaborat el diagrama que es presenta en aquest estudi, perquè defineix de manera visual i esquemàtica el procés a seguir des dels centres escolars per promoure una educació intercultural que condueix a un major compromís i interès dels alumnes amb altres rerefons lingüístics i culturals a l'aula i que alhora es tradueix en majors resultats educatius.

Figura 5. Educació intercultural a les escoles. Adaptat d'ICF International, 2015.



Moore i Castellotti (2009), Castellotti (2014) i Severiens, Marques Silva i Tudman (2015) exposen que aquells elements que defineixen una bona pràctica per a l'educació multicultural són:

- La creació de comunitats professionals d'aprenentatge per a la millora i reflexió sobre la pràctica.
- La creació d'un entorn d'ensenyança i d'aprenentatge pel desenvolupament de continguts que motivin els estudiants.
- L'obertura dels centres educatius envers les institucions i les famílies.
- El desenvolupament de materials i mètodes orientats als estudiants immigrants.
- La consciència, per part dels docents de les escoles multilingües, de les demandes curriculars i de les habilitats necessàries per tal que siguin accessibles a tot l'alumnat.

Tot i així, la mateixa Comissió Europea reconeix que el cercle d'èxit ha de fer front a importants resistències i fins i tot a barreres molt consistents. Se sap com podrien ser les pràctiques, però també se sap que existeixen sèries dificultats per a portar-les a terme. L'informe ICT del qual parlàvem anteriorment (2015) i el programa *Horizon 2020* n'assenyalen les principals, que hem sintetitzat a continuació:

- La dificultat per reclutar docents que puguin fer ús de les llengües d'origen dels infants.
- La falta d'incentius i la falta d'experiència en la gestió de la diversitat lingüística i cultural.
- La resistència de l'escola, dels estudiants, dels docents i de les famílies envers una escolarització en llengua materna.
- La multiplicitat de llengües dins d'una mateixa comunitat.

- La discriminació i prejudicis davant de les comunitats migrades.
- La reticència del propi alumnat immigrant per aprendre en la llengua materna per necessitat de demostrar competència en la llengua meta.
- La falta de recursos educatius o la insuficient integració en una educació regulada.
- La dificultat d'ensenyar llengües sense escriptura o no reconegudes.
- Un creixent clima polític desfavorable.
- La falta de recursos financers per organitzar la instrucció en llengua materna.

El grup de recerca PLURAL de la Universitat de Barcelona, i més concretament Birello i Sánchez-Quintana (2014) van analitzar aquestes dificultats⁹ i les van classificar en dos tipus:

- Dificultats de caràcter estructural. Fan referència a qüestions com els canvis que es produeixen en els equips docents o fins i tot a la falta d'experiències personals relacionades amb la immigració per part dels docents.
- Dificultats que responen al domini d'estereotips o a la falta d'habilitats per gestionar una aula. Poden agrupar-se sota dos títols, un que respon a la millora de la consciència de la interculturalitat i el multilingüisme, i un que engloba la formació per tal de desplegar estratègies didàctiques que compleixin l'acollida de la diversitat, la creació d'expectatives cognitives i la presa de consciència del valor que pot aportar la institució educativa.

En l'àmbit català, la Generalitat de Catalunya ha desenvolupat en els últims anys un seguit d'accions en relació amb el tractament i l'ús de les llengües en el sistema educatiu per tal de difondre estratègies i orientacions que facilitin l'actuació pràctica dels docents en aquests nous contextos de diversitat lingüística i cultural. En aquesta direcció, el Departament d'Ensenyament ha desenvolupat *L'escola catalana: un marc per el plurilingüisme* (2016) amb la finalitat de definir un model propi d'educació plurilingüe que garanteixi que tot alumne domini les llengües oficials, una o dues llengües estrangeres, alhora que promogui el manteniment i la difusió de les llengües d'origen *perquè són una riquesa per al sistema educatiu i una oportunitat per a l'alumnat que les parla, en el marc de la globalització i la internacionalització de la societat catalana* (Generalitat de Catalunya, 2016).

⁹ ECRLEEN, Proyecto I+D MINECO 2010-2013: ECRELEN-EDU2010-21056

2.3. La Teoria de l'Activitat

2.3.1. Definició i evolució històrica

La Teoria de l'Activitat dona nom a un estudi psicològic que sustenta les seves arrels en la teoria sociocultural de Vigotsky (1934; 1978) i en les aportacions i reinterpretacions de la psicologia soviètica, principalment de Leontiev (1969) i els seus contemporanis, i posteriorment amb Yrjö Engeström (1987, 1999) amb la finalitat d'entendre com les accions humanes poden transformar la pràctica social. En l'actualitat, la Teoria s'ha establert com un marc de recerca empíric en múltiples camps com la lingüística aplicada, la psicologia, la comunicació, l'antropologia, els estudis econòmics, la informàtica i l'educació, entre d'altres.

L'activitat en ella mateixa és el concepte de referència que dona lloc a la Teoria i inclou un conjunt d'eines conceptuals que permeten interpretar el comportament dels humans en interacció amb els altres. Aquest concepte prové de la filosofia i de les ciències humanes i sorgeix amb la finalitat de superar l'oposició cartesiana entre subjecte i objecte, i entre el món intern de la consciència i el món exterior. Marx (1867) ja parlava de l'activitat com a eina de transformació de la societat. Per Vigotsky (1978) l'activitat era individual i emergia de la mediació cultural. Leontiev (1969), qui és considerat el precursor de la conceptualització teòrica del terme, distingeix entre *activitat*, *acció* i *operació*, i l'entén com el primer agent de canvi col·lectiu, perquè és un principi dialèctic que relaciona l'activitat social amb el desenvolupament individual. Anys més tard, Engeström (1987, 1999) reinterpreta les conceptualitzacions d'aquests autors i hi afegix la dimensió col·lectiva, atès que l'activitat descriu una acció transformativa que permet reinterpretar la realitat social en col·laboració amb els altres. Davydov (1999) també parla d'aquesta arma poderosa de canvi i la relaciona amb una forma específica d'existència humana que permet canviar la realitat. Ratner (2002) comenta que mitjançant l'activitat podem crear noves formes de realitat, i fins i tot transformar-la completament.

Des d'un punt de vista conceptual, les arrels teòriques de la Teoria de l'Activitat se sustenten en Engels (1884), però sobretot en Marx (1868). Per Marx, la pràctica productiva transforma l'ésser humà i en consonància aquest pot transformar el món. Per Marx, tota pràctica era pràctica perquè tenia aquesta capacitat de transformació. Des de la psicologia, Vigotsky va rebre una gran influència de les màximes marxistes, sobretot en la comprensió del l'origen social de la consciència per una banda, perquè per Marx els canvis socials produïen canvis en la consciència, i en la rellevància de l'activitat humana com a principal agent de transformació per l'altra. Vigotsky (1995; 2003) adopta la postura de Marx i parla d'activitat com un principi explicatori capaç de

reflectir, a través de la consciència, un estrat de la realitat. Per Vigotsky, la consciència es converteix en un concepte de referència perquè és el que permet transformar la pràctica social. Vigotsky (2003) considerava que no podem comprendre la realitat si no som capaços de transformar-la. Leontiev (2009) també entenia la consciència com un producte intrínsec a la pròpia realitat. I Engeström (1999) exposa que la consciència és el que ens permet analitzar una situació per crear un objecte nou mitjançant processos d'internalització.

Ilenkov (1977), Davydov (1990) i Cole i Engeström (1993) exposen que la Teoria de l'Activitat té com a objectiu comprendre pràctiques locals específiques, els seus objectes, els seus artefactes mediadors i la seva organització social, i que per aquest motiu prové de la teoria dialèctica del coneixement i del pensament, perquè es fonamenta en el potencial creatiu de la cognició humana. Ilenkov (1977) ja assenyalava aquest caràcter històric de la realitat i argumentava que l'activitat era l'únic mètode que en feia possible la seva existència i evolució. Per Davydov (1999), descobrir i negociar són el que configuren l'activitat humana i en aquesta negociació constant els subjectes també canvien i evolucionen. Per tant, Davydov també incideix en el caràcter transformador de l'activitat perquè és el que permet anar més enllà de les situacions donades i entrar en un context històric i social més ampli i innovador.

Per comprendre la Teoria de l'Activitat avui cal perfilar la seva evolució històrica fins arribar a la tercera generació, la més explotada actualment en múltiples camps teòrics i metodològics. Val a dir que per desenvolupar aquest marc teòric i incidir principalment en la tercera generació de la Teoria hem consultat principalment la literatura d'Yrjö Engeström des del 1999 fins al 2016, així com la seva tesi doctoral, que data de 1987. Per aquest motiu, quan parlem d'aquest autor en línies generals no datem una obra concreta, perquè la informació prové de la relació simultània de diversos estudis.

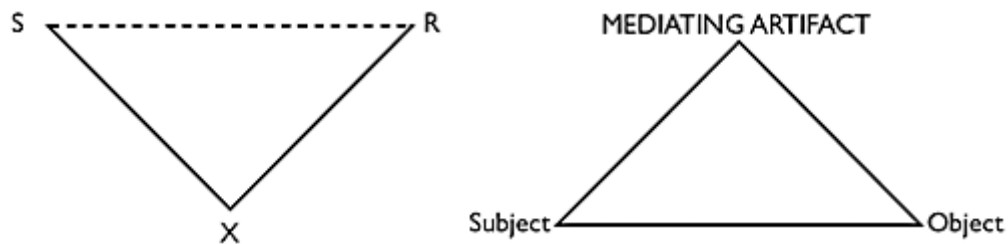
▪ **Primera generació de la Teoria de l'Activitat**

Sabem que la primera generació se centra en Vigotsky i en el concepte de mediació cultural. Ens veiem en la necessitat de retornar als tres conceptes clau de Vigotsky, atès que ens ajuden a clarificar la relació d'aquest autor amb la Teoria de l'Activitat: el llenguatge, la interacció social i la mediació. Pel psicòleg rus, la mediació era allò que permetia que l'acció humana esdevingués una acció productiva, i aquesta acció era el que proporcionava canvi en l'individu. Per tant, la mediació promou aprenentatge i aquest es converteix en un dels mecanismes fonamentals del desenvolupament.

De la lectura atenta de les obres i de les dels seus contemporanis n'extraïem algunes característiques clau. En primer lloc, que el llenguatge és l'eina principal pel desenvolupament de la consciència, i que a partir de la interiorització d'instruments que

impliquen activitats mentals cada vegada més complexes l'ésser humà desenvolupa un pensament cada vegada més abstracte. En segon lloc, que la interacció social és el que permet el desenvolupament de l'individu a partir de la interiorització d'instruments culturals. I finalment, que la mediació és el que permet la interacció amb altres persones a partir de la realització d'activitats socials compartides. Tal com exposa Engeström (1996; 2001), la connexió directa entre estímul-resposta i la consegüent divisió triàdica per artefactes mediadors suposen la interrelació entre individu i entorn:

Figura 6. Procés de mediació segons Vigotsky. Font: Engeström, 1999.



Engeström sempre retorna a Vigotsky per ressaltar com la seva teoria sociocultural és el motor de la primera generació de la Teoria de l'Activitat, justament per la relació implícita entre individu i entorn, per la importància del llenguatge com a motor del desenvolupament de la consciència, i per la interiorització per artefactes mediadors. Tot i així, el mateix Leontiev (1978) ja criticava aquesta focalització exclusiva en l'individu perquè la transformació sempre es porta a terme en interacció amb els altres, i Vigotsky, en canvi, sempre remetia a un procés de mediació i de transformació individuals:

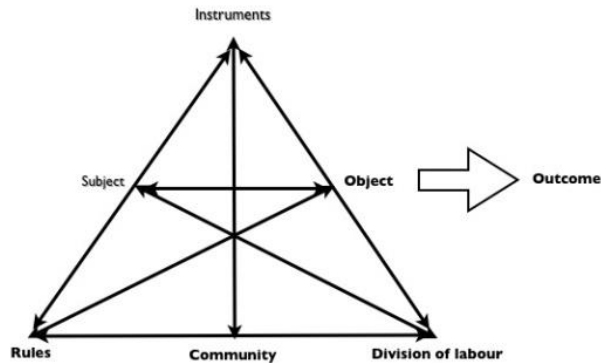
“Even Vigotsky, a champion of the social and cultural in development psychology, did not conceptualize development as transformation of human collectives. For him, development required social interaction and collaboration, but it was the individual child who actually developed in collaboration” (Engeström, 1996a, p. 128).

- **Segona generació de la Teoria de l'Activitat**

Per aquest motiu, les limitacions de la primera generació són superades per Leontiev (1978), qui es coneix com l'impulsor de la segona generació. Ja hem vist que s'atribueix a ell el concepte teòric d'activitat, perquè la seva principal aportació va ser veure com les accions individuals difereixen de les activitats col·lectives. Aquesta distinció és fonamental ja que les accions humanes, immerses històricament en noves formes d'activitat col·lectiva, és el que permeten l'evolució de la societat. Engeström presenta una representació gràfica de les idees de Leontiev, que tal com podem veure en la figura següent són una evolució del model del seu precursor. Per ell, la representació triàdica simple no té en compte la naturalesa social i col·laboradora de les accions. També avança en la idea que les normes, la comunitat i la divisió del treball, que entén com els

factors històrics i culturals que interaccionen en tot sistema d'activitat, són el que configuren el subjecte col·lectiu, el grup d'individus, la societat.

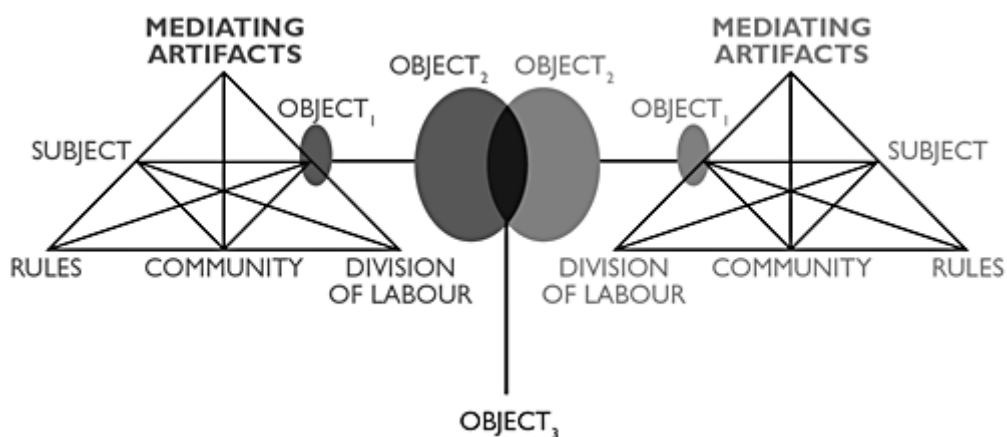
Figura 7. Procés de mediació segons Leontiev. Font: Engeström, 1999.



▪ **Tercera generació de la Teoria de l'Activitat**

La tercera generació, desenvolupada per Engeström (1987, 1999), pren l'expansió com a punt de partida. L'autor (2001a, p. 135) resalta que el seu interès radica en la necessitat de trobar eines conceptuals per entendre el diàleg, la multiplicitat de punts de vista i les xarxes de sistemes d'activitat en interacció. És per aquest motiu que proposa l'expansió del model i inclou com a mínim dos sistemes d'activitat centrats en un objecte parcialment compartit (2009, p. 307). Aquest objecte, que sempre apareix configurat per mitjà d'un oval, es converteix en el problema i alhora, en el motiu de l'activitat.

Figura 8. Dos sistemes d'activitat en interacció. Font: Engeström, 1999.



Per Engeström és fonamental tenir en compte la comunitat en la qual es porta a terme l'activitat, les regles socials que guien l'activitat i la divisió del treball inherent a aquesta, que pot cobrar una dimensió horitzontal en col·laboració amb els altres, o

vertical si implica divisions de poder o, des d'un punt de vista investigador i de recerca educativa es poden entendre com interaccions amb àrees d'expertesa i de saber. Camps i Castelló (2013) afegeixen que la comunitat comprèn tots els grups humans que comparteixen un mateix objectiu general i que adopten unes normes i convencions implícites o explícites. Aquestes mateixes autores expliquen que la gestió de l'activitat no sempre es pot desenvolupar per la confluència harmònica de sistemes i que aquestes friccions poden ser una font d'aprenentatge.

A *Studies of expansive learning* (1987) i sobretot a *Perspectives on Activity Theory* (1999) l'autor detalla els motius pels quals necessita l'expansió d'un nou model. Al llarg de les seves obres, Engeström insisteix en la idea que si l'activitat es converteix en la primera unitat d'anàlisi és perquè els individus no poden separar-se de la societat en la qual viuen immersos. El fet d'estar units a compromisos quotidians fa que la interrelació individu-societat es converteixi en el punt de partida i d'arribada de la transformació. Aquestes constants relacions de col·laboració entre les persones defineixen la Teoria com a col·lectiva.

Sannino, Daniels i Gutiérrez (2009b, p. 1) també incideixen en el desenvolupament d'activitats socials pràctiques com a focus de canvi i de transformació, i emfasitzen l'activitat en si mateixa com a principal agent d'aquesta evolució. Aquests autors també assenyalen la importància del punt de vista històric com a unitat fonamental, perquè permet connectar el passat amb el present a través de les experiències. Blacker (2009b) pensa que la historicitat ha sigut la contribució més important que Engeström ha aportat a la Teoria. L'autor, qui expandeix la teoria en el camp de les organitzacions, avança en la idea que la connexió entre passat i present permet que els individus prenguin consciència de problemàtiques i contradiccions que prenen força i evolucionen en el transcurs de l'activitat col·lectiva.

Aquest és el motiu pel qual Sannino (Ploettner i Tresserras, 2016) parla de *living theory*, perquè ressalta que la Teoria es fonamenta en l'esforç per canviar les circumstàncies del temps i per aquest motiu està en constant evolució:

So by intervening in the world human beings do also understand it. And this is done by researchers but it is also done by very common people in their own lives all the time. I think this theory has the potential to understand these efforts (Ploettner i Tresserras, 2016, en premsa).

Per Engeström l'objecte, i sobretot la seva orientació, és una altra característica clau. Apareix definit com allò que dona significat a l'activitat i alhora com el motor que promou el canvi. Es caracteritza per dues idees clau: és evolutiu perquè cal ser rastrejat històricament per poder-lo expandir i transformar, i és obert ja que les accions

comprenen cicles en constant moviment i canvi. Per aquest motiu, l'objecte sempre apareix modificat i en constant evolució.

The object is a cultural and collective construct which has long historical half-life and is typically difficult to articulate by individual participants of the activity system. The object determines the horizon of possible goals and actions. But it is truly a horizon: as soon as an intermediate goal is reached, the object escapes and must be reconstructed by means of new intermediate goals and actions (Engeström 1999c, p. 65).

L'objecte com a element clau de transformació ha sigut vigent en les tres generacions. Per Vigotsky, l'objecte esdevé una entitat cultural i les accions orientades a aquest esdevenen la clau per entendre la psique humana (Engeström, 2001). Per tant, pel psicòleg rus l'objecte sempre apareix en interrelació amb el subjecte i l'artefacte mediador. Leontiev (1978) ja el conceptualitza amb un oval i emfasitza la seva doble naturalesa. Per una banda, fa referència a aquell element que és capaç de transformar l'activitat del subjecte, i per l'altra defineix un producte de reflexió que és conseqüència directa d'aquesta activitat que porta a terme el subjecte. Engeström avança en la idea que sense activitat no hi ha objecte. El que aporta de nou, però, és la seva evolució mitjançant la interacció entre sistemes d'activitat. Engeström sempre parla de *raw material*, perquè es mou d'un estat inicial de "matèria prima" a un objecte col·lectivament significatiu construït a partir d'un sistema d'activitat.

Lantolf (2001), qui s'ha endinsat en la Teoria de l'Activitat aplicada en l'adquisició de segones llengües, explica que l'objecte esdevé un nexa de poder i de resistència en els contextos educatius centrats en l'estudi del llenguatge perquè permet descobrir, dins de la pròpia comunitat, com les accions individuals són compartides i transformades en col·laboració amb els altres:

Who decides what the object of the activity is? How will the outcome be evaluated, and by whom, and with what effects? What is the level of agency as enacted / enactable by the participants? These are questions that benefit from a systemic examination of relevant communities, their governing rules, and divisions of labour (2001, p. 223).

Per tant, el que Lantolf creu és que en aquests contextos d'interacció és bàsica la coconstrucció col·lectiva de l'objecte mediat per avançar en noves formes de coneixement.

Del recull d'articles seleccionats, principalment d'Engeström i els seus col·laboradors del Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) i de la síntesi que en presenten Cole (1997) i Lantolf (2001) podem dir que la Teoria de l'Activitat es caracteritza per les següents característiques principals:

- És col·lectiva i aporta significat i context a les accions individuals.

- Cal comprendre-la des d'un punt de vista històric.
- Evoluciona per contradiccions internes, i aquestes permeten el canvi i el desenvolupament.
- La transformació d'un objecte en un resultat motiva una nova activitat.
- Els sistemes d'activitat són dinàmics i impliquen expansió i transformació.
- Les resistències i les friccions són el que promouen el canvi.

2.3.2. Acció i transformació com a fonts d'aprenentatge

No podem parlar de la Teoria de l'Activitat sense insistir en la Teoria de l'Aprenentatge Expansiu (a partir d'ara, TAE). Aquesta Teoria neix de la necessitat de trencar amb el conservadorisme de moltes teories de l'aprenentatge, les quals assumeixen que allò que ha de ser après sempre és conegut per aquells qui administren o ensenyen. Engeström i Engeström i Sannino (Ploettner i Tresserras, 2016) ressalten la rellevància d'aquesta teoria, perquè els processos d'aprenentatge apareixen interconnectats amb la realitat i promouen la construcció de noves realitats, noves activitats i noves formes de vida.

Vigotsky ja parlava d'expansió i per aquest motiu Engeström, en l'article que acabem de citar, connecta la naturalesa de l'expansió amb les ZDP, perquè són un espai obert a noves possibilitats d'aprenentatge: *has become a very significant way to put Activity Theory into life* (2016, en premsa).

Davydov (1988, 1996) mai s'allunya de l'aprenentatge expansiu i el connecta amb la dialèctica. Per l'autor, entendre l'expansió en connexió amb el punt de vista dialèctic implica que l'aprenentatge englobi tots els àmbits de la vida, i per tant, retorna a la idea de col·lectivitat, que és el que ahora diferencia el pensament de Vigotsky del dels seus contemporanis. A més a més, Davydov va posar èmfasi en les relacions analògiques existents entre el món intern de la consciència i el món exterior. El psicòleg rus, deixeble de Leontiev, va adoptar la teoria marxista d'ascensió de l'abstracte al concret i va proposar l'estudi de l'activitat col·lectiva com una estratègia poderosa d'ensenyament i d'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, el treball en col·lectivitat és el que permet la mediació del subjecte amb el món real, i la transformació de l'activitat per mitjà de la participació en un grup.

Per Davydov (1999) els conceptes teòrics impliquen altres funcions metacognitives com la reflexió, l'anàlisi i la planificació, i per aquest motiu pensa que l'aprenentatge ha de ser dinàmic i ha de partir del descobriment i de la negociació constant de significat. Lektorsky (2009, p. 77) avança en la idea que quan Davydov parla d'internalització fa referència a l'apropiació individual de formes d'activitat col·lectives, i sempre es fonamenta en la constant comunicació entre els participants. Lantolf (2001) i Lantolf i

Pavlenko (2001) retornen al concepte d'internalització des d'una vessant sociocultural i el connecten amb l'autoregulació del pensament, perquè mitjançant aquest procés els individus desenvolupen nous recursos lingüístics per mediar l'activitat social i mental. Els autors subratllen que tot i que el discurs intrapersonal és clarament identificable en aquest procés d'internalització, la interacció social també pot tenir simultàniament una funció intra i interpersonal, tot i que és més difícil de determinar.

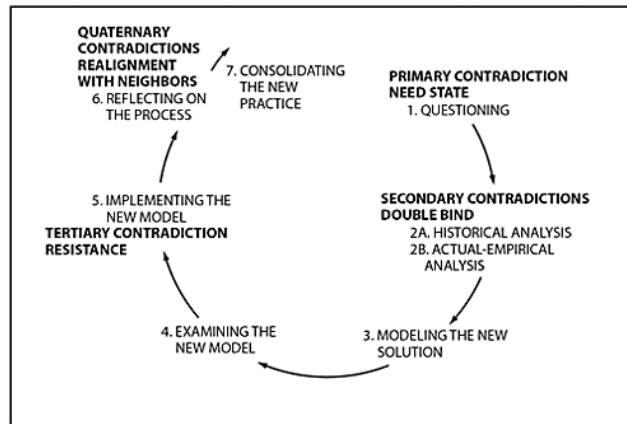
Davydov (1999) elabora sis accions d'aprenentatge que Engeström (1999, p. 384) recupera per configurar el *cicle expansiu* de transformació. El defineix com un sistema de sistemes en el qual les noves accions sempre modifiquen les anteriors. Per Engeström (2001; 2010), la rellevància del cicle expansiu recau en la reconceptualització de l'objecte i el motiu de l'activitat i per aquest motiu parla de transformació expansiva.

A més a més, Engeström pensa que els sistemes d'activitat evolucionen a través de cicles, i parla de cicles perquè estan en constant evolució:

A new theoretical idea or concept is initially produced in the form of an abstract, simple explanatory relationship, *a germ cell*. This initial abstraction is enriched step by step and transformed into a complex object, a new form of practice (Engeström 1999, p. 382).

Quan els individus es qüestionen el sentit i el significat del context on viuen immersos, un context alternatiu i molt més ampli comença a construir-se. El fet de plantejar-se el sentit de les accions, així com les contradiccions internes que hi emergeixen, propicia un primer estat de canvi. La transformació expansiva és completa quan l'objecte i el motiu de l'activitat són reconceptualitzats per donar pas a un nou horitzó de possibilitats. És per aquest motiu que defineix l'expansió *as a collective journey through the zone of proximal development of the activity* (2001, p. 137).

Figura 9. Cicle de transformació expansiva. Font: Engeström, 2001



Davydov va estandarditzar el principi filosòfic d'internalització i d'externalització amb l'objectiu de transformar el procés d'aprenentatge en els centres escolars. Sannino (Ploettner i Tresserras, 2016) explica que per aquest motiu existeixen tantes similituds amb la TAE, perquè invita els participants a pensar diferent. Sannino aclareix que pensar d'una altra manera sobre la pròpia activitat significa pensar dialècticament, perquè els participants s'exposen a l'adquisició de noves formes de pensament en relació amb els àmbits en els quals viuen immersos.

Per Engeström, l'expansió és el que permet la transformació i per tant es converteix en el principi clau de la tercera generació de la Teoria de l'Activitat. L'autor remet als tres nivells d'aprenentatge que va proposar Bateson (1984) i se situa principalment en el tercer. Bateson (1984) distingeix un primer nivell de *condicionament* que es caracteritza per aquelles activitats presumptament donades per context, com podria ser respondre correctament al temari après a l'aula. Aquesta forma d'activitat, explica, propicia el segon nivell d'aprenentatge, que defineix com un aprenentatge de contextos, en el qual les persones es doten d'hàbits i de conductes que els permeten relacionar situacions. De forma inconscient, explica, les persones adquireixen normes i patrons de comportament en relació amb una cultura determinada. Des de la sociologia, Bauman (2001, p. 144) relacionava aquest aprenentatge amb *l'aprendre a aprendre*. Aquesta forma d'aprenentatge configurada per mitjà de les conductes preestablertes en un context social compartit configura un tercer moment on la resposta a aquestes situacions configura per si mateixa una problemàtica i un replantejament individual que precisa noves formes de significat col·lectives per la manca de resolució individual i per les friccions que es desenvolupen en el transcurs de la pràctica.

Per Bateson (1984) aquest aprenentatge té conseqüències en els individus, perquè prenen consciència de la necessitat de trencar la normalitat i necessiten reorganitzar l'experiència per formar noves alternatives i noves pautes de comportament. És el que Bauman (2001, p. 145) anomenava *aprendre a prescindir dels hàbits*.

Que Engeström (2010) se situï en el tercer és conseqüència de l'analogia amb l'expansió, principalment perquè s'allunya dels canvis individuals per situar-se en situacions inestables on l'aprenentatge només pot comprendre's al temps que va succeint i en interacció amb un context concret. Per aquest motiu ressalta la necessitat de reorganitzar l'experiència i donar pas a transformacions col·lectives i canviants (Engeström 2001, 2011).

El que podem veure d'aquesta connexió entre l'expansió i els tres nivells d'aprenentatge és la relació amb el cicles reflexius que hem apuntat al principi d'aquest capítol, perquè els salts entre nivells d'aprenentatge suposen el pas d'un coneixement donat a un coneixement intuïtiu que emergeix en el transcurs de la interacció amb un context determinat. A més a més, quan les accions inconscients i intuïtives no poden donar resposta a les noves situacions hi entra en joc un procés de reinterpretació del propi marc mental per descobrir què hi ha al darrere de les nostres actuacions i poder conceptualitzar la pròpia pràctica i avançar en noves formes d'activitat.

L'experiència, per tant, és un altre concepte que esdevé determinant i apareix relacionada amb el caràcter discontinu de l'aprenentatge. Engeström, Ritva Engeström i Kärkäinen (1995) argumentaven a favor d'una visió més àmplia i multidimensional de l'experiència, i per aquest motiu assenyalaven la importància de tenir en compte l'horitzontalitat, un nou marc que emergeix quan els participants es mouen en múltiples contextos d'activitat. Això és així perquè quan els actors s'afronten al repte de negociar i combinar els elements contradictoris d'un sistema per tal d'aconseguir solucions, el dialogisme traspasa les fronteres d'experiència individual. Deu anys més tard Engeström hi retorna i parla de *creuament de fronteres* com a analogia de l'horitzontalitat, perquè pensa que en l'activitat diària vivim immersos en múltiples activitats col·lectives (2009). La constant negociació de significat i la reorquestració de les tasques permeten aquest desenvolupament horitzontal del coneixement (Engeström, 2009). Cole (2009) insisteix en la inclusió d'aquesta idea en qualsevol teoria del coneixement que tingui en compte l'activitat humana organitzada culturalment com a unitat fonamental d'anàlisi de l'experiència humana.

En la mateixa direcció, Engeström, Kerosuo i Kajamaa (2007) parlen de *bridging* per fer referència als espais que permeten que els nous cicles d'acció s'uneixin als precedents a partir d'experiències (2007). Aquest concepte, juntament amb el de policontextualitat i el de creuament de fronteres¹⁰, remetent a la idea que la

¹⁰ Els autors parlen de *policontextuality* i *boundary crossing*.

interconnexió entre sistemes d'activitat formen un objecte compartit, i posen en comú les perspectives dels participants al temps que es construeix aprenentatge.

Sannino (2008b, p. 240) defineix l'experiència com un procés dialògic que connecta les converses en curs amb les accions passades que alhora es projecten al futur. Pensa que l'experiència permet resoldre friccions i restaurar necessitats internes de l'individu, i aquesta restauració, entesa com a desenvolupament, promou transformació de la pròpia pràctica.

Engeström apunta la necessitat d'anàlisi crítica i de reflexió sistemàtica de les experiències i dels contextos d'activitat. Per aquest motiu, prescindeix de la visió clàssica d'aprenentatge com a coneixement donat i proposa expandir l'objecte d'aprenentatge per incloure les relacions entre tots els elements del sistema d'activitat. El descobriment, l'aplicació pràctica i la construcció col·lectiva de coneixement, explica, hi juguen un paper determinant.

Així doncs, veiem que l'aprenentatge expansiu resideix en la seva pròpia metàfora, l'expansió, que com hem vist Engeström i els seus col·laboradors defineixen com el resultat d'un procés de transició d'accions individuals a noves formes d'activitat col·lectives (1999c, p. 64). Engeström i Sannino (2010) pensen que l'expansió permet la construcció i resolució de tensions i contradiccions que van evolucionant de forma successiva mitjançant la implicació de tots els agents del sistema d'activitat. Sannino (2009a) afegeix que és una transformació qualitativa i una reorganització de l'objecte. Amb el terme *reorganització* ressalta que no implica un trencament amb el passat i que no és, per tant, la creació d'un objecte totalment nou.

2.3.3. La contradicció com agent de transformació

D'acord amb la Teoria de l'Activitat, els processos de formació sempre comporten perturbacions. L'única alternativa per disminuir l'ansietat apareguda és construir nous marcs interpretatius que ofereixin respostes a aquests desajustos. Hem vist com Engeström (2005) repeteix de manera recurrent que en la Teoria de l'Activitat les transformacions permeten reorganitzar els sistemes d'activitat.

El concepte d'expansió, abans explicat, apareix relacionat amb el de canvi i amb el de transformació, i en aquesta evolució i adopció de noves formes d'aprenentatge hi ha implícit el de contradicció. Davydov (1990) assenyala que no tots els canvis són transformacions, però sí que pensa que en la transformació sempre hi apareix implícit el concepte de contradicció dialèctica. Engeström (1987) reprèn d'aquest autor la relació aprenentatge – activitat – aprenentatge per explicar la importància de la transformació de la pràctica com a font de coneixement. I Blacker (2009) assenyala que la Teoria de l'Activitat prioritza la idea que els individus treballen per transformar.

Engeström exposa que quan els actors són capaços de descobrir les seves pròpies contradiccions, poden expandir l'objecte i reorganitzar la seva activitat, enlloc de veure's víctimes de canvis que estan fora del seu camp d'actuació. És per aquest motiu que creu necessari fer visibles aquestes perturbacions, per acompanyar els actors en la seva anàlisi i modificar els seus sistemes d'activitat, perquè obren oportunitats de transformació (1999, p.181).

També en la definició d'activitat provinent de la tradició russa apareix el concepte de contradicció, perquè l'activitat en si mateixa descriu una dialèctica poderosa arrelada en contradiccions com ara pensament i actuació, coneixement i acció, individu i societat, idealisme i materialisme, valor d'ús i valor d'intercanvi, internalització i externalització (Lantolf, 2001, p. 209). Lantolf explica que des d'aquesta òptica l'aprenentatge pot ser vist com una resolució d'aquestes tensions, i els canvis creats poden crear noves contradiccions i noves oportunitats d'evolució.

Engeström i Sannino (2010) es refereixen al recorregut dels termes utilitzats per referir-se a tot tipus de desajustos, i constaten que és necessària una definició a nivell teòric del terme contradicció. Parteixen de la base que les contradiccions no poden ser observades directament, sinó a partir de les seves manifestacions (Engeström, 2005; Engeström i Sannino, 2010). Pels autors és un concepte teòric que només pot ser reconegut quan els participants fan ús de paraules i accions. En això consisteix la seva proposta, a precisar de quina manera es manifesten en el discurs les contradiccions com a pas previ a l'anàlisi. Per Engeström (Blacker, 2009) les contradiccions són el cor de l'activitat humana, i per aquest motiu rastrejar-les en el passat és l'única condició que permet redirigir-les en el futur. Daniels (2003) exposa que la rellevància de la dimensió històrica en la detecció de contradiccions ve donada pel fet que l'objecte és la pràctica social, el món amb la seva completa diversitat.

Ilyenkov (1977) ja definia les contradiccions com tensions entre dues forces oposades, dinàmiques i acumulades històricament. En la seva definició, Ilyenkov remet a Marx i a les relacions intrínseques entre aquest concepte i la contradicció entre el valor d'ús i el d'intercanvi. Engeström i Sannino (2012, 2016) també assenyalen la importància de la contradicció dialèctica en la tercera generació de la Teoria i per aquest motiu expliciten que tota activitat pot ser vista des d'una banda o des de l'altra d'aquestes dues forces, en un mateix sistema o entre sistemes diferents. També expliquen que parlar de contradicció no és el mateix que parlar de problemes o de desajustos, i per aquest motiu retornen al capitalisme de Marx perquè les activitats sempre són sistemes oberts, i quan un sistema d'activitat adopta un element de l'exterior es produeix una segona contradicció, on l'element vell xoca amb el nou. Aquests tipus de contradiccions

generen perturbacions al temps que permeten intents innovadors de modificar l'activitat existent (2001).

A finals dels anys noranta del segle passat, des de la psicologia Kuuti (1996) ja situava les contradiccions com a principi clau de la tercera generació de la Teoria de l'Activitat quan les definia com un desajust entre elements, entre activitats o entre fases de la mateixa activitat com a conseqüència del xoc entre elements, principalment per l'impacte del nou en el sistema actual d'activitat.

Hargrave i Van de Ven (2009) van més enllà i les defineixen com alguna cosa més que dualitats perquè afirmen que són tensions dinàmiques entre dues oposicions *interdependents*:

They exist only when there is a dynamic tension between oppositions that are interdependent, which together compose a unity, and which logically presuppose each other (2009, p. 122).

Engeström i Sannino (2011) també es plantegen l'ambigüitat del terme perquè s'adonen que en la literatura qualsevol tensió o problema greu tendeix a ser qualificat de contradicció, de la mateixa manera que termes com paradoxa, conflicte¹¹, dilema o *double bind* tendeixen a ser usats de forma indistinta. Pels autors, aquesta ambigüitat i aquesta falta de conceptualització teòrica van en detriment de la recerca:

There is a risk that contradiction becomes another fashionable catchword with little theoretical content and analytical power (2011, p. 368).

Situats una vegada més en la vessant dialèctica, Engeström (2008) insisteix en el fet que les contradiccions només es poden percebre quan ens endinsem en la cerca de perturbacions, desacords, pors, o qualsevol tipus d'indicador que ens permeti anar més enllà de la realitat donada a simple vista. Per tant, com que les contradiccions no parlen per elles soles i només són reconegudes quan els participants construeixen el seu discurs, Engeström i Sannino (2011) distingeixen quatre tipus de manifestacions discursives, que ells anomenen *dilemma*, *conflict*, *critical conflict* i *double bind*. Sannino (2011) remarca que aquest marc metodològic permet la formulació d'hipòtesis sobre les contradiccions i assenyala la necessitat d'utilitzar-los en aquest ordre, pel procés d'expansió que comporten.

En aquest mateix article, els autors proposen una definició d'aquestes quatre manifestacions discursives.

¹¹ Com que seguim la terminologia de diferents autors, sovint es parla de conflicte com a sinònim de perturbació o de desajust. Per tant, fins que no ens endinsem en l'anàlisi de les dades, el terme conflicte pròpiament dit adopta aquests altres significats atorgats en base a les diferents recerques.

El *dilema* el conceben com una forma de pensament, una creença o una conducta que ofereix vàries opcions, en una mateixa persona o en interacció amb els altres. En el discurs, el dilema és més reproduït que resolt, i sovint apareix envoltat de dubte o de reformulació. Els autors remetent a la psicologia social per definir-los com processos de presa de decisions i conductes diàries, així com creences socialment compartides (2011). Per localitzar-los, proposen exemples de dubte, vacil·lació i reformulació: *per una banda, per l'altra; sí però; això no vol dir que, de fet penso que*, etc. Des de la psicologia, Billig (1988) afirmava que sempre pensem dilemàticament i que per aquest motiu aquesta forma de pensament és natural en les converses i no necessàriament propicia canvis en les nostres actuacions.

El *conflicte*, en canvi, comporta oposició, resistència, desacord i fins i tot obstrucció entre accions i persones diferents. De Breu i Van de Vliert (1997, citat per Engeström i Sannino, 2011) afegeixen que les accions d'un individu interfereixen en les d'un altre, i fan que el parlament sigui menys afectiu. Pels autors és impersonal en el sentit que no és el *jo* qui predomina, sinó l'estat de la qüestió i la necessitat de resolució. Com que predomina el desacord, el *no* n'és un indicador potencial. Pot resoldre's mitjançant el compromís o la submissió a l'autoritat majoritària. Vasilyuk (1988) defineix el conflicte com un estat psicològic complex que sorgeix quan el subjecte no és capaç d'adonar-se de les seves necessitats internes. Engeström i Sannino (2011) creuen que és un pas més de transformació, com a conseqüència de la presa de consciència del desacord en el punt de vista, i Sannino (2015) afegeix que poden tenir diferents graus d'explicitació i de tensió, i que no s'han de veure com una categoria absoluta.

Es produeix un *conflicte crític* si la situació porta a la incomprensió i a una paràlisi relacionada amb la capacitat d'actuar (Sannino, 2008a). Quan això succeeix, expliquen, la situació d'impossibilitat i d'intel·ligibilitat personalitza el discurs. Per aquest motiu, comprèn sentiments de violència o de culpabilitat, sovint teixits de metàfora: *és impossible, no hi puc fer res*. Els perceben com una arma poderosa de transformació perquè en realitat condueixen l'individu a la comprensió d'allò que pot paraitzar l'acció, i això indica capacitat d'actuació, bloquejada per una força major. Els autors entenen el *conflicte crític* com un gran agent transformador, en tant que permet prendre consciència de quins motius poden paraitzar l'acció.

Relacionat amb el *conflicte crític*, Sannino introdueix el concepte de *doble estimulació*, l'origen del qual també remet a Vigotsky. Sannino (2015) assenyala que sovint la *doble estimulació* s'ha entès com un mètode experimental d'investigació que usa dos grups d'estímuls. Un grup que té la funció de tasca que resideix en la pròpia activitat i un altre grup que assumeix la funció de signes que ajuden a organitzar l'activitat (2015, 1). L'estudi de la literatura existent, des de Vigotsky fins l'actualitat, pretén superar aquesta

fragmentació mitjançant la proposta d'un model que destaca la interrelació d'aquests dos estímuls com a estratègia de transformació. Per aquest motiu, Sannino (2015) explica que el segon estímulo és un artefacte que ajuda a redissenyar l'activitat i a superar la situació d'estancament. El primer estímulo, en canvi, és el problema en si, i pot no ésser reconegut pels participants. Aquest és el motiu pel qual és tan important negociar i treballar amb aquests desajusts¹², ja que es presenten com una primera temptativa per superar la situació de paràlisi. I en aquestes situacions, el segon estímulo entra en escena.

Leontiev (2009) defensava que si una acció no comporta obstacles, no és volitiva. Van de Veer (2001) també afirma que la *doble estimulació* és un principi d'acció volitiva¹³, un recurs que permet fer visibles els processos psicològics interns dels participants. Sannino (2015) defineix a partir de la literatura de Luria i de Vigotsky, què entén ella per volició: *a connotation of strong will demonstrated by overcoming obstacles*. Sannino ressalta que els obstacles aquí referits denoten un xoc entre les tensions que es produeixen en situacions d'incertesa i que requereixen el coratge d'elecció deliberada. Aquesta presència dels obstacles també és emfasitzada per Engeström (2009, 313), qui defineix la *doble estimulació* com *as essentially a mechanism of building agency and will*, i fa una crítica a comprendre-la com una simple estratègia per millorar el rendiment de tasques d'aprenentatge i de resolució de problemes.

Sannino (2016) també ressalta que la *doble estimulació* és un mètode dialèctic que va més enllà d'una simple metodologia d'aprenentatge. Per aquest motiu el defineix com un principi generatiu que facilita l'expansió i l'agència, és a dir el canvi i la transformació de les situacions d'estancament de la societat actual. I sempre de manera col·lectiva. És per aquest motiu que dona pas al *double bind*.

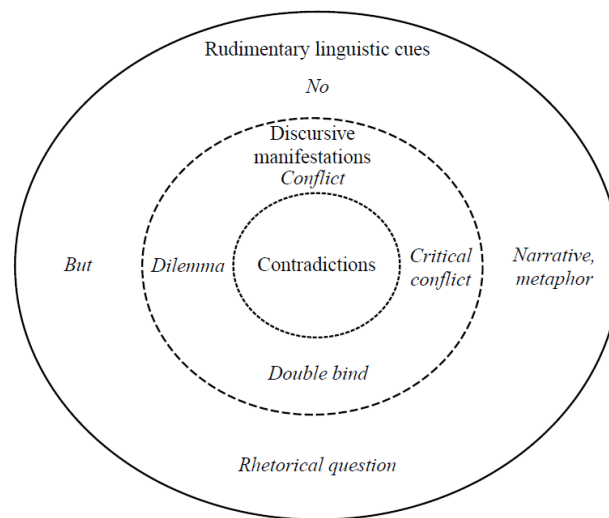
Finalment, Engeström i Sannino (2011) denominen amb el terme *double bind* els processos en els quals els individus, conscients de les contradiccions i de les necessitats de resoldre-les, es plantegen, de manera col·lectiva, què fer per avançar i superar la situació d'estancament. L'entenen com el màxim nivell de transformació perquè la paràlisi pot ésser superada. Aquesta situació d'incomprensió apareix redimida per la unió de forces. És per aquest motiu que comporta la transició de l'individual al col·lectiu. Per tant, l'esforç tangible i intel·lectual, sempre col·lectiu, permet superar situacions de crisi.

¹² La literatura utilitza els termes *desajusts*, *conflictes* i *obstacles* com a sinònims que serveixen per definir tensions i problemàtiques.

¹³ Sannino (2015) fa servir el terme *volition* com a sinònim de *will* o *agency*, i ho manifesta de forma explícita en aquest article.

Situats en aquest marc metodològic que acabem d'explicar, els mateixos autors (2011) configuren una estructura de capes com a possible primer nivell d'anàlisi d'aquestes manifestacions discursives de les contradiccions. Mitjançant el que ells anomenen *methodological onion* fan ús de claus lingüístiques, metàfores senzilles i preguntes retòriques que són fàcils de reconèixer com a primer nivell de cerca de contradiccions. Tal com podem observar en la Figura 10, la contradicció és el nucli i es fa explícita per mitjà de les quatre manifestacions discursives.

Figura 10. *Methodological Onion*. Font: Engeström i Sannino, 2011



Això els serveix per elaborar un primer nivell d'anàlisi basat en la pròpia experiència i en l'actuació dels participants. Escoltar el seu discurs i les pertorbacions en les quals viuen immersos permet establir primeres hipòtesis, que cal rastrejar de manera acurada mitjançant eines metodològiques concretes, com la categorització en les quatre categories citades. D'aquesta manera, les tensions entren en escena i es fan visibles per mitjà de les dades (Ploettner i Tresserras, 2016). Tot i així, deixen clar que aquestes claus lingüístiques no han de correspondre necessàriament a un tipus de manifestació determinada (2011) i per aquest motiu és necessari desxifrar si poden donar peu, o no, a futures contradiccions.

Aquest és el motiu pel qual Engeström i Sannino assenyalen la importància de tenir en compte el discurs com a primer pas d'anàlisi, perquè és una estratègia idònia per prendre consciència de quines contradiccions condicionen l'actuació. Una vegada més, retornen a Vigotsky perquè per ell el llenguatge era un producte social. Per tant, pensament i llenguatge es desenvolupen en una interrelació dialèctica en el qual el llenguatge és l'instrument del pensament. Sannino (2008) explica que l'autor introduïa el concepte de discurs intern per subratllar el dinamisme existent entre el pensament i la

paraula dita, i que justament en consonància amb el discurs extern el pensament es materialitzava i s'objectivava:

Speaking requires a transition from the internal to the external plane. Understanding presupposes movement in the reverse direction, from the external plane of speech to the internal (Sannino, 2008, p. 271).

Sabem que Vigotsky (1984) també assenyalava que la relació entre discurs interns i discurs extern no era idèntica perquè el pensament no sempre es tradueix en paraules. A més a més, per a ell el discurs sempre es construïa per la pròpia dinàmica de la situació. És per aquest motiu que defensava que el discurs intern, el *subtext*, era el discurs que millor conté l'experiència de la parla. Sannino (2008) hi retorna i afegeix que només el podem percebre rastrejant les paraules.

Leontiev (1978) també va elaborar una conceptualització teòrica d'aquesta verbalització del pensament a través del llenguatge. Ell conceptualitzava aquesta verbalització del pensament amb l'expressió *personal sense*. D'aquesta manera definia la perspectiva personal que adopta l'individu en situació d'interacció i que permet relacionar la conversa amb la transformació de la pràctica professional. Leontiev afirmava que el significat que donem a les situacions que ens envolten només té sentit quan adoptem un punt de vista personal a la realitat i als motius personals.

Aquest psicòleg soviètic també afirmava que el sentit és generat per les relacions pràctiques entre l'individu i el món. Per ell, és un mecanisme de transició que va de l'experimentació d'una situació a la conversió d'aquesta situació en una acció concreta. El sentit no només influeix la comprensió de l'individu envers la realitat, sinó també la seva activitat pràctica. Només pot ser generat o modificat en el curs de l'activitat que realitza amb les seves relacions amb l'entorn. És per aquest motiu que connecta la consciència de l'individu amb els objectes de la seva activitat.

Des de la psicologia social, Billig (1992) també va retornar a Vigotsky per afirmar que el discurs és el que mou els humans a formar opinions i a prendre decisions. Des de la lingüística, Halliday (1993) defensava que la llengua es configura en dues formes d'activitat: allò que es percep amb la interacció amb els altres, *l'out there*, i allò que és percebut mitjançant la pròpia consciència, *in here*. Des de la sociologia, Cicourel (1977) ressaltava la importància dels intercanvis socials en la producció del discurs. Sannino (2008) va més enllà i afirma que en les interaccions interpersonals, les tensions generen conseqüències importants en l'activitat i que per aquest motiu l'experimentació de la parla i el discurs intern es converteixen en dos camins idonis per explorar les relacions entre la comunicació interpersonal i l'activitat:

if we start looking systematically at conversations as events evolving disruptions, a new ground for analysis may open up which will allow us to study conversation as a richer and more dynamic process (2008, p. 271).

A més a més, constata que els individus només poden reinterpretar una acció quan hi incorporen el sentit personal en el transcurs de la interacció amb els altres. Ens sembla interessant la relació que ofereixen Rajala i Sannino (2015) entre el discurs intern i l'activitat col·lectiva, perquè pensen que només en el fruit de la conversa es pot superar el buit entre aquests dos elements. Sannino, qui entén la conversa com quelcom dinàmic, defensa com el canvi i la transformació poden fer-se visibles a través del discurs:

Discursive exchanges do not only stem from activity but also generate and regenerate activities through the agentive initiatives of those involved (2008, p. 268).

2.3.4. La Teoria de l'Activitat en la recerca educativa

Les bases de la Teoria de l'Activitat s'han aplicat en la recerca educativa des de moltes perspectives diferents, des d'experiències pràctiques, anàlisis teòriques i mirades empíriques perquè les seves arrels conceptuals apareixen intrínsecament relacionades amb la transformació educativa (Engeström, 2016). En una de les seves obres més recents el mateix autor exposa que la Teoria de l'Activitat s'aplica en la recerca educativa per tres motius. En primer lloc, perquè entendre l'aula com dos sistemes d'activitat en interacció¹⁴, el del docent i el dels alumnes, permet que els individus comencin a pensar sobre les pròpies pràctiques educatives en termes de sistemes d'activitat, per modelar-les i redirigir-les. Aquesta presa de consciència, exposa, permet adquirir noves mirades i allunyar-se del currículum i de les obligacions de l'aula. Per fer-ho, però, cal partir de la base que els alumnes també estan immersos en múltiples sistemes d'activitat, que van més enllà de l'escola. Situar-se en el punt de vista de l'altre permet endinsar-se en la cerca de noves formes de gestionar l'activitat.

En segon lloc perquè la identificació de contradiccions i ZDP, les quals permeten veure l'educació com una constel·lació d'activitats en canvi constant, sempre ofereixen possibilitats de transformació, i per tant percebre l'educació com múltiples sistemes d'activitat en moviment pot ajudar a prendre consciència de l'origen dels problemes i de les possibilitats de redescrípció.

¹⁴ Engeström parla de la interacció entre docents i alumnes; en aquesta recerca ho traspassem en el context de formació, donat el context d'interacció entre la comunitat d'experts i el professorat per una banda, i entre el professorat i el seu alumnat, per l'altra.

En tercer lloc perquè la necessitat d'implementació de noves pràctiques mitjançant intervencions formatives sempre parteix de la pròpia experiència dels participants i justament aquest acompanyament guiat ajuda a detectar situacions de neguit i a redirigir-les.

Sannino (2016) afegeix que la principal contribució de la Teoria de l'Activitat en l'educació ha estat la possibilitat de veure que les activitats d'aprenentatge no només es limiten a l'aprenentatge d'aula, sinó que formen part d'un esforç de transformació més ampli, i aquesta transformació és inevitable en la societat actual. Per facilitar la comprensió, posa d'exemple el multilingüisme i explicita que és impossible comprendre'l sense situar-se en el punt de vista d'aquells qui el viuen de primera mà, més enllà d'explorar les resistències i les tensions que es configuren a l'aula. És per aquest motiu que incideixen en el fet que la Teoria de l'Activitat permet ampliar el marc de referència quan s'accepta que els desajustos no provenen només de les limitacions dels docents i dels estudiants, sinó també de lluites socials més àmplies.

En l'àmbit de l'aprenentatge de les llengües estrangeres, Lantolf (2001) critica molts estudis que fan ús de la Teoria de l'Activitat com una simple òptica que només facilita la comprensió de l'aprenentatge de segones llengües. Per aquest motiu emfasitza que l'objectiu dels teòrics de l'activitat és transformar la pràctica professional per tal de minorar les friccions immerses en l'activitat diària mitjançant processos de mediació o reinterpretant col·lectivament accions individuals aïllades. Lantolf afirma que això és possible quan els individus comprenen els processos comunicatius com a processos cognitius, i els processos cognitius com a elements inseparables de qüestions humanístiques com l'autoeficàcia, l'agència o la capacitat de transformar la pràctica actual per avançar en millors condicions de vida (2001). Amb l'expressió *pedagogical imperative* (2014), Lantolf retorna a la visió dialèctica de Vigotsky per corroborar com la posada en pràctica de qualsevol situació d'aprenentatge promou el desenvolupament cognitiu de l'individu, això és el canvi, al temps que va construint teoria, justament perquè la recerca ben feta té la capacitat d'eliminar el buit entre teoria i pràctica.

És interessant veure que aquesta necessitat que ja apuntava Lantolf de comprendre la Teoria de l'Activitat en educació com un marc teòric i metodològic capaç de transformar la pròpia pràctica és recuperada per Engeström, Sannino i Virkkunen (2014) i ampliada per Sannino, Engeström i Lemos (2016) per emfasitzar com les investigacions centrades en la Teoria de l'Activitat *lead to interventions aimed at enhancing expansive learning and transformative agency* (Engeström, 2016, p. 9). Amb aquesta afirmació volen posar de manifest la importància de les intervencions formatives en comunitats educatives per ajudar els docents a descobrir i reinterpretar les pròpies resistències i contradiccions i avançar en la transformació de l'activitat. Per

3. OBJECTIUS I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

En el capítol anterior hem pogut veure el marc teòric que empara aquesta recerca: el pensament del professor en el marc de l'aprenentatge realista i de la pràctica reflexiva, la Teoria de l'Activitat com a eix metodològic d'aquest procés de reflexió dialògica i la formació pel plurilingüisme i la interculturalitat. A partir d'aquí, ens plantejem els objectius de la recerca i les preguntes d'investigació.

L'objectiu principal de l'estudi és:

Descobrir la possible evolució del pensament de deu docents a partir de la interacció amb l'alumnat, amb els altres docents i amb els formadors per reflexionar críticament sobre pistes que orientin la formació per a una educació plurilingüe i intercultural.

D'aquest objectiu general en deriven quatre d'específics:

1. Detectar quines resistències fan explícites els participants per proposar intervencions acords a la millora de la pràctica docent en contextos de diversitat lingüística i cultural.
2. Estudiar com els docents gestionen les tensions i les contradiccions en situacions d'interacció per saber si el pensament i l'actuació apareixen reconceptualitzats en el transcurs de la formació.
3. Descobrir si la relació de simetria entre formadors i persones en formació permet establir una comunitat de diàleg que ajudi a prendre consciència de les pròpies contradiccions i de possibles maneres de redirigir-les.
4. Analitzar si el procés de formació promou la reconceptualització, a través de la reflexió i de la interacció dialògica, de les contradiccions detectades.

Aquest conjunt d'objectius específics ens porten a plantejar-nos les següents preguntes d'investigació que alhora responen a l'objectiu general de la recerca:

1. Quines representacions es fan explícites en relació amb la competència plurilingüe i intercultural? Hi ha expansió en el transcurs de la formació?
2. Quin paper adopta l'experiència i la teoria en les representacions que fan explícites?
3. Quines són les principals resistències detectades? Evolucionen en el transcurs de la interacció?
4. Es configuren moviments cognitius i metacognitius al llarg del procés de formació? En cas afirmatiu, quins i com evolucionen?
5. Quins tipus de contradiccions promouen més possibilitats de canvi? Hi ha relació entre el canvi i l'experiència?
6. Hi ha moviment de les contradiccions al llarg del procés de formació?
7. Quines pistes ofereix aquesta recerca als formadors per orientar l'acompanyament dels docents en la posada en pràctica a l'aula d'una educació plurilingüe i intercultural?

4. METODOLOGIA

4.1. L'enfocament etnogràfic

Per estudiar fenòmens complexos com són l'educació plurilingüe i intercultural, i endinsar-nos en les contradiccions que es fan explícites en el transcurs de la interacció prenem en consideració una metodologia qualitativa, perquè el coneixement es basa en l'experiència i l'investigador s'implica en la situació per comprendre i interpretar una realitat concreta que és dinàmica i canviant.

Dins del paradigma qualitatiu optem per un enfocament etnogràfic perquè busquem la comprensió i la interpretació a nivell micro, que pugui ser analitzada des de dins (Cambra, 2003). Aclarim que no anem als escenaris però accedim de manera directa als discursos que generen els docents i formem part dels espais on es porten a terme els grups de debat; escoltem, compartim, reflexionem i negociem significats conjuntament.

Sabem que els orígens de l'etnografia se situen en l'antropologia cultural i en la sociologia educativa, perquè tal com exposava Erickson (1986) la cultura té relació amb el comportament i amb les creences dels individus i per tant cal descriure-ho tot. Molts autors anoten aquesta relació implícita entre l'etnografia i les disciplines que acabem d'apuntar. Woods (1995, p. 12), per exemple, sempre ha definit aquest enfocament com la descripció d'un mode de vida, d'una raça o grup d'individus. Goetz i LeCompte (1988, p. 28) han realçat la importància de reconstruir analíticament escenaris i grups culturals intactes. Fetterman (1989, p. 11) elevava la descripció d'un grup o una cultura a un art i a una ciència. Atkinson (1998) veu en l'etnografia l'exploració dels fenòmens socials i la interpretació dels significats i les funcions de les accions humanes. Sandoval (1996) la relaciona amb la contextualització, perquè es focalitza amb un context cultural o marc de referència determinat, i amb la reflexivitat perquè justament propicia la reflexió de les persones i dels propis investigadors per identificar i fer explícit el propi significat que ells mateixos li atorguen. Laplantine (1996, pp. 47-49) també la relaciona amb els fenòmens socials i amb el context i hi afegeix el rastreig de la història de les persones. Contreras (1995, p. 33) apunta la subjectivitat, perquè l'investigador

reinterpreta les experiències viscudes. Palou (2008, pp. 109-112) la defineix com l'art de penetrar la vida de les coses amb la intenció de proposar-ne una nova lectura, perquè l'etnògraf fa una descripció densa, ordena i aclareix.

Més concretament, ens endinsem en l'etnografia educativa atès que el nostre principal objectiu, tal com afirmava Woods (1996), és la cerca d'una descripció detallada dels àmbits de vida social de l'escola, i justament aquesta disciplina ens permet comprendre i interpretar els fenòmens educatius que tenen lloc en aquest context a partir de diverses perspectives. Goetz i LeCompte (1988, p. 41) assenyalen que des d'aquesta òptica l'objecte de l'etnografia és aportar dades descriptives dels contextos, de les activitats i de les creences dels participants en els escenaris educatius. Wilcox (1999, p. 95), de la mateixa manera que Wolcott (1999), manifestaven que és una manera d'investigar naturalista, descriptiva, oberta, contextual i en profunditat, alhora que n'emfasitzaven la reducció instrumental que en algunes ocasions es realitza en els estudis etnogràfics en educació.

Zaharlick (1992) exposa que com a conseqüència de la seva inherent sensibilitat envers les persones, la cultura i el context, permet analitzar qualsevol tipus de força que influeix en l'educació i potenciar la millora de la institució i dels seus processos. Sandín (2003) assenjala la relació entre l'etnografia educativa i l'anàlisi de les interaccions entre els diferents grups socials i culturals que tenen trobada en el marc educatiu, en la seva organització social i cultural. Aquesta relació entre anàlisi qualitativa i etnogràfica i la identitat dels subjectes també és apuntada per De Fina (2008), qui ressalta la importància de tenir en consideració la pràctica social dels individus perquè el discurs que es construeix, fruit de la pròpia experiència, ofereix respostes per a situacions concretes, emergents i en procés.

A continuació, esgrimim les principals característiques que guien l'enfocament etnogràfic en aquesta recerca:

En primer lloc, l'etnografia és holística i naturalista, perquè descriu els fenòmens de manera global en el seu context natural, estudiant les persones en l'escenari complex en el qual es troben, escoltant-les, observant-les i parlant-hi. Goodwin i Duranti (1992, p.6) definien el context com un fenomen socialment constituït, interactivament mantingut i limitat en el temps perquè el context, tal com assenyalen Calsamiglia i Tusón (2007, p.95) apareix relacionat amb un concepte sociocultural en tant que les persones que formen part d'un grup determinat el doten de significat en una situació que succeeix en un moment concret. Cambra (2003) relaciona el context amb el fet social on s'emmarca l'experiència perquè la immersió al context ens permet *saisir les signes qui constituent une culture* (Cambra; 2003, p. 281). A més a més, justament per aquest intercanvi de

punts de vista Turró (2013, p. 106) parla d'una concepció múltiple, atès que el context social és vist com un tot i per tant cada element afecta els altres i els punts de vista es coconstrueixen. I des de la sociologia, Martuccelli (2013) emfasitza la influència del context social per la relació implícita amb la formació de la identitat docent.

En segon lloc, l'enfocament etnogràfic pressuposa un mètode inductiu d'investigació perquè parteix de les evidències i fa ús de l'empatia i de l'habilitat de l'investigador per *entrar* a les cultures dels altres i comprendre des de dins. A més a més, té per objectiu generar teoria a partir de les dades i està fonamentada per tant, en una anàlisi sistematitzada. Ruiz (2012, p. 23) parla de *reconstrucció* d'aquells aspectes que *a priori* són difícils de sistematitzar i de teoritzar. Tójar (2006, p. 323) prefereix el terme *deconstrucció* perquè el que es proposa l'investigador és descobrir les *autocontradiccions* textuais, això és les divergències entre la intenció de l'autor i els múltiples significats que se li poden atorgar.

En tercer lloc, l'etnografia apareix caracteritzada pel seu caràcter fenomenològic o èmic, perquè els significats s'estudien des del punt de vista dels agents socials i això es converteix en el punt de partida de qualsevol canvi. Hargreaves (1999) relaciona aquesta perspectiva èmica amb la dimensió emocional perquè permet captar l'experiència i connectar-la amb el coneixement emergit de la pròpia acció. Des d'aquesta perspectiva per tant, la interpretació hi juga un rol important en tant que l'investigador interpreta adoptant la perspectiva dels participants que produeixen la conversa (Turró, 2013, p. 107). Erikson (1984) ja parlava del paradigma interpretatiu en la investigació qualitativa i etnogràfica quan remetia a la importància dels propis subjectes, els seus significats i els seus comportaments com a principal objecte de la investigació. Tójar (2006, p. 98) explica que tenir en compte el marc interpretatiu significa donar prioritat al descobriment dels significats implícits de les accions, més que a la descripció exhaustiva d'aquestes.

En quart lloc, porta implícita la reflexió perquè l'investigador forma part d'una realitat que estudia i que es veu afectada per ell. Per Fons i Palou (2011) reflexionar és fer que el pensament torni sobre ell mateix *per apartar-se de les interpretacions més immediates i provocar ruptures amb el sentit comú* (2011, 26). Això és així perquè el que ens interessa no és verbalitzar què es fa, sinó interpretar-ho per crear nous marcs conceptuals que donin sentit a les noves actuacions. A més a més, els contextos de formació afavoreixen la reflexió dialògica i en el nostre cas aquest procés esdevé clau en tant que busquem la relació entre el *què* i el *com*, i la connexió que ja establia Bruner (1991) des de la psicologia cultural entre allò que fan, allò que diuen que fan i allò que diuen que els va portar a fer allò que fan (Palou, 2008, p. 102).

4.2. Mètodes per generar dades

Hem utilitzat tres mètodes per generar dades: els relats de vida lingüística, les entrevistes semiestructurades i els grups de debat. Aquests instruments es van escollir perquè la present recerca s'emmarca en un estudi longitudinal d'un any de duració i ens interessaven uns tipus d'instruments que poguessin donar resposta a un ordre cronològic de recollida de dades per descobrir si hi havia evolució en la línia de pensament i en l'actuació dels participants en interacció amb un mateix –relat de vida lingüística-, amb el formador –entrevista semiestructurada- i en interacció amb els altres docents –grups de debat-. Per tant, l'ordre cronològic ens permetia considerar nous interrogants en el contínuum de la formació i focalitzar l'atenció en aquells aspectes que pels participants ja eren importants en la primera recollida de dades.

Més enllà d'una perspectiva d'anàlisi vertical amb la qual es fonamenta l'estudi de cas individual, adoptem una perspectiva horitzontal en tant que busquem la comparació de cada perfil per generar patrons a partir de les similituds i les diferències. Si bé l'estudi de cas permet explorar qualsevol tipus de relació dins d'un context natural concret, Bolívar i Domingo (2001, p. 257) afegeixen que parlar d'estudi de cas tant fa referència a una persona individual com a un grup que comparteix una mateixa realitat social i cultural. En el nostre cas, i tal com veurem més endavant, l'estudi de cas engloba un total de deu docents.

▪ Relats de vida lingüística

Si la reflexió és una estratègia clau per verbalitzar el pensament, els textos reflexius, i en particular les històries de vida, es converteixen, tal com apunten Fons i Palou (2010) en un marc idoni per reflexionar i aprendre de la pròpia experiència, perquè la metacognició només és possible si hi ha un espai per a la introspecció.

És clàssica la distinció entre història de vida i relat de vida. Aquesta distinció ja va proposar-la Bertaux (1996) quan pretenia distingir el relat que una persona fa quan una altra li ho demana –relat- d'altres formes d'expressió biogràfica –història- que conté qualsevol tipus d'informació addicional que amplia la biografia. Bertaux (1996) i posteriorment Goodson (2004) també assenyalen que els relats de vida es construeixen en interacció, perquè sempre es relaten per algú en concret, sovint l'investigador, i justament per aquest caràcter *orientador* es diferencia d'altres formes d'expressió narrativa i biogràfica. Pavlenko (2007, p. 180) parla del caràcter *transformatiu* de les narracions biogràfiques perquè minoren les relacions de poder entre investigador i participant, i entre docent i alumne, al temps que possibiliten que l'objecte de la investigació sigui el propi subjecte, atorgant-li tant l'agència com la veu.

Aquesta distinció ens serveix per afirmar les dificultats de definir a què fa referència el terme narrativa. Per Connelly i Clandinin (1995, p. 12) és un tipus de narració en la qual l'experiència viscuda és expressada en forma de relat. Sarbin (1993) apuntava que *el principio de la narratividad guía el pensamiento y la acción* i per tant la narrativa és el que permet que els individus dotin de sentit el seu món. Ricoeur (1996) també parla de la relació entre pensament i acció quan ressalta que la narració individual és l'*autointerpretació* d'allò que som, que es posa en escena a través de la narració. Per la seva banda, Chabanne (2006) introdueix el caràcter *multimodal* de les narratives biogràfiques, perquè incideixen directament en l'àmbit de la reflexivitat i permeten la interrelació entre llengua i pensament per mitjà de la intersubjectivitat. Per Bolívar i Domingo (2001) qualsevol forma de reflexió oral o escrita que utilitza l'experiència personal en una dimensió temporal ho és. A més a més aquests autors ho transporten a la vessant educativa i assenyalen que el relat de formació del docent permet connectar la pròpia experiència amb l'aprenentatge acumulat, el seu recorregut i les seves creences, i justament aquesta verbalització del pensament és un mitjà per canviar, i no reproduir, la manera de portar a terme l'ensenyança, així com d'adquirir noves comprensions sobre ells mateixos. És per aquest motiu que defensen que qualsevol proposta de formació del professorat hauria d'incloure la narració de l'experiència i la connexió entre el passat i el present, perquè aquesta *reapropiació crítica del passat* permet mobilitzar l'experiència i construir nous sabers (Bolívar i Domingo, 2001, p. 65). Imbernón (2007) i Galligani (2014) també reivindiquen la importància d'escoltar la veu dels docents a través de la narració per poder compartir el procés d'ensenyament i d'aprenentatge des de dins, justament perquè compartir necessita els altres i perquè la història professional va lligada a la història col·lectiva.

Per la redacció del relat de vida se'ls va demanar la reflexió sobre el propi repertori lingüístic i el contacte amb les diferents llengües que el conformen per una banda, i la relació entre aquestes llengües i les reflexions sorgides de la vida professional per l'altra:

Et demanem un escrit que narri la teva vida lingüística i la teva experiència en aules plurilingües. Estem especialment interessats a conèixer la reflexió que fas sobre les teves llengües, com ara quines parles, escrius, escoltes, llegeixes o t'agradaria aprendre, així com la manera que has anat creant al llarg de la teva vida aquest pòsit lingüístic. També ens interessa conèixer el contacte que has tingut i tens amb les llengües a les aules, les teves sensacions i les reflexions docents que has anat fent a partir de la teva experiència d'ensenyar llengua en contextos plurilingües.

Se'ls demanava que l'extensió no superés les dues pàgines i que s'elaborés amb la llengua que els fes sentir més còmodes per afavorir un espai de confiança i de familiaritat que els permetés dotar de significat l'activitat que portaven a terme.

Seguint l'ordre cronològic que apuntàvem més amunt, l'objectiu era que els participants elaborassin el relat abans de l'entrevista semiestructurada amb el formador. Això va ser possible en nou dels deu casos. L'Eli, en canvi, va redactar el relat després de l'última sessió de debat. Aquesta dada és important perquè en el seu relat apareixen punts de vista que ha reconstruït i ampliat en interacció amb els altres, i això permet constatar que aplica el que ha après en el transcurs de la formació. Tot i així, si en el capítol de resultats comparem les tres taules en les quals s'expliciten els principals temes d'interès analitzats, el resultat no apareix alterat.

▪ **Entrevistes semiestructurades**

El primer que creiem necessari desgranar és la varietat de termes que la investigació ha atorgat a les entrevistes en profunditat, principalment perquè empara tant les converses individuals entre un participant i un investigador com les converses col·lectives. Per tant, si bé el terme comunament aplicat és el d'entrevista en profunditat, justament per deixar constància que l'anàlisi de les dades no és superficial, en aquesta recerca parlarem d'entrevistes semiestructurades per fer referència només a aquestes converses individuals. Tal com apunta Roca (2004) comparteixen amb les no estructurades el caràcter obert i la profunditat amb què s'aborden els temes, tot i que l'interès recau en uns grans temes que es van repetint de manera sistemàtica amb els diferents participants.

Bolívar i Domingo (2001, p. 150) parteixen de Bourdieu (1970) quan apunten que en una entrevista es *desenvolupa un significat compartit i es construeix el sentit sobre un assumpte*. Això és així perquè a través del diàleg entrevistador i entrevistat construeixen un pla més o menys simètric que s'aconsegueix per la familiaritat del tema i per la proximitat social que crea una comunitat de sentit. Aquesta idea de comunitat també la fan explícita Cambra i Palou (2007) quan exposen que docent i investigador vesteixen una relació de proximitat que promou un coneixement narratiu de la relació entre allò que fa i els motius que el porten a fer-ho.

Ruiz (2012, p. 76) defineix les entrevistes com una *conversació conceptual*, perquè es fa ús d'una conversa sistemàtica entre formador i participant. En les nostres dades el formador sempre guia la conversa però ofereix espai al docent per explicitar la seva pròpia vivència de la realitat social. Per aquest motiu es combinen preguntes obertes i tancades, directives i no directives, justament pel balanç entre una estructura dissenyada i el caràcter espontani atorgat a la conversa.

En la mateixa obra de referència Ruiz categoritza les entrevistes semiestructurades sota tres principis que considerem determinants i que compartim en el nostre estudi:

- Són individuals perquè mantenen una conversa individualitzada, tot i que aquest principi no exclou repetir els mateixos blocs temàtics amb altres entrevistats.
- Són holístiques perquè s'allunyen de l'entrevista enfocada en un únic bloc temàtic i es recorre *panoràmicament* al conjunt de significats atorgats per l'actor que poden fer referència a un únic tema concret. Això, però, no significa parlar de tota la vida social del participant, sinó només d'aquells aspectes que cobren interès en l'estudi.
- No són directives perquè tot i desenvolupar-se sota el control de l'entrevistador, no impliquen rigidesa ni en el contingut ni en la forma. L'entrevistador, en consonància, s'apropa de manera gradual i escalonada a les experiències i a les teories del participant traçant, cada vegada més, *nuclis concèntrics més reduïts*.

Aquest conjunt de característiques ajuden a comprendre el sentit únic que els participants, entesos com a actors socials, donen als seus actes, i per aquest motiu les preguntes no poden ser tancades en sentit estricte. Tójar (2006) hi afegeix el caràcter flexible i dinàmic, perquè l'objectiu mai és el d'alterar el relat de l'entrevistat. Per aquest motiu relaciona aquest instrument d'anàlisi amb el punt de vista d'una narració conversacional creada de manera conjunta entre tots els participants de la recerca.

Les entrevistes es van dissenyar després d'una primera anàlisi dels relats de vida, per veure on se situaven els participants, detectar resistències i poder-hi incidir. En funció de la disponibilitat dels docents, es van dur a terme a les escoles on treballen o al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, al recinte Mundet, durant els mesos de setembre i octubre de 2011, i tenen una durada d'entre 25 i 30 minuts. Es van gravar i a continuació es van transcriure. Hem de dir que la Sara no disposa d'entrevista perquè es volia utilitzar la feta en la primera formació. Tot i així, no l'hem pogut recuperar d'entre el material guardat.

Totes les entrevistes han seguit el mateix fil conductor i principalment es divideixen en dues esferes: la personal i la professional. L'esfera personal pretén descobrir quines llengües configuren el repertori lingüístic de cada participant i les experiències en relació amb aquestes llengües. Per tant, s'estableix una clara connexió entre espais, llengües i persones. L'esfera professional comença amb una breu situació contextual dels diferents centres educatius on s'ha treballat. Aquesta pregunta té per objectiu situar l'investigador i descobrir la relació personal amb els contextos de diversitat lingüística i cultural. Les altres tres preguntes connecten amb l'emoció per una banda *-com et sents-* i amb la reflexió envers les mancances percebudes *-necessitats-* per l'altra, i que proposa el centre per fer-hi front, si s'escau *-plantejaments*. L'entrevista conclou amb una pregunta oberta en la qual se'ls ofereix la possibilitat de parlar sobre qualsevol tema

que tinguin ganes de compartir amb l'investigador. La Taula 1 recull aquest conjunt de qüestions que acabem d'explicar.

Taula 1. Preguntes que guien les entrevistes semiestructurades

Esfera personal

- Quines llengües parles i com les has après
- Experiències a comentar en relació amb les llengües

Esfera professional

- Recorregut pels diferents centres educatius
- Com et sents com a docent d'un context plurilingüe i multicultural
- Necessitats detectades en aquest context
- Plantejaments del centre envers el tractament de la diversitat lingüística i cultural
- Altres aspectes a comentar

L'anàlisi dels relats de vida lingüística i de les entrevistes semiestructurades va permetre detectar una sèrie de qüestions que eren recurrents. D'altres, tot i aparèixer amb menys freqüència, ajudaven a aprofundir en el tema d'estudi. D'aquesta manera, la selecció de qüestions rellevants es va fer des de dues perspectives complementàries: l'horitzontal i la vertical. Si bé les dues havien de complir amb el requisit de pertinença, la primera prioritzava la recurrència i la segona, la incidència.

▪ Grups de debat

De la mateixa manera que en les entrevistes semiestructurades, els grups de debat també són coneguts com grups de discussió o grups focalitzats *-focus group-*, i formen part de les entrevistes en profunditat perquè ambdós instruments comparteixen les mateixes característiques amb la diferència que les entrevistes pròpiament dites es porten a terme amb un únic participant i els grups de debat hi incorporen més agents. De vegades s'apunta una altra distinció terminològica en relació amb aquests dos instruments, i és que els grups de debat es caracteritzen per abordar temes col·lectius. Fruit de les nostres dades, però, en l'entrevista semiestructurada també hi apareixen temes col·lectius, justament quan els participants se situen en el punt de vista del centre escolar i fan explícites resistències que afecten a nivell d'institució. El que també comparteixen els dos instruments són valors, realitats socials, experiències o situacions que tal com apunta Ruiz (2012) són posades en comunicació per un objectiu concret. Alonso (1998) remet a la mateixa idea i parla de *conversa socialitzada* per referir-se a una situació comunicativa grupal que analitza els discursos ideològics i les representacions

simbòliques associades a qualsevol fenomen social. En el nostre cas, aquesta realitat compartida respon a la immersió en contextos plurilingües i a l'interès per les noves pràctiques en aquests nous contextos de diversitat.

Per tant, el que realment distingeix les entrevistes semiestructurades dels grups de debat és la interacció social fruit de la dinàmica de la conversa col·lectiva. Per aquest motiu, una vegada analitzats els punts de vista dels participants en interacció amb ells mateixos i amb els formadors, pretenem descobrir la dinàmica d'interacció amb els altres, per veure si emergeixen els mateixos temes d'interès i com evolucionen en el transcurs de les cinc sessions que es van portar a terme. Això és així perquè en les dinàmiques de grup es crea un context social amb punts de coincidència i de contrast, i a més a més s'aconsegueix que una problemàtica *a priori* individual es torni col·lectiva i els altres participants se n'apoderin o al contrari, la neguin o l'obviïn. A més a més, en aquestes converses col·lectives de vegades els participants es mouen en el terreny del desig, en el terreny d'allò que els agradaria però que no fan, i aquesta característica també és interessant de ressaltar perquè significa que per alguna raó allò que fan no respon a l'expectativa.

Tójar (2006) apunta que un dels principals perills de les entrevistes grupals és la poca presència d'algun informant. Aquest és el motiu pel qual treballarem amb els dos instruments d'anàlisi, primer per parlar de temes personals i professionals des de la individualitat i sense interrupcions dels altres, i després per contrastar punts de vista i descobrir la coconstrucció col·lectiva de les línies de pensament i actuacions. Aquestes particularitats han sigut recurrents al llarg de la nostra recerca i per aquest motiu ha sigut prioritari poder-ho contrastar amb la individualitat de l'entrevista personal. Roca (2004, p. 94) parla de les reaccions de defensa grupals, així com de la preponderància d'allò que els uneix i els identifica en contraposició a allò que és diferent. Per aquest motiu és necessari l'anàlisi en profunditat i la triangulació de les dades, per veure com evolucionen i es reconstrueixen els punts de vista en interacció amb els altres.

Tal com hem apuntat més amunt, es van portar a terme cinc sessions de discussió d'un curs escolar de durada. Cada sessió, que també es va enregistrar i transcriure, és aproximadament de dues hores i es va realitzar al Departament de Didàctica de la Llengua i la literatura de la Universitat de Barcelona. Tal com podem comprovar en la Taula 2 el nombre de formadors i el de participants varia en les diferents trobades. Pel que fa als formadors, l'objectiu era moure's entre les cinc i les set persones per no envair l'espai dels docents i generar un clima de confiança i de familiaritat. Pel que fa als participants, les absències eren conseqüència d'altres compromisos, generalment professionals.

Taula 2. Temporització dels grups de debat

Sessió	Dia	Durada	Número de participants	Número de formadors
Primera	26 de novembre de 2012	1:54:44	9	6
Segona	22 de febrer de 2013	2:10:11	10	5
Tercera	21 de març de 2013	01:57:29	8	5
Quarta	23 de maig de 2013	01:48:01	9	7
Cinquena	27 de juny de 2013	02:05:46	8	6

La primera sessió va servir per contextualitzar el centre educatiu de cada participant, conèixer-nos millor i propiciar una conversa col·lectiva en relació amb les pròpies percepcions, punts de vista i necessitats detectades en el context de diversitat en el qual vivien immersos. Per aquest motiu, el grup d'investigació va apuntar les qüestions extreteres d'una aproximació més introspectiva i va deixar que els docents les tractessin entre ells. Una vegada més, el rol dels formadors era el de guia.

En les altres quatre sessions es va portar a terme un procés d'autoconfrontació concebut de la manera següent: es va demanar a cada participant que filmés i gravés una sessió d'aula en la qual aparegués algun aspecte relacionat amb la diversitat lingüística i cultural. A partir d'aquí, seleccionaven una seqüència d'entre cinc i deu minuts per comentar amb la resta de companys. Els altres docents, en un ambient molt protegit, expressaven les seves opinions i comentaris sense la intenció d'arribar a cap consens, només aprofundint de forma especulativa en el tema plantejat i relacionant-lo amb l'experiència personal. De manera excepcional, en el transcurs de la quarta a la cinquena sessió se'ls va donar un article científic¹⁵ perquè el llegissin a casa amb la intenció de parlar-ne en la pròxima sessió.

Cal dir que després de cada sessió els investigadors es reunien per reflexionar i valorar conjuntament les accions concretes dels participants, extreure nous temes recurrents i incorporar-los com a objecte de discussió en la següent trobada. Per aquest motiu podem parlar de contínuum perquè tot el que anava apareixent de manera més o menys explícita es posava a debat amb la intenció de fer-ho emergir en el transcurs de les pròximes sessions.

¹⁵ Cambra, Margarida (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 77-84.

A continuació detallem els temes que van emergir a cada sessió i els protagonistes de cada filmació. Tal com podem apreciar només hi apareixen nou participants perquè en Javi, per qüestions de temps, no va portar a terme l'activitat.

Taula 3. Temes emergits de cada grup de debat

Sessió	Protagonistes de la filmació	Temes emergits
Primera		<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'elecció del centre escolar: contextualització. ▪ La diversitat lingüística i cultural a l'aula: el repte que suposa moure's en aquesta nova realitat social. ▪ El discurs construït i la realitat: punts de trobada i de contrast.
Segona	Joana (EI)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les relacions entre la llengua pròpia i l'esfera personal. ▪ Ús i consciència lingüística dels alumnes envers el català. ▪ La llengua oral i la conversa a l'aula. ▪ Les diferències entre primària i secundària: pèrdua de la identitat. ▪ El treball amb les llengües d'origen a l'aula.
	Mercè (ESO)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'aspecte formal de la llengua i la valoració de l'anglès. ▪ El cercle d'amistats en contraposició a la figura del mestre.
	Mònica i Albert (EP)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les llengües d'origen i la situació de prestigi. ▪ Manca d'ús del català: valor social atorgat a la llengua. ▪ El fet cultural i les diferències de gènere.
Tercera	Bruna (EI)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La consciència lingüística percebuda en l'alumnat. ▪ L'esforç d'adaptació dels infants i les famílies. ▪ El treball amb les llengües d'origen a l'aula.
	Sara (EP)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'evolució del sentiment atribuït a les llengües. ▪ La relació d'espais, llengües i persones. ▪ La percepció de l'escola a primària i secundària. ▪ El mutisme a les primeres edats. ▪ L'àmbit d'ús del català.
Quarta	Eli (ESO)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les identitats: relacions entre persones i llengües.
	Santi (ESO)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La funció del català i la de les llengües d'origen a l'aula. ▪ La necessitat de comunicació amb les famílies.
Cinquena	Salvi (ESO) Lectura de l'article científic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els àmbits d'ús de la llengua i l'espai del català. ▪ Els repertoris lingüístics. ▪ El sentiment atribuït a les llengües. ▪ La falta de formació del professorat en el plurilingüisme. ▪ Pistes per orientar la formació.

4.3. Procés d'anàlisi de les dades

▪ Criteris de transcripció

Hem transcrit les entrevistes semiestructurades i els debats de grup de manera integral perquè pretenem la reproducció fidel de la realitat. S'ha seguit la proposta plantejada per Tusón (Calsamiglia i Tusón, 2007, p. 351) perquè té en compte els símbols prosòdics i els relatius als torns de paraula. El codi utilitzat és el següent:

Taula 4. Criteris de transcripció

Símbols prosòdics	
¿?	Entonació interrogativa
¡!	Entonació exclamativa
/	To ascendent
\	To descendent
...-	Tall abrupte al mig d'una paraula
	Pausa breu
	Pausa llarga
<u>Subr</u>	Èmfasi
MAJÚS.	Major èmfasi
::	Allargament d'un so
Símbols relatius als torns de paraula	
[...]	Encavalcaments
Altres símbols	
[--]	Fenòmens no lèxics
(???)	Paraula inintel·ligible

També s'han tingut en compte altres consideracions generals com són les següents:

- Respecte per les pauses dels propis participants en el transcurs de la conversa, fet que omet els signes de puntuació convencionals de la llengua escrita.
- Reproducció fidel de l'estil de llengua oral utilitzat, motiu pel qual s'obvien les incorreccions lèxiques, semàntiques i sintàctiques.

- Ús de la cursiva per assenyalar canvis de llengua i argot col·loquial (*profe, cole*).

4.4. Anàlisi del discurs en interacció

Analitzar de manera qualitativa implica comprendre i interpretar per tal de descriure, tal com apunten Fons i Palou (2014), l'expressió personal de cada persona en un context determinat, i establir connexions entre la identitat individual i la col·lectiva. En els estudis del discurs i en l'anàlisi dels fets lingüístics, Payrató (2003) assenyala que hi ha moltes similituds amb la pragmàtica perquè no podem separar els actes de parla del context sociocultural en el quals s'emmarquen i de la interacció entre els parlants. Payrató també comenta que l'anàlisi del context que permet l'enfocament etnogràfic pot entendre's *com una ampliació detallada* de l'esquema tradicional de comunicació de Jakobson (1974), així com del model SPEAKING de Hymes i Gumperz (1972), perquè les funcions del llenguatge no poden separar-se de l'anàlisi de la interacció comunicativa (Payrató, 2003, pp. 61-62). En aquest sentit, l'estudi de la conversa té per objectiu descobrir l'estructura de la parla en funcionament, perquè aquesta és una acció social que es construeix de manera coordinada a través de la interacció entre els participants (Calsamiglia i Tusón, 2007).

Les nostres dades s'emmarquen en l'anàlisi del discurs, i més concretament del discurs en interacció (Kerbrat Orecchioni, 2005) perquè ens interessa analitzar *què* diuen els participants i *com* ho diuen per mitjà de la interacció. Per aquest motiu tenim en compte la dimensió interlocutiva, temàtica i enunciativa. A continuació presentem de forma esquemàtica què s'ha tingut en compte de cada dimensió i més endavant les comentarem de manera detallada.

Taula 5. Dimensions d'anàlisi del discurs

Dimensions	Aspectes considerats per a l'anàlisi
a) Interlocutiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modes d'organització del discurs i conductes discursives ▪ Llengua escollida (i tematització) ▪ Progressió del discurs ▪ Preses de paraula i modes de transició ▪ Tipus d'intervenció
b) Temàtica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paraules clau i constel·lacions ▪ Llengües, espais i persones ▪ Experiència personal i professional ▪ Tipus d'interacció ▪ Problemàtiques ▪ Manifestacions discursives de les contradiccions
c) Enunciativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les persones del discurs ▪ Elements d'íctics ▪ Marcadors textuais i connectors argumentatius

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marques de modalització i de cortesia ▪ Construccions verbals
--	--

a) Dimensió interlocutiva

▪ Modes d'organització del discurs i conductes discursives

Seguint la proposta de Charaudeau (1992) anomenem modes d'organització del discurs a les diferents maneres que els participants organitzen la seva conversa. Sovint en una mateixa intervenció apareix la combinació de diferents modes i per aquest motiu en l'anàlisi parlem de mètode *–predominant*. Els que apareixen són el *narratiu*, el *descriptiu*, l'*argumentatiu* i l'*explicatiu*. Obviem el diàleg perquè és implícit en la conversa entre dos o més participants.

▪ Llengua escollida

Tal com hem apuntat en les pàgines precedents, l'obligació de fer ús d'una llengua determinada va en detriment de l'espai de confiança i de comoditat que busquem en aquesta investigació. Com que la que predomina és el català, optem només per explicitar els casos de canvi de llengua i de codi, així com l'ús de paraules en altres llengües o el canvi de registre, que es marquen en cursiva.

▪ Progressió del discurs

L'articulació de la informació per mitjà del tema i el rema permet entendre, tal com apunten Calsamiglia i Tusón (2007, p. 230) la dinàmica del discurs i la manera com progressa la informació al llarg de la conversa. Per aquest motiu tenim en compte quatre tipus diferents de progressió: de *tema lineal* quan d'un tema en deriva un de nou, de *tema constant* quan un tema serveix per generar remes diferents en relació amb la temàtica principal, de *temes derivats* quan a partir d'un tema principal en deriven subtemes, i de *tema ramificat* quan s'amplia l'univers de referència amb matisos i noves aportacions.

▪ Preses de paraula i modes de transició

En l'anàlisi del discurs en interacció les preses de paraula i els modes de transició ens donen informació de com els participants s'incorporen a la conversa, com controlen l'espai discursiu i com negocien els significats. Per aquest motiu, i seguint la proposta de Calsamiglia et al. (1997) hem tingut en consideració la manera com s'incorporen al discurs, per *autoselecció* quan es pren la paraula sense que ningú ho hagi demanat o per *heteroselecció* quan es pren la paraula perquè se li dirigeixen directament, i els modes de transició en funció del major o menor nivell de polèmica generat: *pausa* quan es pren la paraula seguint un ordre i després d'un silenci, *encavalcament* quan dues veus se superposen, *interrupció* quan un individu s'apropia de l'espai interlocutiu de l'altre i *encadenament* quan s'intenta parlar però l'altre continua amb el seu torn. Finalment, i en relació amb el comportament interlocutiu, tenim en compte com l'altre rep l'enunciat

–*validació d'acord* quan s'assumeix la proposició, *de desacord* quan es rebutja i en aquest cas se'n pot proposar un de nou, *de recepció* quan es rep l'enunciat i *d'iteració* quan es repeteix amb ressò l'enunciat precedent- i si hi ha demanda o resposta de validació en funció de si s'afirma l'enunciat de manera hipotètica, s'accepta o es rebutja.

- **Tipus d'intervenció**

El comportament de l'altre en relació amb la temàtica principal i la manera com s'incorpora en la discussió també ens dóna informació del grau de polèmica i del punt de vista adoptat. Per aquest motiu, hem tingut en compte el tipus d'intervenció portat a terme, no problematitzat si no aporten res de nou al tema de discussió o problematitzat si hi ha una nova construcció temàtica com a conseqüència de la posició del parlant. Quan es dóna aquesta situació, hem distingit entre intervenció *directiva* quan s'introdueix un tema i es proposa un objecte de discussió, *reactiva* quan es reacciona al tema sense nova iniciativa, de *rellançament* quan s'aprofundeix en l'univers de referència i s'introdueix una iniciativa pròpia, *continuativa* quan es reitera la temàtica anterior i *deslligada* quan s'inicia en paral·lel un tema independent.

- b) Temàtica**

- **Paraules clau i constel·lacions**

Tal com apunta Palou (2008, p. 149) les paraules clau són mots que pel seu contingut semàntic mantenen una relació directa amb el tema de discussió. En aquesta recerca hem considerat paraules clau el conjunt de termes o expressions que tenen relació directa amb l'objecte de discussió i que a més a més apareixen repetides de manera recurrent en la mateixa seqüència. En consonància, les constel·lacions es configuren al voltant d'aquestes paraules clau, perquè aporten informació rellevant sobre la línia de pensament i el punt de vista del participant.

- **Llengües, espais i persones**

La relació entre llengües, espais i persones retorna a la noció de context i ens dóna informació de com se situen els individus en relació amb les diferents llengües amb què tenen contacte i els llocs on les emmarquen. També ens permet veure com doten de significat el marc espacial que narren, quines persones fan presents o absents i quina presència hi tenen les llengües en aquesta construcció personal i col·lectiva de la pròpia identitat.

- **Experiència personal i professional**

Al llarg del marc teòric hem vist com principalment les experiències antigues però també les recents orienten moltes representacions i maneres de fer dels individus, perquè tal com assenyalen Esteve i Carandell (2009) aquestes creen un pòsit que configura la imatge del que significa ensenyar i aprendre. Per aquest motiu, i amb la finalitat d'acompanyar als docents en un procés d'anàlisi sistemàtica de les pròpies

experiències, ens interessa explorar-les i descobrir si condicionen i de quina manera la línia de pensament i d'actuació.

- **Tipus d'interacció**

Mercer (2001) defineix la formació com un procés recíproc, perquè ensenyar implica conversar. Situats en aquesta perspectiva dialògica en la qual el llenguatge és vist com una acció social, l'aprenentatge es construeix mitjançant processos d'interacció. Per aquest motiu, prenem en consideració els tipus d'interacció proposats per Van Lier (2004) –*entre iguals, amb un mateix, amb els formadors i amb els conceptes*- però en el nostre cas enlloc de fer ús de conceptes preferim parlar d'*interacció amb la teoria* perquè el que realment promou consideracions a tenir en compte és la lectura de l'article científic. A més a més, fruit de les nostres dades afegim un nou tipus d'interacció, la interacció amb els alumnes perquè com a conseqüència de les filmacions que porten a terme al llarg dels grups de debat aquests tipus d'interaccions també propicien canvis importants. Per tant, en aquesta recerca prenem en consideració cinc tipus d'interaccions: *entre iguals, amb un mateix, amb els formadors, amb la teoria i amb l'alumnat*.

- **Problemàtiques**

Hi ha molts autors que parlen d'*incidents crítics* per definir elements que accentuen punts d'inflexió clau en la trajectòria de l'individu. Denzin (1978) parlava de moments de *crisi* perquè provoquen un canvi i un moviment cognitiu. Bolívar i Domingo (2001, p. 174) atorguen sis funcions als incidents crítics. Nosaltres se les intetitzem en tres, perquè en la seva globalitat permeten delimitar *fases crítiques* i valorar-ne l'impacte, connectar-les amb persones que apareixen en relació amb aquestes fases, i justificar la línia de pensament o el procés de presa de decisió personal o professional. En aquesta investigació preferim fer ús del terme *problemàtiques* quan ens referim a qualsevol tipus de casuística que genera reflexió.

- **Manifestacions discursives de les contradiccions**

Tot i que més endavant conceptualitzem amb detall els termes *contradicció* i *tensió*, al llarg de l'anàlisi de les dades, i fruit de penetrar en el discurs dels participants, anem categoritzant, quan emergeixen, els tipus de manifestacions discursives detectades, que seguint Engeström i Sannino (2011) dividim en *dilemes, conflictes, conflictes crítics i double binds*. Més enllà d'aquestes quatre categories, també exposem el motiu pel qual n'hem creat una de nova que porta per nom *extensió*.

- c) **Dimensió enunciativa**

- **Les persones del discurs**

El caràcter dialògic (Bajtín, 1930) atorgat a la llengua pressuposa que la conversa és un intercanvi entre parlants. Kerbrat-Orecchioni (2005) retorna a la teoria de l'enunciació

de Benveniste (1974) i perfila el rastre que deixa el subjecte en el seu enunciat per mitjà de les persones gramaticals. Com que aquest rastre és implícit a l'anàlisi del discurs que proposem, en aquesta investigació ens hem focalitzat principalment en l'absència de persona, marca d'objectivitat, en la inscripció del –jo- i en la inscripció del –tu. Això és així perquè al temps que l'individu parla construeix el seu subjecte discursiu i aquest assenyala el nivell d'implicació i el protagonisme. Justament per aquest nivell d'implicació també tenim en compte les autoreferències, és a dir l'ús d'altres persones gramaticals com a representació del –jo: segona persona del singular, primera persona del plural i segona persona del plural. Aquesta mateixa característica la trobem amb el –tu- com a senyal de distanciament estratègic del –jo- relator.

▪ **Elements díctics**

Si el context es converteix en allò principal que ens permet interpretar com els individus construeixen el seu discurs vol dir que es construeix discursivament, perquè remet als usos lingüístics i justament els usos lingüístics són el que permeten diferenciar l'anàlisi purament gramatical de l'anàlisi del discurs. Gumperz (1982) parlava d'*indicis contextualitzadors* per connectar allò que els parlants verbalitzen i allò que els oients interpreten per mitjà d'un contingut semàntic que relaciona què s'ha dit i què es dirà. En aquest sentit, molts autors (Fillmore, 1975; Lyons, 1977; Levinson, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1986) han destacat que la dixi permet aquesta connexió entre la llengua i l'enunciació. Tal com apunta Payrató (2003, p. 65) la dixi és un fenomen gramatical però també pragmàtic perquè només té sentit en un context concret i en relació amb unes persones, uns llocs i un temps determinat. Justament aquestes tres dimensions són les que hem considerat en l'anàlisi de les nostres dades: *dixi personal*, *dixi espacial* i *dixi temporal*.

▪ **Marcadors textuais i connectors argumentatius**

Com que l'objectiu dels marcadors textuais i dels connectors argumentatius és d'establir relacions semàntiques entre els enunciats no dubtem a afirmar que ajuden a gramaticalitzar i a fer més comprensible la llengua. Seguint Calsamiglia i Tusón (2007, p. 236), més enllà d'aquests organitzadors globals del text, en els quals hi trobem *iniciadors* (per començar, abans que res), *distribuidors* (per una banda, per l'altra; aquests, aquells), *ordenadors* (primer, en primer lloc), *de transició* (d'altra manera), *continuatius* (doncs bé, en aquest sentit), *additius* (a més a més, així mateix), *conclusius* i *finalitzadors* (en conclusió, en resum), en el transcurs de la conversa els parlants fan ús de marcadors discursius que indiquen la posició de l'enunciador davant del seu enunciat o l'orientació en el tractament de la informació. Aquest conjunt d'elements – *d'expressió del punt de vista* (en la meua opinió, des del meu punt de vista), *de tematització* (pel que fa a, quant a), *de manifestació de certesa* (és evident que, és inqüestionable que), *de reformulació* (és a dir, o sigui) i *d'exemplificació* (per exemple,

posem per cas)- aporten matisos concrets de la implicació del parlant amb l'enunciat que construeix.

- **Marques de modalització i de cortesia**

Les marques de modalització permeten entreveure l'actitud i el punt de vista del parlant en relació amb els enunciats que produeix. Aquesta relació subjectiva entre enunciat i enunciadador la veiem tant en la modalitat oracional –declarativa, interrogativa i imperativa- com en la modalitat locutiva (Payrató, 2003) i fan referència a un conjunt d'elements lingüístics que en funció del context poden rebre diferents interpretacions. En la nostra recerca hem fet ús de la *deòntica* que correspon a l'obligació, l'*epistèmica* que es refereix a les creences, l'*alètica* per parlar de la possibilitat i la *valorativa* que fa referència a la implicació del parlant amb allò que diu.

- **Construccions verbals**

En relació amb les construccions verbals, hem tingut en compte els temps i els modes verbals perquè situen el participant en un contínuum temporal i ens aporten informació de la frontera entre el desig i la realitat. També hem tingut en compte les *perífrasis verbals* pel caràcter d'*obligació* (hem de, és necessari que), d'*intencionalitat* (volem), de *duració* (estem fent) o de *consecució de l'acció* (seguim fent, continuem treballant) que porten implícit. Finalment, des d'una vessant pragmàtica hem explorat les marques de modalització per mitjà de verbs *performatius* (agraeixo, sento, desitjo, lamento) i *valoratius*, aquests dividits en *intel·lectius* (crec, penso, considero), *emocionals* (em satisfà, em sap greu) i *volitius* (volem, em ve de gust).

Esquema d'anàlisi dels instruments de recollida

- **Relats de vida lingüística**

El relat de vida lingüística, a diferència dels altres dos instruments d'anàlisi utilitzats, respon a les característiques d'un text narratiu i no supera les dues pàgines d'extensió. Per aquest motiu, a l'hora d'analitzar-lo hem tingut en compte les tres dimensions descrites anteriorment però l'anàlisi s'ha portat a terme de manera lineal i sense divisions seqüencials. Després de l'anàlisi de cada participant hem elaborat una graella que simplifica gràficament els principals aspectes que apareixen, les seves percepcions, el seu punt de vista o la relació amb l'experiència personal i professional.

- **Entrevistes semiestructurades i grups de debat**

Com a conseqüència de l'extensió i de la diversitat temàtica, ambdós mètodes s'han analitzat seguint el mateix esquema. Hem dividit els diferents blocs temàtics en *seqüències*, i hem fet ús d'aquest terme perquè significa *successió ordenada de coses que constitueixen una unitat dins el conjunt argumental* (DIEC). Si bé aquesta accepció apareix relacionada amb el cinema, s'estableix una clara analogia amb la idea de

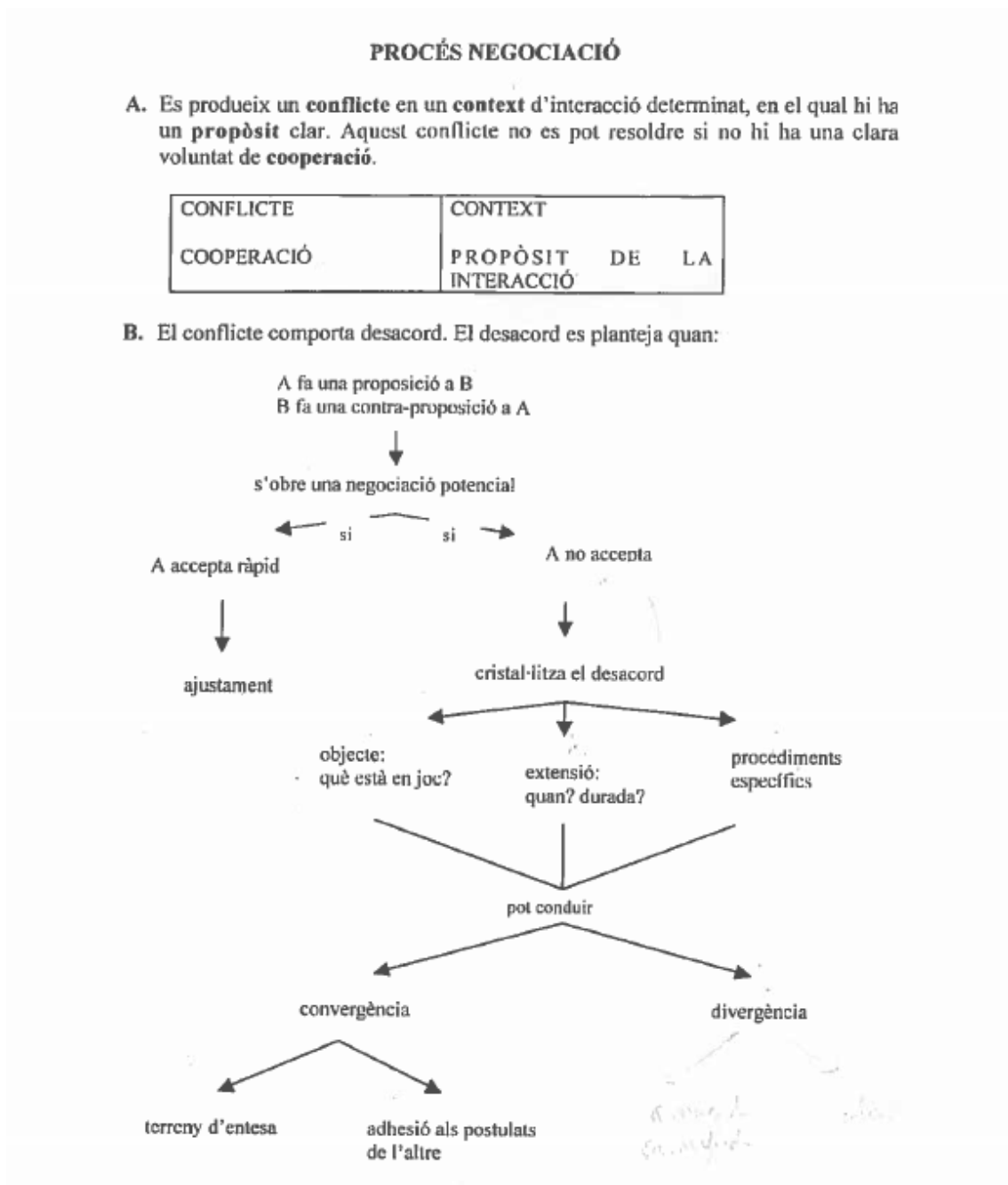
progressió temàtica i de interconnexió dels elements, perquè una *seqüència* sempre té més sentit amb la comprensió de l'anterior.

Cada seqüència conté un títol representatiu del seu contingut, i de vegades respon a una cita literal d'un participant que considerem clau. A continuació, trobem un resum d'entre dues i quatre línies que sintetitza el contingut principal objecte d'anàlisi. Si el fragment en qüestió conté paraules clau també les hi afegim. Després analitzem la seqüència mitjançant dues columnes. La de l'esquerra respon a la transcripció literal del discurs –*Què diu?*– i la de la dreta a la nostra interpretació –*Com ho diu?*–, tenint en compte les tres dimensions abans exposades. Finalment trobem una síntesi que inclou possibles divergències en la línia de pensament, relacions amb l'experiència personal i professional, necessitats, problemàtiques, valoracions, creences i manifestacions discursives de les contradiccions. Així doncs, aquesta síntesi respon principalment a la dimensió temàtica.

Una vegada analitzada l'entrevista sencera de cada participant o cada una de les cinc sessions de debat es presenta una taula, de la mateixa manera que en els relats de vida, que simplifica els principals temes d'interès detectats. En el cas de les sessions de debat, i com a conseqüència del procés de negociació col·lectiva, hem elaborat una taula que engloba aquest conjunt de conductes discursives. Ens hem basat en Kerbrat-Orecchioni (2005) i Demazière (2011) perquè els dos subratllen la importància d'analitzar de quina manera la presència d'altres punts de vista es fan explícits en el relat. A més a més, segons Demazière (2011) quan s'analitza sovint no es té en compte la interacció ja que es prioritza el punt de vista subjectiu i personal abans que l'intersubjectiu i el relacional.

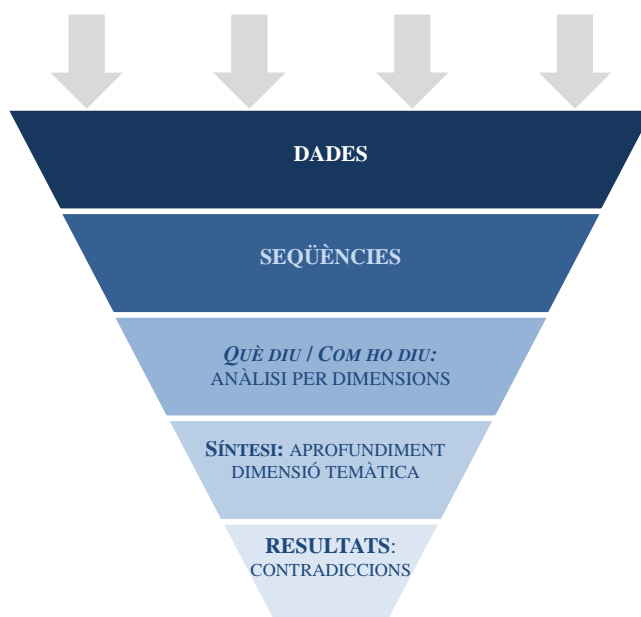
Tal com podem veure en la Figura 12, aquest conjunt de conductes sempre s'inicien en el *desacord*, atès que l'entenem com qualsevol tipus d'oposició que porta implícita la negociació. Es produeix *ajustament* si l'individu accepta ràpid i es *crystal·litza el desacord* si no s'accepta. Aquest desacord pot conduir a la *convergència* per acord d'opinions o per adhesió al punt de vista de l'altre, o a la *divergència* si no es resol.

Figura 12. Procés de negociació



A continuació representem gràficament el procés de *filtració* portat a terme per tal d'arribar a la detecció de contradiccions per mitjà de les seves manifestacions discursives. La Figura 13 representa aquest procés i per això pren forma d'embut.

Figura 13. Representació del procés d'anàlisi de les dades



4.5. Triangulació dels instruments per generar dades

Una vegada analitzats els tres instruments d'anàlisi s'han triangulat les dades per incrementar, tal com exposen Bolívar i Domingo (2001), la fortalesa i el rigor de la interpretació. Denzin (1995) assenyala que de vegades cada mètode revela un aspecte concret de la realitat empírica i en el nostre cas necessitàvem rastrejar la perspectiva dels participants amb els diferents tipus d'interacció per veure també quins comportaments adoptaven en un discurs múltiple. Denzin (1995) també defensava que allò més rellevant de la triangulació no és la combinació de dades, sinó els intents de relacionar-les per contrarestar la seva riquesa i fiabilitat, perquè el contrast pot ser igual de revelador que les coincidències.

Smith (1985, citat per Ruiz, 2012, p. 112) assenyalava que en l'enfocament etnogràfic la triangulació és una estratègia metodològica més que un mètode d'anàlisi perquè justament la multiplicitat d'informants i versions d'una mateixa situació busquen l'*enriquiment* i el *control de qualitat* com a conseqüència del contrast entre interpretacions coincidents i discordants.

Ruiz (2012) retorna a l'enriquiment que comentava Smith per exposar que en les recerques de caire qualitatiu la triangulació busca una visió única que resulta de l'alimentació mútua de les diferents aproximacions. En el nostre cas hi estem totalment d'acord perquè triangular les dades significa enriquir-nos de com els participants s'(auto)confronten amb ells mateixos, amb els altres companys i amb els formadors, i d'aquesta manera anar més enllà en l'anàlisi de les dades per fer-nos una idea de com

actuen en conjunció amb els tipus d'interacció per una banda, i acord a l'evolució que proposa el procés de formació per l'altra.

Per tant, una vegada analitzades les dades dels tres instruments en la presentació de resultats trobem una graella per a cada participant on s'hi expliciten el conjunt de dades observades al llarg de l'anàlisi. Es divideixen en tres apartats:

- *Desig i realitat*: en funció de si respon a la diferència entre l'expectativa i la realitat.
- *Contradiccions exterioritzades*: si són contradiccions que no generen tensió perquè no hi ha implicació directa.
- *Contradiccions interioritzades*: si són contradiccions que els afecten directament.

Hem optat per presentar conjuntament les necessitats emergides dels relats de vida lingüística i de les entrevistes, perquè en ambdós instruments predomina la conversa reflexiva amb la situació. Si bé en les entrevistes la interacció és amb el formador, ja hem dit que aquest actua com a guia i per tant *a priori* no condiciona el punt de vista del participant. A continuació en presentem un exemple:

BRUNA: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?

Tots els apartats segueixen la mateixa estructura: *Tema*, *Com ho diu* i *Què diu*. L'Apartat *Tema* fa explícit l'objecte de discussió; el *Com ho diu* recull les principals expressions literals que ajuden a representar el perquè de l'elecció; el *Què diu* en justifica l'elecció. En el cas de les contradiccions s'hi ha afegit una quarta columna que respon a la manifestació discursiva apareguda –MD–.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD

Una vegada categoritzats tots els aspectes emergits en cada participant es porta a terme la interpretació. Tal com veiem a la Taula 6, apareixen el nombre de manifestacions discursives aparegudes i l'explicació de l'aspecte.

Taula 6. Manifestacions discursives per participant en les tres recollides de dades

Dilemes (-)	
Conflictes ()	
Conflictes crítics ()	
Extensions ()	
<i>Double binds</i> ()	

A continuació, es porta a terme una discussió que busca punts de coincidència i de contrast entre els diferents aspectes. Com que el nostre objectiu és distanciar-nos dels participants de manera individual i descobrir patrons i línies d'actuació, a partir d'aquest moment optem per parlar de *casos* i amb aquest terme en justifiquem la interpretació emergida.

Cada tema té un codi que respon a les dues primeres lletres del nom (Br), o tres si es repeteixen (San) seguides d'un número en el cas del *desig i la realitat* (Br1), d'una lletra en minúscula en el cas de les *contradiccions exterioritzades* (Bra) i d'una lletra en majúscula en el cas de les *contradiccions interioritzades* (BrA). Com que se segueix el mateix procés d'anàlisi tant pels relats de vida lingüística i les entrevistes com pels grups de debat, en aquest últim s'ha afegit un número al final de cada codi (Bra1; BrA1), per distingir de manera ràpida i visual de quin instrument estem parlant i de quin apartat fa referència.

En el procés de presentació dels resultats, i fruit de l'anàlisi en profunditat de les dades, ens hem vist en la necessitat de crear categories que donessin resposta al conjunt de similituds i diferències que s'han fet evidents en els diferents participants i que ens permetessin categoritzar les dades en funció de *fenòmens* que es repetien en els diferents docents. Justament fem ús d'aquest fenomen perquè ens referim a qualsevol fet observable amb una particularitat concreta, i aquesta és la definició que se li atribueix al mot. Són els següents: *recurrència*, *aïllament*, *retorn al punt de partida*, *expansió* i *transformació*.

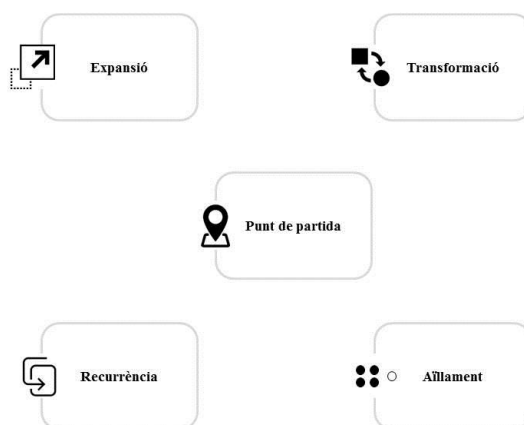
Taula 7. Llista de fenòmens detectats

Fenomen	Definició
Recurrència	Inamobilitat i persistència en el punt de vista.
Aïllament	Verbalització de la resistència de manera isolada, amb un sol tipus d'interacció i en una única recollida de dades.

Retorn al punt de partida	Regressió a l'origen després d'un moviment cognitiu d'afinament o d'ampliació.
Expansió	Afinament o ampliació del punt de vista.
Transformació	Canvi del punt de vista.

Concloem la presentació dels resultats amb una representació gràfica que ens serveix per exemplificar com evolucionen les manifestacions discursives de les contradiccions. La icona que les representa descriu amb una imatge el procés. Si repetim la mateixa imatge amb cada participant és perquè mitjançant fletxes podem comparar amb major facilitat què passa amb cada cas concret. La figura 14 n'és una representació.

Figura 14. Fenòmens emergits per participant i evolució de les contradiccions



4.6. Construcció de les categories d'anàlisi

Tal com hem vist fins ara, l'interès de la nostra recerca se centra a detectar i analitzar les contradiccions que emergeixen dels docents quan reflexionen sobre la seva activitat en aules multilingües. Hem pogut comprovar en el marc teòric com des dels anys vuitanta del segle passat nombrosos autors han posat de manifest l'estudi del pensament del docent com a marc de referència per a la comprensió del sistema de creences que guien el seu pensament i la seva posada en escena en l'entorn escolar, així com les divergències existents entre el que sovint es pensa i el que es fa. També hem pogut comprovar com parlar sobre la pròpia activitat a vegades promou l'ampliació de l'espectre i la reconstrucció de l'actuació pràctica. En ambdós casos, sigui perquè allò que es fa no respon a l'expectativa o perquè l'individu es qüestiona la pròpia manera d'actuar, es produeixen contradiccions.

- **Les contradiccions**

Si rastregem l'origen del terme, la contradicció apareix descrita com l'acció o el resultat de contradir o contradir-se, de manifestar el contrari al que l'altre diu o negar el que és

cert. Prové del llatí *contradictio* i està formada pel prefix *contra*, que significa oposició, reciprocitat o reforç, i el verb *dicere*, dir. Per tant, desglossant la paraula trobem la idea d'oposar-se al dir. Així doncs, una situació de contradicció sempre prové de l'oposició de contraris i aquesta oposició ens porta al desacord, a la controvèrsia, a l'anàlisi i a la reflexió com a conseqüència de la diferència entre la primera manera de veure les coses i la nova, que és fruit d'aquest contrast que implica repensar la situació de partida.

Engeström i Sannino (2011) situen l'origen del terme en la retòrica clàssica i el defineixen com *propositions which assert apparently incompatible or opposite things – A and not-A* (2011, p. 269). Aquesta definició, que ressalta l'oposició que acabem d'assenyalar, els serveix per diferenciar la lògica formal *–if a given preposition is true then its denial cannot be true-* de la contradicció dialèctica *–that deals with systems in movement through time-*, i avancen en l'afirmació que els elements d'una contradicció dialèctica apareixen interrelacionats entre si a través d'una estructura en moviment i històrica: *a dialectical contradiction refers to a unity of opposites, opposite forces or tendencies within such a moving System* (p. 370).

Sabem que el pensament dialèctic és aquell que intenta d'establir i mantenir alhora aspectes oposats, i que procedeix per raonament. Per aquest motiu busca comprendre la realitat mitjançant la contraposició i la síntesi de contraris, sense l'exclusió d'una de les dues parts. És per això que es basa en l'oposició de casos concrets. Ja hem vist en el marc teòric que Engeström i Sannino situen l'origen de la contradicció dialèctica en Hegel (1812) i en la reinterpretació que Marx (1867) en fa de la seva filosofia. Això és així perquè Hegel entenia la contradicció com l'acte de conèixer i d'establir mediacions de la relació amb les altres coses per arribar a l'essència i a la visió positiva d'aquest contrari. Hegel en construeix la definició amb l'analogia als processos de construcció de la identitat i afirma que en aquest procés es construeix una diferència, i aquesta diferència ja és oposició:

El camino hacia el Este lo es también hacia el Oeste. Lo positivo y lo negativo se condicionan, pues, esencialmente, y no son sino en su relación recíproca. El polo Norte del imán no puede existir sin el polo Sur, ni éste sin aquél. Cuando se parte un imán no se tiene en uno de sus pedazos el polo Norte y en el otro el polo Sur (Hegel, 1971, 200).

Hegel creia que la identitat divergia per ella mateixa de la diferència, i això significa que allò que és diferent ha de ser part de la vertadera naturalesa de la identitat. Conscient de la dificultat d'interpretació, Hegel va justificar-ho des del *sentit comú*, a través de l'analogia amb déu o una planta. En el llibre *La lògica* (1812) va argumentar que si les respostes a les preguntes *Què és Déu?* o *Què és una planta?* fossin senzillament *Déu* o *una planta*, la puresa del principi d'identitat es conservaria però no es podrien obtenir nous coneixements. Les preguntes exigeixen com a respostes alguna

cosa més que la simple identitat abstracta, i en aquesta oposició concreta radica la diferència. Per aquest motiu defensa que la contradicció és la regla de la veritat, no la falsa oposició.

En Marx (1867), en canvi, la definició del terme *contradicció* radica en l'oposició entre el valor d'ús i el d'intercanvi. Per ell la societat moderna viu en contradicció, i aquesta es fa explícita amb la lluita de les classes socials i amb el rol de l'assalariat. Quan en l'obra *El Capital* parla de l'absurd de la societat remet a la distinció entre el procés de reproducció natural dels béns i el procés d'acumulació de capital i de consum d'aquest valor valoritzat, i justament aquestes dues formes oposades de viure configuren la principal contradicció sobre la qual es configuren totes les altres formes d'explotació i d'opressió.

Engeström i Sannino (2011) rastregen el concepte de *contradicció* des d'una vessant dialèctica i per tant d'oposició de casos concrets i conclouen que no existeix una definició a nivell teòric. També exposen que sovint apareix definida amb altres termes, generalment com a tensió, i que aquesta manca de significació va en detriment de la recerca:

Almost any tension or aggravated problem seems to qualify as a contradiction. Similarly, related terms such as paradox, conflict, dilemma and double bind tend to be bundled together or used interchangeably in an ad-hoc manner. Such ambiguity and looseness of conceptualization are detrimental to research. There is a risk that contradiction becomes another fashionable catchword with little theoretical content and analytical power (p. 368).

▪ **Les tensions**

Aquesta falta de conceptualització que emfasitzen els autors ens ha portat a rastrejar la conceptualització de *tensió* en el marc de la literatura centrada en el pensament del professor. En primer lloc, si ens endinsem a l'etimologia del mot, *tensió* prové del llatí *tensio* i significa acció i efecte de ser estirat. El primer significat atribuït a la *Real Academia Española* fa referència a la situació d'un cos que es troba enmig de la influència de dues forces oposades que exerceixen atracció sobre ell. Per tant, si comparem aquesta definició amb la que etimològicament s'ha donat a la seva homònima, la tensió la podríem representar com una corda a punt de trencar-se com a conseqüència de ser estirada per dues parts, o dues forces oposades, mentre que la contradicció és l'oposició en si mateixa: el que és i el que no és.

Als anys vuitanta, Linde (1980) propiciava un gir en la comprensió del terme *tensió* quan n'assenyalava la visió positiva, justament perquè en ella hi veia la possibilitat de generar reflexió i evolució en l'actuació pràctica. També en l'àmbit educatiu, Freeman

(1993) feia ús de *tensió* per fer referència a un conjunt de *competing demands within their teaching* (Freeman, 1993, p. 488). Amb aquesta expressió accentuava la necessitat de reflexionar críticament sobre qualsevol tipus de problemàtica com a primer pas de reorganització i de reconstrucció de les concepcions envers el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Tal com podem llegir a continuació, Freeman les situava en el context, en la matèria o en els propis estudiants:

Divergences among different forces or elements in the teacher's understanding of the school context, the subject matter, or the students. They are expressed as discomforts or confusions which interfere with the teacher's translating intention into action in the classroom (p. 488).

Per una banda, de Freeman és interessant la relació que estableix entre les tensions i l'activitat d'aula, perquè aquestes disconformitats de les quals parla *interfereixen* en l'acció. Per l'altra, se centra a com el docent comprèn i reconstrueix la seva pròpia tasca des de dins, des de les seves pròpies preocupacions i necessitats que detecta, i fruit de la immersió al context:

If a teacher's practice is seen solely as behaviour and activity, it is possible to miss the complex basis of understanding on which that activity is based. Likewise, if change in teaching means doing things differently, it overlooks how teachers' understandings may themselves be modified or amended, possibly without external evidence in behavioural change (p. 496).

Des del camp de l'ensenyament de llengües, Woods (1996) també assenyalava la importància que els docents parlin i reflexionin sobre allò que pensen i allò que fan. Aquest desajust entre aquests dos pols, allò que és declarat i allò que és cregut, és el que l'autor anomena *hotspot*.

Palou, Riera, Cambra i Civera (2000) parlen de *punts crítics* per fer referència als dilemes que es fan evidents en els relats dels professors (2000, p. 174). Amb aquesta expressió que anomenen *entre el desig i la realitat* fan evident el contrast entre l'ideal i allò que succeeix a l'aula, i defineixen l'oposició que perceben entre allò que els docents voldrien aconseguir o fer i allò que aconsegueixen o fan. Conclouen comentant que la detecció i la reflexió d'aquests punts crítics permet avançar en noves formes d'actuació.

Phipps i Borg (2007) assenyalen que la presa de consciència d'aquests desajustos promouen la reflexió del sistema de creences i del conjunt de forces que influencien el pensament i el comportament del docent. Per aquest motiu pensen que la seva detecció i comprensió poden ajudar a entendre els processos d'ensenyança. Dos anys més tard (2009) aquests mateixos autors afegixen que les tensions es creen entre creences, entre

sistemes de creences i entre pràctiques docents, i que aquestes tensions, lluny de veure-les com una inconsistència que dificulta fer el que es diu que fa, poden fer evolucionar el pensament del docent (Birello i Sánchez Quintana, 2013).

Borg (2009) també parla explícitament de tensió. Remarca la visió positiva del terme i la defineix com *any kind of divergence between what teachers do and believe* (Borg 2009, p. 387). En el marc del pensament del professor, l'autor s'allunya de mots com *incongruence, mismatch, inconsistency* o *discrepancy* perquè creu que la detecció d'aquestes divergències són el que permeten reconstruir la pròpia realitat. Borg (2009) ressalta el caràcter multidimensional de la tensió. Parla d'aquest caràcter múltiple pel conjunt de forces que actuen de manera simultània. Entendre l'origen d'aquestes forces, avança, és el que permet donar sentit a la tasca docent.

En la seva tesi doctoral, Turró (2013) relaciona els conceptes de *crisi* i *tensió*, i exposa que aquests tipus de situacions, que ens obliguen a pensar, produeixen anàlisi i reflexió perquè impliquen decidir què fer davant d'una problemàtica per engegar processos mentals que ajudin a resoldre-la. Turró ho resol amb una metàfora que explica el sentit atorgat a la tensió: *fer un pas endarrere que ens catapulti cap endavant: repensar i replantejar per construir de nou* (2013, p. 125). Fruit de les dades de la seva recerca, diferencia dos tipus de tensió que també ens semblen interessants: la interna, generada en la controvèrsia d'opinions entre els propis participants, i l'externa, emergida en el plantejament d'un problema *que ve de fora* i que els individus han de resoldre mitjançant la negociació col·lectiva de significat. En el nostre cas, el que Turró anomena *tensió interna* apareix categoritzada en forma de *conflicte* perquè implica desacord entre els participants. L'*externa*, en canvi, prové d'una resistència individual o a nivell de grup, sovint construïda en consonància amb l'equip docent, amb la pròpia institució amb el sistema educatiu.

Des de la teoria sociocultural, Engeström i Sannino (2011) equiparen els termes *paradox, opposition, dichotomy, inconsistency* i *disturbance* a la paraula tensió, i la defineixen com *aggravated problem*. L'equiparen, per tant, a qualsevol tipus de resistència i d'aquesta manera la diferencien de la *contradicció*, perquè la tensió no comporta oposició.

Amb la finalitat de mostrar més clarament com la literatura exposada fins ara defineix aquest conjunt de problemàtiques, punts calents o punts crítics dels quals parlem, hem elaborat la Taula 8 on hi figuren els autors, els anys, les paraules clau que fan servir i la interpretació del terme. Amb negreta ressaltem la paraula que guia cada definició.

Taula 8. Definició de tensió en la literatura sobre el pensament del professor

Autor	Paraules clau	Interpretació
Linde (1980)	Tension	Genera reflexió i possibilitat de canvi en l'actuació pràctica.
Freeman (1993)	Tension: competing demands; divergences among different forces or elements; discomforts; confusions	Permet reflexionar críticament sobre qualsevol tipus de problemàtica per reorganitzar i reconstruir la pròpia activitat.
Woods (1996)	Hotspot	Desajust entre allò que és declarat i allò que és cregut. A favor de la reflexió i de la interacció com agents de canvi del sistema de CRS.
Phipps i Borg (2007); Borg (2009)	Tension: divergence between what teachers do and believe	Permeten reflexionar i reconstruir el sistema de CRS i la tasca docent. Caràcter multidimensional. Necessitat de buscar-ne l'origen.
Palou, Riera, Cambra i Civera (2000)	Punts crítics Entre el desig i la realitat	Contrast entre l'expectativa i el que succeeix en realitat.
Engeström i Sannino (2011)	Tension: aggravated problems; paradox; opposition; dichotomy; opposite; inconsistency; disturbance	Problema greu, resistència.
Turró (2013)	Crisi -tensió	Implica pensar, analitzar i reflexionar. Pot ser una oportunitat de canvi que engega processos mentals de presa de decisió. Pot ser interna o externa.

Per analogia a aquest conjunt de definicions atribuït als dos termes, hem elaborat la Taula 9 on plasmem la nostra interpretació dels dos constructes, i la manera com se n'ha fet ús per a l'anàlisi de les dades.

Taula 9. Principals diferències entre tensió i contradicció

Tensió	Contradicció
Detecció d'una necessitat, problemàtica, desacord o fricció que comporta reflexió i/o anàlisi però que no condiciona l'activitat perquè és externa.	Detecció d'una necessitat, problemàtica, desacord o fricció que comporta reflexió i/o anàlisi perquè condiciona directament l'activitat.
Implica pensar, analitzar i reflexionar per la manca d'ajust a un model establert.	Implica pensar, analitzar i reflexionar per l'afectació interna que comporta.
No condiciona ni la línia de pensament ni la	Condiciona, en menys o més mesura, la línia de pensament i d'actuació: afectació i possible

d'actuació.	reestructuració interna.
Pot haver-hi dinàmica de superació quan no correspon al que seria desitjat.	La sortida sempre és l'expansió, la construcció d'un nou objecte compartit. Principal agent de transformació perquè propicia canvis interns que sovint impliquen qüestionar-se la pràctica actual.
No és dialèctic: procedeix de la necessitat o del raonament però no s'origina en l'oposició de contraris. Connecta l'abans amb l'ara perquè l'individu se situa en el passat en funció d'una expectativa. Es mou entre el desig i la realitat.	És dialèctic: sempre procedeix del raonament i manté alhora aspectes oposats com a dinàmica de superació. Precisa rastreig històric però sempre es configura en el present.

D'aquest conjunt de característiques assenyalem dos principis clau:

- No tota contradicció genera tensió. Això és així perquè si un subjecte verbalitza la problemàtica però no l'implica directament, no es posa en qüestió l'activitat actual, ja que no hi ha consciència de superació.
- No hi ha transformació sense una contradicció. Aquesta afirmació és conseqüència de l'oposició. La presa de consciència de la contradicció que genera tensió provoca qüestionar-se la pràctica actual i en aquesta controvèrsia poden emergir noves maneres d'evolucionar perquè els participants s'impliquen directament en la problemàtica que plantegen.

- **Manifestacions discursives de les contradiccions i construcció d'una nova manifestació**

Tal com hem vist anteriorment, per Engeström i Sannino (2010, 2011) la contradicció és un principi teòric i filosòfic que només es pot percebre en interacció amb els altres o amb un mateix. Per aquest motiu proposen un marc metodològic per categoritzar les manifestacions discursives de les contradiccions. Hem vist que distingeixen entre *dilemes*, *conflictes*, *conflictes crítics* i *double binds*, i graduen aquestes categories en funció de menys a més nivell de canvi i de transformació. Pensem que el marc metodològic dissenyat per aquests dos autors permet categoritzar bona part de les nostres dades perquè avança des de dues maneres de donar resposta a una situació – *dilema*- al modelatge i transformació de l'activitat de manera col·lectiva –*double bind*-.

La literatura coincideix a afirmar que no existeix un únic procés d'investigació qualitativa i que per aquesta mescla de models i d'instruments parlem d'un tipus de recerca que no és lineal, sinó recurrent. Pitman i Maxwell (1992, p. 753) parlaven d'un procés continu de decisions i eleccions de l'investigador. En aquesta recerca, i fruit de l'I+D al qual fa referència, hem vist que es tenien clares i molt ben delimitades les diferents fases, així com els tres tipus d'instruments a utilitzar. Tot i així, en el transcurs de l'anàlisi de les dades i en la consegüent immersió en les manifestacions discursives

de les contradiccions ens vam veure en la necessitat d'ampliar el marc metodològic dels autors i incorporar una nova manifestació discursiva, i això és conseqüència, tal com exposen Guba i Lincoln (1994), de la major capacitat representativa de la realitat.

A mesura que avançàvem en l'anàlisi de les dades ens adonàvem que moltes situacions d'instabilitat es movien entre l'estancament –*conflicte crític*- i la mobilització –*double bind*. Amb això ens referim al fet que quan els docents reflexionen sobre una actuació concreta són conscients que cal fer alguna cosa per redirigir una situació que veuen que no funciona i que obstaculitza la seva activitat. Aquestes situacions no podem classificar-les com a *double bind* per dos motius: o bé perquè només són repensades des de la teoria, és a dir són conscients de la necessitat de canvi i ofereixen possibles sortides que encara no han portat a la pràctica, o perquè modelen noves formes d'activitat però verbalitzen que encara no són suficients perquè de vegades prioritzen altres necessitats. Per aquest motiu hem dissenyat una nova categoria que es mou entre el conflicte crític i el *double bind*, i que anomenem *extensió*.

Si anem a la seva definició, fa referència a l'acció i efecte d'estendre, i a la tracció exercida per adreçar o generalitzar una relació ja existent a noves formes. En sentit figurat, correspon al fet de posar alguna cosa sobre una superfície de manera que la cobreixi entre dos punts i vagi de l'un a l'altre. Justament per aquesta idea d'adreçar una relació ja existent o estendre alguna cosa de manera que “cobreixi” dos punts, ens porta a pensar en la relació entre l'estancament que comporta el conflicte crític i la sortida que suposa el *double bind*, perquè està al mig dels dos.

Per facilitar-ne la comprensió, la Taula 10 sintetitza les característiques principals de cada manifestació, que una vegada més les trobem definides en l'apartat corresponent del marc teòric. Les hem concretat en la seva definició, l'origen, la resolució i les principals manifestacions discursives que es poden detectar en les dades. Aquesta graella, que l'hem elaborat a partir del marc metodològic d'Engeström i Sannino (2011), l'hem ampliat amb la nostra interpretació particular de cada constructe. Els principals afegitons corresponen a l'apartat *origen* i a l'apartat *nivell de contradicció*. Pel que fa a l'*origen*, ens hem adonat que el dilema es configura en el –jo- perquè respon al debat intern entre formes de portar a terme l'activitat. En el *conflicte* i l'*extensió*, en canvi, predomina l'estat de la qüestió perquè el que el genera és la controvèrsia d'opinions i la reflexió col·lectiva davant d'una situació que volen canviar. Finalment, en el *conflicte crític* i en el *double bind* hi ha relació d'igualtat entre el –jo- i la problemàtica, tot i que en el cas de l'últim la problemàtica minora fruit de la configuració d'una nova activitat que en principi és col·lectiva.

Pel que fa a l'apartat *nivell de contradicció*, és sabut que el dilema no necessàriament promou canvi perquè el que predomina és la presa de consciència i el debat entre els dos pols. El conflicte pot promoure canvi en funció del nivell d'implicació en la negociació de significat. En el conflicte crític, l'estancament promou angoixa i frustració. Per Engeström i Sannino (2011) justament aquesta situació és el que promou el canvi i l'expansió per la cerca de noves alternatives. Per aquest motiu, si tornem al quadre podem observar com aquestes tres manifestacions apareixen caracteritzades per primer, segon i tercer nivell de contradicció, en funció de la gradació que abans comentàvem i de la seva relació amb la possibilitat de generar noves oportunitats d'actuació. L'*extensió* i el *double bind*, en canvi, no apareixen caracteritzats per nivells de contradicció. Això és així perquè la reflexió col·lectiva o el modelatge cap a noves formes d'actuació porten implícita l'expansió i d'aquesta manera es pot sortir, en menys o més mesura, de la contradicció inicial.

Taula 10. Representació gràfica de les manifestacions discursives de les contradiccions

	Dilema	Conflicte	Conflicte crític	Extensió	Double bind
Definició	Processos de presa de decisió, raonament, representacions socials i ideologies. També verbalització de línies de pensament, creences i conductes habituals.	Resistència, desacord, polèmica, discussió, controvèrsia, confrontació d'opinions. La verbalització de la problemàtica propicia tensió perquè les accions d'algú fan menys efectiu el punt de vista de l'altre.	Verbalització de problemàtiques internes que paralitzen i obstaculitzen l'activitat. Pot produir sensacions d'angoixa, frustració o culpabilitat. Situació de cul de sac i manca de sortida.	Voluntat de redescrípció d'una activitat que no funciona. La tensió generada per l'estancament promou pensar en el canvi. Se situa en el terreny de les idees o en el de l'acció.	Cerca de noves alternatives per modificar la situació inicial. Clara relació amb l'expansió del sistema d'activitat. Obertura cap a noves formes d'actuació. Primer pas de mobilització.
Origen	Tensió que emergeix en les dues maneres de portar a terme l'activitat. Centrat en el -jo-.	Oposició i divergència de punts de vista. Preponderància de l'estat de la qüestió per sobre del -jo-.	Incomprensió de la realitat i impossibilitat d'actuació. Relació entre el -jo- i la problemàtica.	Presa de consciència de la realitat i voluntat de redescrípció. Preponderància de l'estat de la qüestió per sobre del -jo-.	Sensació d'urgència de modificar la situació actual mitjançant l'adopció de noves alternatives. Relació entre el -jo- i la problemàtica, que minora gràcies a l'activitat col·lectiva.

Manifestació discursiva	Per una banda, per l'altra; sí però; actuo així perquè; de fet penso que; m'adono que; sóc conscient que.	No hi estic d'acord; no és així. L'adverbi de negació –no- n'és un indicador potencial.	Ara m'adono que; no sé què fer, cal fer alguna cosa però no sé com, cal redirigir la situació; sento molta pressió. Sovint acompanyats de metàfores que responen a l'emoció.	Ho anem parlant; som conscients de; ens adonem que; anem fent però.	Fem alguna cosa; ho fem conjuntament; és la voluntat de.
Resolució	Més reproduït que resolt, sovint carregat de dubte i reformulació.	Negociació entre les dues parts. Comprimís o submissió a l'autoritat majoritària per redimir la confrontació.	Necessitat de modificació de la situació inicial, sovint mitjançant ajuda de l'exterior. Impossibilitat de resolució individual.	Afany de superació de l'estancament per mitjà del diàleg i la reflexió col·lectiva.	Transformació pràctica i acció col·lectiva que va més enllà de les paraules.
Nivell de contradicció	Primer nivell de contradicció. No necessàriament promou canvi, però és fruit de la presa de consciència.	Segon nivell de contradicció, caracteritzat per processos conflictius. Pot promoure canvi.	Tercer nivell de contradicció. Agent poderós de canvi i de transformació per la necessitat de redescrípció d'una situació que no funciona.	Primer nivell d'expansió i possibilitat de transformació pel plantejament de noves formes d'actuació.	Primer nivell de transformació pel modelatge de noves formes d'actuació.

4.7. Selecció dels participants

Allò fonamental en tota recerca etnogràfica és la selecció dels participants. Per aquest motiu en aquest apartat farem un breu recorregut per les escoles i els docents implicats. El primer que volem assenyalar és que per mantenir l'anonimat i el compromís ètic amb els docents, els seus noms no corresponen a la realitat. A més a més, en aquest apartat situem l'escola en un municipi o barri concret, i això ens permet fer-nos una idea del context socioeconòmic i dels perfils de l'alumnat però al llarg de l'anàlisi de les dades, quan els docents parlen de diferents escoles, n'hem omès el nom i hem seguit l'ordre alfabètic en cada participant: *escola A*, *escola B*.

Els participants van ser escollits per consens comú entre tots els membres que formaven part del grup de recerca PLURAL en la fase preparatòria de la convocatòria. El projecte plantejava com a objectiu general incidir en la formació inicial i permanent dels docents amb el propòsit de promoure un enfocament de la didàctica de les llengües que tingui en consideració els nous contextos multiculturals i plurilingües i descobrir el sistema de CRS dels docents en aquestes noves situacions.

Si bé els informants del projecte es dividien en quatre blocs –mestres en formació, mestres en actiu, alumnes i escoles situades en barris amb alts percentatges d'immigració transcontinental i familiars dels alumnes seleccionats- aquí ens focalitzarem amb els subjectes de la nostra recerca, els deus mestres en actiu. Tal com podem llegir en l'objecte de la convocatòria, els criteris que perseguia PLURAL era buscar docents de totes les etapes educatives que portessin més de deu anys en actiu, que tinguessin experiència en aules multilingües i que haguessin rebut formació continuada.

b) Profesores experimentados en activo para la formación del grupo de discusión. Estará compuesto por unos 10 profesores experimentados en ejercicio de las distintas etapas educativas de la escolaridad obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria. Los profesores que formarán parte del grupo de discusión serán seleccionados a razón de los siguientes criterios: más de 10 años en activo, con experiencia en aulas multiculturales y multilingües y que hayan recibido formación continuada sobre enseñanza de lenguas.

Abans d'endinsar-nos en la contextualització dels participants, cal explicar dues altres qüestions molt rellevants. Sabem que una recerca etnogràfica el propi procés d'investigació es construeix i es coconstrueix a mesura que va sorgint. Per aquest motiu, per una banda l'equip investigador va creure interessant escollir un docent que havia sigut mestre durant molts anys i que actualment exercia d'assessor en Llengua i Cohesió Social (LIC) perquè podia aportar una altra mirada al context de la recerca. Per l'altra, dos dels formadors donaven classe al Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona i en aquest context una estudiant, docent en actiu de Secundària des de feia tres anys en un institut d'atenció preferent es va creure que podia ser un altre cas interessant de tenir en

consideració, atès que tenia un mínim d'experiència en aules multiculturals i havia rebut formació en el marc del màster, tot i no complir els deu anys d'exercici docent. Així doncs, tenint en consideració aquestes dues característiques que en principi no formaven part de l'objecte d'estudi es podia fotografiar amb més detall la realitat actual de les aules.

Dit això, a continuació presentem els participants i els agrupem en funció de les etapes en les quals exerceixen.

- **Mestres d'Educació Infantil: Bruna i Joana**

Bruna

És nascuda a Barcelona i sempre ha viscut en aquesta ciutat. És catalanoparlant i el català és la llengua que predomina en el seu dia a dia. Pot parlar castellà sense dificultat i reconeix la manca de competència en anglès i en francès, i d'aquest fet se'n mostra insatisfeta. Sempre ha estudiat en català. Fa gairebé trenta anys que exerceix de mestra a Educació Infantil i en porta deu en una escola del barri de Drassanes de Barcelona. Va escollir aquesta escola per la cohesió de l'equip docent i pel treball en col·laboració que hi havia, tot i que el context de diversitat lingüística i cultural en el qual s'emmarca el centre li semblava interessant. Actualment és tutora de P5.

Joana

És nascuda a Barcelona i sempre ha viscut en aquesta ciutat. És catalanoparlant i el català és la llengua que predomina en el seu dia a dia. Va aprendre a llegir i a escriure en castellà i en l'entorn familiar també llegia en aquesta llengua. A l'escola va aprendre francès i avui el pot recuperar sense massa dificultat. Amb l'anglès hi té més més dificultats però es pot comunicar mínimament. Fa gairebé trenta anys que és mestra a Educació Infantil i des de fa uns quants anys treballa en una escola del Raval de Barcelona. La va escollir perquè volia un canvi i perquè sentia interès per endinsar-se en una realitat desconeguda i molt diferent de la que estava acostumada. Actualment és tutora de P4.

- **Mestres d'Educació Primària: Mònica, Santi i Sara**

Mònica

Va néixer al Maresme i actualment és mestra d'una escola de Santa Coloma de Gramenet. És catalanoparlant i pot parlar català i castellà indistintament. A l'escola sempre va estudiar en català. Reconeix la manca de competència en anglès però es pot comunicar en converses molt bàsiques. Al 2001 la van destinar a l'escola actual per concurs de trasllats com a mestra de tallers de llenguatge i actualment és tutora d'una classe de quart.

Santi

Va néixer a Barcelona però va passar tota la seva infància a l'Hospitalet. Els seus pares van venir de Granada i la llengua familiar i social era el castellà. Va aprendre català a l'escola i

avui ha fet d'aquesta llengua la de comunicació amb la seva filla. Té facilitat i interès per les llengües. Pot parlar anglès, francès, italià i alemany i està aprenent àrab. És mestre d'anglès i actualment treballa en una escola del barri de Sants de Barcelona. La va escollir per les metodologies innovadores que feien servir en llengües estrangeres, sobretot AICLE.

Sara

Va néixer a Barcelona i és castellanoparlant. Parla català i castellà en funció del context comunicatiu. Ha viscut a Suïssa durant deu anys i avui alterna aquestes tres llengües en l'àmbit familiar. Fa nou anys que és tutora de sisè en un escola de Barcelona i va escollir-la per interinatge.

- **Professors d'Educació Secundària: Mercè, Eli, Salvi i Javi**

Mercè

Va néixer a Sabadell i és catalanoparlant. Es considera bilingüe i sent passió per les llengües. Pot parlar català, castellà, anglès, francès, àrab i italià, i té coneixements de turc. Sempre les ha après per immersió. És Doctora en Antropologia cultural, ha treballat com ambaixadora espanyola en diferents països i avui és professora d'anglès d'una escola de la Vila Olímpica de Barcelona. Va escollir l'institut per concurs de trasllats.

- **Eli**

Va néixer a la comarca d'Osona i sempre ha residit al mateix lloc. És catalanoparlant i es considera bilingüe. Pot parlar anglès i té nocions de francès, tot i que reconeix la manca de competència en ambdues llengües perquè li costa comunicar-se oralment. Fa tres anys que és professora de Secundària i aquest curs ha estat nomenada en un institut d'atenció preferent situat a Osona, que s'escull voluntàriament. Ha cursat el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura com a pas previ del Doctorat.

- **Salvi**

Va néixer a les afores de Barcelona en una família catalanoparlant. Avui es considera bilingüe i fa ús de les dues llengües indistintament. Ha començat a estudiar moltes llengües però sempre les ha abandonat per manca de temps i d'interès. És professor de castellà en un institut de Castelldefels. Ha cursat el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura.

- **Javi**

Va néixer a Barcelona en una família castellanoparlant. La seva escolarització va ser en castellà i no va sentir la necessitat d'aprendre català fins a la universitat. Avui parla ambdues llengües de manera indistinta. Sent interès per les llengües i parla català, castellà i francès. Ha tingut contacte amb l'àrab i l'italià parlat. Fa set anys que és professor de castellà en un institut d'atenció preferent a Sant Adrià del Besòs. El va escollir voluntàriament.

- **Assessor LIC: Albert**

Va néixer a Barcelona i és catalanoparlant. A l'escola va aprendre en castellà i pot utilitzar les dues llengües de manera indistinta. Pot mantenir una conversa en francès i té un mínim de coneixement en anglès que també li permet d'establir converses senzilles. Ha sigut mestre d'educació primària a Santa Coloma de Gramenet durant trenta anys i actualment és assessor LIC en aquesta mateixa zona.

5. ANÀLISI DE LES DADES

Presentem l'anàlisi de les dades seguint l'ordre cronològic de recollida dels instruments. Per tant, primer analitzem els relats de vida lingüística, després les entrevistes semiestructurades i finalment els cinc grups de debat. Pel que fa als participants, s'estructuren tal com hem apuntat en la metodologia: primer els docents d'Educació Infantil, la Bruna i la Joana, després els d'Educació Primària, la Mònica, la Sara i en Santi, a continuació els d'Educació Secundària Obligatòria, la Mercè, l'Eli, en Salvi i en Javi, i finalment l'assessor LIC, l'Albert.

Pel que fa a l'anàlisi pròpiament dita, les entrevistes i les sessions de grup presenten la mateixa estructura. Tot i així, i com a conseqüència de les característiques pròpies de cada recollida, en les entrevistes ometem assenyalar l'aparició de punts de vista discordants o de línies de pensament oposades perquè la conversa reflexiva es porta a terme en interacció amb un mateix i amb el formador, que fa de suport i gestiona la conversa. Per aquest motiu, només destaquem aquesta disconformitat quan es manifesta de manera explícita en algun cas aïllat, perquè de manera general no hi ha oposició de punts de vista.

5.1. Anàlisi dels relats de vida lingüística

▪ Relat de vida lingüística de la Bruna

El títol del relat és *La meva motxilla lingüística / La meva experiència lingüística*. La Bruna comença l'escrit amb la imatge de la motxilla, una expressió que li serveix per relacionar aquest element amb les experiències viscudes amb les llengües, que de manera metafòrica carrega amb ella i l'acompanyen. El conclou amb la presa de consciència de la quantitat de vivències que hi ha anat incorporant amb el pas del temps.

El text, de 14 paràgrafs, el podem dividir en sis apartats que defineixen aquest conjunt d'experiències lingüístiques que sempre connecten amb les persones i els espais.

En el primer apartat ressalta les relacions amb la llengua pròpia, que és el català. Les entrellaça amb l'entorn familiar i amb el record envers aquesta llengua. Recorda l'ús de castellanismes i n'exemplifica els que considera més recurrents. D'aquesta primera etapa vital

també recorda les relacions amb el castellà i les vincula *amb els clients que entraven a la botiga* dels seus pares. Com que aquesta llengua apareix allunyada del seu àmbit d'ús perquè només la utilitza de manera aïllada amb els clients, la percep com a *molt difícil* i emfasitza *situacions còmiques* com a conseqüència d'aquesta mancança comunicativa. Per tant, ho recorda amb agudesesa però la ironia minora la tensió. També recorda *un castellà impregnat d'accents catalans*. Per aquest motiu veiem com la Bruna defineix un procés d'acomodació lingüística.

Per una banda, l'amistat amb els padrins li serveix per explicar les seves estades al poble i el record tan viu d'un català que diferia del de Barcelona. La Bruna pren consciència de les varietats *-tan diferent-* dins d'una mateixa llengua. Per l'altra, la seva experiència amb l'alemany apareix caracteritzada per un oncle *molt viatger que es va casar amb una noia alemanya*. Tot i que defineix les vivències amb aquesta llengua com a *molt divertides*, reconeix que es queden en l'anècdota. A mode de concessió, ressalta que els seus cosins *sí que parlen alemany*. Ella, no.

El segon apartat fa referència a una altra etapa vital, l'escola. A partir d'aquest moment la Bruna utilitza l'adverbi augmentatiu *molt* de manera habitual per ressaltar aquelles valoracions que considera rellevants. En aquest paràgraf apareix quatre vegades. De l'escola, en té un record viu *-molt especial; molt important-* que relaciona amb l'ús gairebé exclusiu del català i amb les bones mestres, que anomena de manera explícita. Aquest record també apareix relacionat amb les lectures i amb les ganes de llegir que propiciaven en les alumnes. Justament *record* es converteix en paraula clau, per l'ús recurrent que en fa al llarg del paràgraf: *recordo la senyoreta Marta i el llibre Chiribit, el Beceroles; recordo les lectures; recordo que sempre m'oferia per llegir; recordo d'adolescent menjar-me els llibres*. Aquesta experiència tan positiva de l'espai escolar i dels docents que en formaven part es contraposa a la seva percepció com a aprenent. L'*elogi* és l'ambivalència de la *vergonya*. Des del present, *l'esforç i la superació* li han permès fer front a aquesta mancança que avui encara sent molt present. Les experiències negatives apareixen relacionades amb l'aprenentatge del francès. Parla de *fracàs estrèpit* i en justifica les causes amb una valoració molt crítica del paradigma lingüístic i normatiu. La línia temporal li serveix per minimitzar aquestes situacions *-són divertides-* però reconeix que *en aquells moments em van avergonyir moltíssim*. Les relaciona amb el *bloqueig* i amb l'*emotivitat*. Una vegada més, el sarcasme afebleix la tensió.

El tercer apartat apareix relacionat amb la figura del pare. D'ell ha rebut *el gust per la poesia* i recorda intensament aquesta passió. Les experiències tan vives a les quals retorna que transmet li han servit per estimar la poesia. Es considera una gran lectora. Verbalitza aquesta experiència amb tres metàfores consecutives, que responen a tres accions que rememora intensament: *menjar-me els llibres, entrar dins d'ells, oblidar-me del que m'envoltava*.

El quart apartat fa referència a una altra etapa vital que apareix caracteritzada per l'ús i l'aprenentatge del castellà i l'espai que ocupa aquesta llengua en les seves relacions afectives. La dificultat amb la qual d'infant definia la llengua apareix minimitzada per l'*estimació* i per la *coneixença*, fruit de les *bones amistats a la universitat. Els bons amics castellans* i els *viatges* als pobles dels amics van modificar la percepció envers la llengua. La Bruna parla d'*agilitat* i *millora* de l'accent, i és conseqüència de les relacions personals, fet que comporta *començar a estimar* la llengua.

El cinquè apartat es caracteritza per la relació entre l'experiència professional i l'ús de les llengües quan la Bruna fa un recorregut pels diferents programes formatius en els quals ha participat. En primer lloc, ressalta una estada a Portugal, com a conseqüència d'un postgrau europeu en Educació Infantil. Mitjançant una declaració personal –*vaig tenir la sort de participar-*, en valora l'estada: *molt interessant*. La Bruna pensa que la immersió va jugar-hi un paper decisiu. En segon lloc, ressalta la participació en un programa Comènius. N'emfasitza les *reunions multilingüístiques* per fer referència al fenomen de la intercomprensió. Defineix la situació com *autèntica babel de llengües* i en valora el resultat: *era molt divertit*.

Encara dins de l'àmbit professional, la Bruna situa el lector –*com a parvulista que sóc-* i remet a una experiència que valora com a *molt enriquidora*. Situada en la vessant de contacontes, *plantejament* es converteix en paraula clau. Apareix relacionada amb la investigació i serveix perquè la Bruna estableixi una connexió entre la recerca sobre el conte i l'eclosió que li va suposar des d'una òptica personal. Recorda aquesta experiència vivament.

L'últim apartat defineix la relació de la Bruna amb l'anglès. *Una espineta que tinc clavada, un rau-rau* li serveix per verbalitzar de manera metafòrica una experiència que percep de manera molt negativa. Una vegada més, relaciona aquesta llengua amb els viatges i en ressalta el seu aprenentatge frustrat. La Bruna exposa que tots els intents per aprendre-la han estat fallits –*han fracassat estrepitosament-* i conclou la reflexió amb una concessió explícita: *però no n'he après*. En ella recau el protagonisme directe de l'acció, que defineix com una *assignatura pendent*, i no en busca culpables. Fixem-nos com en el discurs de la Bruna la valoració de la llengua apareix relacionada amb uns espais concrets, però sobretot amb unes persones que fan de mediadores en aquest procés d'estimació de les llengües amb les quals ha pres contacte, que es contraposa a les experiències negatives com a aprenent.

La llengua oral i la lectura en veu alta apareixen de manera recurrent al llarg del relat. Quan en parla com a aprenent, comparteix les primeres experiències amb el català, amb el castellà i amb l'alemany. A l'escola també parlava en català i castellà, i recorda les lectures en veu alta de la mestra, que *llegia molt bé*. La *vivència* amb el teatre també la conserva amb *intensitat*. El pare, qui *l'ha influït en moltes coses*, era amant de la poesia i li agradava *recitar en veu*

alta; avui, la Bruna ho continua fent. De jove, s'oferia *per llegir l'Evangelí* i les *bones amistats* a la universitat li van fer *estimar el castellà*, que fins llavors era una llengua que considerava difícil. Recorda els treballs en grup i els valora positivament perquè *creixíem tots a l'hora*. Des d'una vessant professional, les experiències positives amb altres idiomes també apareixen relacionades amb l'oralitat. El portuguès per exemple el va aprendre *fent vida allà* i per aquest motiu li *retorna amb molta facilitat*. Finalment, la vessant de contacontes marca un punt d'inflexió en la seva trajectòria professional i la defineix com una *experiència molt enriquidora*. Tot aquest conjunt d'experiències, que sempre apareixen relacionades amb l'afectivitat, es contraposen als records negatius amb la llengua, que alhora connecten amb la llengua escrita. Des del present, reconeix que *les lletres i les paraules em juguen males passades* i que el *punt flac* és l'ortografia. El fracàs amb el francès apareix relacionat amb la còpia, els dictats i la memorització, i l'aprenentatge de l'anglès també apareix relacionat amb la vessant més teòrica: *acadèmies i classes particulars*. Aquest conjunt d'experiències condicionen la seva definició d'autopersona: *sóc una alumna justeta*.

Taula 11. Representació gràfica de les relacions de la Bruna amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Entorn familiar	Impregnat de castellanismes. Consciència de les varietats dins d'una mateixa llengua.	
	Escola ▪ Bones mestres	Foment del gust per la lectura. ▪ Avui, és una gran lectora.	
Castellà	Clients de la botiga	Molt difícil.	
	Universitat ▪ Bons professors ▪ Bons amics castellans	Comença a estimar la llengua. Agafa agilitat de parla i d'escriptura.	
Alemanys	Oncle molt viatger	Es queda en l'anècdota.	
Portuguès	Relacions escola-universitat		Classes de portuguès molt bones. Ser allà i fer vida normal. Retorna a la memòria fàcilment.
Anglès i francès	Escola, acadèmies i classes particulars	Fracàs estrepitos. Assignatura pendent.	

▪ Relat de vida lingüística de la Joana

El títol del relat, *La meva història lingüística*, estableix una relació entre les llengües i el -jo. La narració està estructurada per mitjà de molts paràgrafs curts que recopilen tot el conjunt d'idees que vol reflectir. Podem dividir el text en dos apartats diferenciats que responen a les experiències lingüístiques de la Joana des del punt de vista personal i professional.

El primer apartat apareix caracteritzat pel verb valoratiu *agradar* que es converteix en paraula clau perquè el repeteix un total de vuit vegades i fa de pont entre l'abans i l'ara: *les meves primeres lectures m'agradaven molt; la gramàtica no m'agradava gens; m'agradaven llibres potser més infantils; m'agrada llegir articles; la poesia m'agrada; m'agrada llegir el diari; sempre m'ha agradat escriure; escriure emocions tant agradables com desagradables*. Fixem-nos com en dues ocasions contraposa al que li agrada al que no li agrada i estableix certa dicotomia entre aquestes dues impressions.

En aquest apartat, les llengües apareixen ordenades en l'eix del temps i presenten una relació directa amb els espais. La Joana incideix de manera recurrent en la diferència *català – castellà* i en l'espai que ocupen aquestes dues llengües en el seu món particular. Implícitament es defineix com a bilingüe. Al llarg del discurs repeteix de manera explícita aquests dos mots i els seus derivats per emfasitzar aquesta connexió entre espais, llengües i persones segons cada situació. Català apareix deu vegades –*família molt catalana; llegir molt en català; amics i amigues parlen en català; ambient totalment catalanoparlant; sempre he escrit en català; a la universitat vaig començar a escriure en català; vaig començar a estudiar llengua catalana; a classe sempre he parlat en català; he treballat en català d'una manera natural-*; i castellà un total de vuit: *còmics normals de l'època en castellà, Tintín en castellà; vaig començar a llegir i escriure en castellà; els meus germans jugaven en castellà; tenia alguns jocs en castellà; en llegia alguns en castellà; els alumnes entre ells quasi sempre en castellà*. I en una ocasió, i en relació amb la lectura, en fa ús de manera indistinta: *llegeixo llibres indistintament en català i castellà*.

Comença el relat situant la seva família –*molt catalana-* i remarcant la llengua d'ús en l'entorn familiar: *sempre parlàvem en català*. També té interès a ressaltar que el castellà només entrava pels llibres. Des de l'ara, els valora amb molt d'afecte: *un veritable interès, m'agradaven molt*.

A continuació canvia de lloc i en aquesta transposició espacial que es mou de l'entorn familiar a l'escolar el castellà es converteix en la principal llengua d'ús. D'aquest període també recorda l'aprenentatge del francès i el sentit comunicatiu que hi atorga. Reconeix que el recupera amb facilitat i que pot establir-hi comunicació.

Sense ubicació espacial, de manera deslligada la Joana exposa la seva relació amb l'anglès. És una llengua que no va aprendre a l'escola i reconeix que *a casa meva no se'n parlava gaire*.

Acceptar –ne la falta de domini i la *resistència* davant d'aquest aprenentatge no li suposa cap inconvenient. Busca alternatives per poder-se comunicar amb els altres i d'aquesta manera redimeix la tensió que podria suposar-li aquesta manca de competència. Ho relaciona amb el desinterès i per aquest motiu n'abandona l'aprenentatge: *sempre ho he trobat molt pesat*.

La Joana retorna a l'etapa escolar per explicar les seves relacions amb la lectura. Els *16 anys* suposen un punt d'inflexió ja que marquen un abans i un després en l'interès per llegir. Una vegada més el català i el castellà es converteixen en el fil conductor d'aquesta relació amb els llibres perquè tal com hem vist repeteix tres vegades que no té *massa preferència* per una llengua en concret. Recupera el verb valoratiu *m'agrada* i en fa ús quatre cops, en una ocasió de manera maximitzada: *m'encanta llegir novel·la*.

Un altre espai és la universitat i extrapola aquesta ubicació a la immersió al món laboral. Relaciona aquesta etapa amb el rebuig per l'aprenentatge lingüístic i normatiu. Ho defineix des de la informalitat- *era un rotllo*- i conclou l'apartat amb el retorn al català: *sempre he parlat a classe en català*.

El segon apartat apareix caracteritzat pel -jo docent. La Joana parla explícitament de *canvi important* per remarcar dos moments que considera clau. El primer canvi del qual parla defineix el que ella denomina *vida professional* i apareix connectat amb la importància del llenguatge com a instrument de comunicació. La Joana es distancia del -jo- relator d'experiència per situar-se en el punt de vista de l'alumnat i fer evident la *dificultat* de comunicació amb la qual es troben. Descobrir l'interès per l'oralitat va fer que l'aprenentatge de la llengua deixés de ser *una mica pal* i es convertís en *apassionant*. Per tant, des del present retorna al passat per fer evident com la descoberta de la llengua oral modifica les seves representacions del que és ensenyar llengua perquè s'allunya de la vessant més lingüística i normativa.

El segon *canvi fort* engloba el que la Joana considera *història lingüística*, i el relaciona amb l'aprenentatge de l'escriptura formal. Una vegada més apareix entrelaçat amb una necessitat intrínseca que en aquesta ocasió fa referència a escriure pels altres: *amb l'objectiu que els demés m'entenguessin bé*. Si bé reconeix que mai ha sigut capaç d'estudiar-se les regles ortogràfiques, l'interès actual per donar més elements ortogràfics als infants ha propiciat una major motivació envers aquesta habilitat lingüística. Per tant, els alumnes es converteixen en els destinataris d'aquest procés de canvi.

Finalment, i en relació amb la seva experiència professional, la Joana introdueix el concepte de *multilingüisme* per definir la realitat actual amb la qual conviu. L'experiència docent la fa desdoblar i verbalitzar la presa de consciència de la importància de la llengua oral i de la comunicació. Vol *poder parlar i reflexionar* i fer ús de la llengua per oferir *suport* als infants. Amb el verb intel·lectiu *penso* verbalitza la importància que percep en la reflexió, en el diàleg

i en la negociació constant de significat. Tot i així, el desig es contraposa a la realitat i per aquest motiu verbalitza una queixa envers el sistema educatiu actual, davant de la dicotomia entre el procés *-sentit comunicatiu del llenguatge-* i el producte final *-produir i tenir resultats-*. Fa ús de la perífrasi d'obligació *-s'ha de dialogar molt-* com a mostra del que voldria fer però no fa. Des del present es desdobra i valora com se sent: *darrerament estic més animada*. Això significa que en d'altres moments no ho ha estat.

La Joana també fa evident una mancança que relaciona amb l'aspecte cultural. L'experiència li serveix per adonar-se que falta *coneixement cultural* i el relaciona amb les llengües i amb les cultures. L'evidència *-sembla-* li serveix per connectar aquesta feblesa amb l'entorn familiar *-sembla que a casa parlen poc dels seus orígens-* i l'escolar *-l'escola no els hi facilita aquesta relació-*. Deixa aquesta idea en entredit i per aquest motiu fa ús dels punts suspensius i de tres signes d'interrogació seguits.

Conclou el relat amb el retorn a la llengua i la relaciona amb la manca d'ús del català per una banda, que defineix com una *preocupació*, i amb el foment de la llengua oral i la lectura de contes, per l'altra. Pensa que en la realitat actual, *és prioritari*.

Taula 12. Representació gràfica de les relacions de la Joana amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Entorn familiar	Lectura: les escull per contingut, no per llengua.	
	Amistats	Ambient catalanoparlant.	
	Jo	Sempre escriu en català: li serveix per expressar emocions fortes. Més segura amb el llenguatge escrit que amb l'oral.	Necessitat d'escriure bé perquè els altres l'entenguin: major interès per la llengua escrita.
	Universitat/escola	Comença a escriure en català: la gramàtica és <i>un rotllo</i> .	Sempre parla en català. Descoberta de l'oralitat: canvi important. Cal dialogar, parlar i reflexionar a l'aula. És prioritari però cal seguir el currículum.
Castellà	Escola	Lectura: les escull per contingut, no per llengua.	Els alumnes parlen sempre entre ells en castellà. Li preocupa.
Francès	Escola	Molt rovellat però el recupera amb facilitat.	
Anglès	Acadèmies i pel seu compte	Molt avorrit. Per comunicar-se s'espavila.	

Llengües d'origen infants			Li falta coneixement cultural de les llengües i dels orígens.
---------------------------	--	--	---

▪ **Relat de vida lingüística de la Mònica**

El títol del text és *Vida lingüística*. Es compon de nou paràgrafs i podem dividir-lo en tres apartats. La Mònica escriu per ser llegida i per aquest motiu es dirigeix directament a l'interlocutor, tant a l'inici *-com preferiu-* com al final del text: *-em demaneu-*.

En el primer apartat, la Mònica exposa la relació personal amb les llengües, i aquestes apareixen ordenades en l'eix del temps. Té molt clars els espais que ocupen, sobretot el català i el castellà, i les relaciona amb unes persones concretes, que també apareixen de manera explícita. Per aquest motiu es defineix com a *catalanoparlant* perquè el català és la llengua de comunicació amb la família. Aquesta relació tan estreta que estableix amb la llengua pròpia, la familiar, és fruit de l'experiència viscuda en la infantesa. Això ho detectem per l'ús que fa de connectors temporals *–sempre hem parlat català; l'altra àvia no va parlar mai en castellà-* i l'adjectiu valoratiu *indispensable* que dóna sentit a la *condició* que exposa de parlar català a casa: *aprendre el català era la condició indispensable que li va posar el meu avi per a casar-se amb ella*. Des del present, la Mònica també fa evidents les varietats dialectals dins d'una mateixa llengua, fruit de l'experiència viscuda com a infant: *fins els cinc anys vaig parlar el solleric; vàrem viure a Valls i a Lleida. Anava aprenent i incorporant els registres i paraules de cada dialecte*.

Aquest ús exclusiu del català com a llengua de comunicació difereix de la llengua del joc, el castellà. Aquesta acció apareix relacionada amb unes persones concretes que són les germanes i les amigues. Finalment canvia el marc espacial i exposa com a l'escola feia ús indistint d'ambdues llengües, sobretot a Barcelona: *les companyes de classe ja no parlaven tant el català, parlaven més el castellà*.

Encara emmarcats en el primer apartat, el català i el castellà es contraposen a l'anglès. Repeteix la paraula *història* dues vegades per emfasitzar que l'aprenentatge d'aquesta llengua és una *història pendent*. Exposada que l'ha apresada a l'escola com una llengua estrangera i pensa que ha faltat un aprenentatge més *acurat*, que fa referència a la participació en més *cursos*. Per tant, la Mònica connecta l'aprenentatge formal de la llengua amb un major domini. Hi ha implicació en aquesta mancança perquè parla en primera persona i atribueix l'acció a *circumstàncies* personals: *no he seguit fent-ne un aprenentatge acurat*. Acaba reconeixent que se sent insegura a l'hora de comunicar-se en anglès i que el seu nivell de comprensió és més alt que el d'expressió.

A mode d'epileg, introdueix el francès i l'italià. Des de la distància i amb cert caire dubtós – *suposo*- connecta el coneixement de paraules aïllades –*quatre coses típiques*- amb la proximitat geogràfica i amb les semblances amb el català.

El segon apartat fa referència al –jo- docent. La línia temporal –*fa deu anys*- i espacial –*Santa Coloma de Gramenet*- li serveixen per situar el lector i definir el context en escolar en el qual treballa. Té interès a ressaltar la procedència de l'alumnat i les llengües que parlen. Mitjançant l'anècdota estableix una connexió directa entre la seva experiència com a aprenent de llengües i l'actuació a l'aula. Per aquest motiu, relaciona el –jo- viatger amb el –jo- docent. Si quan viatja, conèixer paraules en altres llengües li és de gran *utilitat*, a l'aula també. Retorna al passat, justifica aquesta acció –*m'obria petites portes*- i es mostra segura del resultat: *vaig notar que agradaven a qui les rebia*.

Va citant les diferents llengües que coneix, per ordre de més a menys nombre de paraules adquirides: xinès, àrab, urdú i *bangla*. A continuació, relaciona aquesta activitat memorística, que defineix com a *cortesia*, amb la voluntat que les llengües d'origen dels alumnes formin part del dia a dia del centre escolar. S'implica en aquesta acció –*acostumo a demanar-los com es diuen les coses*- i hi emmarca el centre escolar: *en la nostra escola*. La Mònica creu que una bona estratègia és fer-les presents a l'aula *encara que sigui a nivell visual però he de reconèixer que no sempre ho aconseguixo*. Al temps que parla, verbalitza aquesta ambivalència entre el desig i la realitat, entre el que li agradaria i el que succeeix. Conclou amb la valoració personal de l'experiència –*tinc la sensació de nedar a contracorrent*-, i s'implica en aquesta mancança que alhora és fruit d'una impressió.

El tercer apartat apareix en forma de síntesi perquè retorna a la relació particular amb les llengües. Emfasitza una altra vegada l'ús indistint del català i del castellà en funció de les persones i dels espais i reconeix la preferència pel català, que connecta amb la llengua pròpia: *és la meva llengua*. Tenir competència en castellà fa que el canvi de llengua no li suposi cap inconvenient. Relaciona l'ús d'aquestes dues llengües amb la lectura, i exposa que escull l'obra en funció de la temàtica, no de la llengua. Mitjançant la concessió, matisa que això només pot fer-ho en català i castellà. Si l'obra està escrita en altres llengües, busca traducció.

Conclou el text responent a l'emissor: *em demaneu quines llengües m'agradaria aprendre*. L'ús que fa del condicional és un indicador de la distància que estableix entre el –jo- i el –jo- aprenent de llengües. Respon explícitament per mitjà del pronom *totes* i per mitjà de dos adjectius que es contrasten i mostren la distància entre el desig i l'ideal irrealitzable: *la resposta és fàcil i utòpica*.

Taula 13. Representació gràfica de les relacions de la Mònica amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Entorn familiar i social	És catalanoparlant. ▪ Se sent més còmode parlant en català.	
	Entorn social		
Castellà	Entorn familiar i social	Era la llengua del joc durant la infància.	
Anglès	Escola	Ha faltat un aprenentatge acurat per mitjà de cursos. Pot conversar a nivell molt bàsic: els viatges l'han ajudat.	
Francès i italià	Proximitat geogràfica	Quatre paraules per semblança amb el català.	
Llengües d'origen infants	Escola	Quan va de viatge li funciona saber expressions en la llengua del país receptor.	Ha après paraules en aquestes llengües perquè els alumnes ho valoren i per cortesia. Intenta fer-ne ús a l'aula de manera visual però no sempre ho aconsegueix.

▪ Relat de vida lingüística d'en Santi

El text no conté títol i es compon de vuit paràgrafs que podem dividir en tres apartats. En el primer apartat en Santi retorna als orígens familiars com a justificació del castellà com a llengua predominant de l'esfera familiar i social de la infància: *crec necessari fer referència als meus orígens*. Ressalta l'origen immigrant dels seus pares -*l'onada d'immigració que arribava a Catalunya*- i l'acomodació en zones de Barcelona on el català era inexistent: *vivint entre "paisanos", no van tenir cap contacte amb el català*. Fruit d'aquesta experiència relaciona l'ús de la llengua amb la necessitat d'aprenentatge: *tampoc van tenir necessitat d'aprendre'l per a trobar feina*.

L'ús del català en detriment del castellà apareix ordenat en l'eix del temps. En Santi assenyala que l'escola va suposar un punt d'inflexió en el coneixement lingüístic d'aquesta llengua. Tot i així, li sobta l'aprenentatge d'una llengua quan no apareix relacionada amb el seu ús perquè no connecta amb la realitat; això ho recorda amb nitidesa: *era quelcom abstracte i irreal per a mi ja que no el parlava mai, tot i que sí l'entenia*. Del seu discurs n'interpretem les ganes d'esdevenir-ne competent, la motivació i la relació implícita amb la *sort* que suposa poder-la aprendre: *vaig tenir la sort d'anar-me familiaritzant amb la llengua; em va anar captivant i*

em vaig esforçar, la gran sort. Des del present es desdobla, en valora l'evolució i en verbalitza el resultat: *sóc l'únic de tota la família que la fa servir a diari.*

El segon apartat respon a la seva relació particular amb les altres llengües. Fa ús de l'autoritat –*segons els meus amics*- per distanciar-se del protagonisme i fer evident la *facilitat* que té per les llengües. Relaciona aquesta facilitat amb la motivació per a l'aprenentatge. En Santi exposa que ha estudiat anglès, francès, alemany i italià, i que l'àrab l'està aprenent. Alhora, la considera la més difícil. A continuació assenyala com la *passió* que sent per les llengües *ha fet que professionalment em dediqui també a ensenyar-les*. Per tant, el discurs d'en Santi es mou constantment en el traspàs de l'experiència personal a la professional.

Fent ús d'un marcador d'evidència –*el que tinc clar*- ressaltava l'ús instrumental de la llengua, i la relaciona amb la cultura del lloc on es parla: *porta implícita una gran càrrega de cultura pròpia de la comunitat i/o el lloc on aquesta es parla*. Situat en l'espai d'experiència, reconeix que les millors vivències que ha experimentat són les que li han permès relacionar-se amb els altres per tal d'establir *vincles*: *on més vivències he tingut i més m'he relacionat amb els parlants, més fàcil m'ha resultat establir un cert vincle*. En aquest punt, s'allunya de la individualitat del -jo- per parlar en tercera persona i verbalitzar la seva línia de pensament, que connecta la llengua amb l'afectivitat i amb *l'enriquiment personal*.

El tercer apartat respon a la relació professional d'en Santi amb les llengües. Se situa en els contextos multilingües on ha treballat i estableix una ambivalència entre el -jo- aprenent i el -jo- docent. Com a docent, recorda aquells mestres que no tenien en compte la vessant comunicativa: *només han posat èmfasi en els aspectes gramaticals i semàntics*. Es desdobla i recorda la *desmotivació*, i justament aquesta percepció que segueix viva li serveix per redirigir la seva tasca diària a l'aula: *he descobert que la competència comunicativa i d'ús d'una llengua és quelcom molt important a l'hora d'aprendre-la*. Per aquest motiu es posiciona a favor d'un aprenentatge comunicatiu i funcional perquè la llengua és ús: *cal propiciar situacions i facilitar activitats que promouin la pràctica lingüística*.

Fruit també de l'experiència docent, i situat en el context actual *d'alumnes nouvinguts en un context d'immersió*, fa evident una creença que prové directament de la reflexió sobre l'actuació pràctica. En Santi pensa que és més difícil ensenyar català a nouvinguts en un context catalanoparlant que ensenyar anglès a tothom com a llengua estrangera. Això li serveix per justificar la importància de l'aula d'acollida, tot i que després accepta, també per experiència, que *no sempre és cert*. Relaciona aquesta premissa amb el *bagatge lingüístic* de cadascú i amb la manera com hagi après la llengua d'origen. La vessant familiar adopta un paper rellevant i connecta les vivències dels seus alumnes amb la seva pròpia experiència com a aprenent de català en un context castellanoparlant. Per aquest motiu el fil conductor dels tres

últims apartats és el foment de la competència comunicativa i de la llengua en situacions reals d'aprenentatge, que justament correspon a les seves principals mancances.

En Santi conclou el discurs emfasitzant la importància de crear situacions *naturals* d'aprenentatge, on la llengua s'utilitzi de manera normal. També es manifesta a favor del *treball cooperatiu* i del *pensament creatiu*, sobretot per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, tot oferint *eines que puguin fer que l'alumne senti més motivació*, ja que aquesta es converteix en un element clau per a l'aprenentatge.

Taula 14. Representació gràfica de les relacions d'en Santi amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Castellà	Àmbit familiar i social		
Català	Escola	Lectura i escriptura. Manca de llengua oral i d'aprenentatge en un context real. Els aspectes gramaticals i sintàctics desmotiven.	Ensenyar català a nous és més difícil que ensenyar anglès com a llengua estrangera. Cal donar eines que motivin l'aprenentatge de llengües ¹⁶ .
	Àmbit familiar	Avui, llengua de comunicació amb la seva filla.	
Anglès	Jo	Passió per les llengües. Permet relacionar-se amb els altres i tenir contacte amb la cultura autòctona.	Mestre d'anglès i professor de Didàctica de la Llengua Anglesa a la universitat. A favor d'un aprenentatge funcional i comunicatiu.
Francès, alemany, italià i àrab	Universitat i acadèmies	Passió per les llengües. Permet relacionar-se amb els altres tenir contacte amb la cultura autòctona.	

▪ Relat de vida lingüística de la Sara

El títol del relat, *Les meves llengües*, connecta llengües i persones i assegura als destinataris qui és la protagonista de la narració. El relat s'estructura en 16 paràgrafs, generalment curts, que li serveixen per verbalitzar creences i percepcions que ha anat acumulant per experiència. Podem distingir tres apartats que progressen per ordre cronològic i conclou amb un seguit de reflexions que transporta a l'àmbit escolar.

¹⁶ Les explicacions marcades en blau fan referència a representacions generals que no corresponen a una llengua en concret.

El primer apartat s'inicia amb una presentació d'ella mateixa que serveix per situar el lector. Per aquest motiu s'emmarca en un espai concret -*vaig néixer a Barcelona*- i en el temps: *fa quaranta-nou anys*. Aquesta relació espaciotemporal li serveix per situar el castellà com a única llengua d'ús en l'espai familiar, d'amistats i escolar: *família castellano-parlant; pocs amics que sabessin català; tota la primària i secundària en castellà*. La preponderància absoluta d'aquesta llengua per sobre del català va continuar fins a la universitat que és quan es va veure en l'obligació d'aprendre-la per necessitat: *em va costar molt; jo prenia els apunts com podia, només vaig entendre "fulla"*. En valora la dificultat i l'esforç. Abans d'aquest moment, *a l'adolescència*, era conscient de la manca de competència però no en feia ús perquè mai l'havia estudiat i no s'hi sentia competent: *a mi em costava molt i em feia vergonya introduir una altre llengua només d'oïda*. Una vegada més, és conscient de la dificultat i ho exposa des de la vessant emocional. La necessitat, per tant, en propicia la motivació per a l'aprenentatge: *vaig fer una auto immersió en el català*. La Sara es desdobra i des del present en valora el resultat: *poc després es pot dir que parlava 50% en català i 50% en castellà; arribant a ser indiferent una llengua i altra*.

El segon apartat fa referència a una estada de deu anys a l'estranger per raons de feina del seu marit. A partir d'aquest moment la Sara verbalitza representacions que provenen de la pròpia experiència i sempre són positives: *molt enriquidor, una gran experiència*, i connecta la llengua amb la cultura del lloc on es parla per deixar constància que la llengua *és molt més* que poder-la parlar. Justament aquesta experiència d'immersió a la llengua fa que la Sara s'autoconfronti i valori l'aprenentatge escolar del francès: *havia après molt poc i malament; anys més tard me'n vaig assabentar*.

Aquesta experiència condiona la vida lingüística de la Sara i la de la seva família, principalment per les dificultats d'*adaptació* que els va suposar tornar a Barcelona: *em costava parlar en català sense barrejar una mica amb el francès-; els nens entendre'l i parlar-ho*. L'eix temporal connecta l'abans amb l'ara i en valora la situació actual: *ara parlen i escriuen sense problemes*. A més a més fan del francès la llengua de comunicació amb la família, al costat del castellà i del català: *continua predominant el castellà; barregem conscientment el català i el francès*. L'escullen en funció de la persona i del tema de discussió.

Finalment, el tercer apartat sorgeix a mode de reflexió personal i prové de l'experiència pròpia amb la immersió a un país estranger. Per aquest motiu defensa que *la millor manera d'aprendre una llengua és ser en el lloc on es parla*, i hi afegeix la *necessitat i l'esforç*. Esforç és determinant per la Sara i això ho interpretem perquè l'ha utilitzat tres vegades, per emfasitzar la dificultat amb el català i amb el francès: *em costava; em costava molt*. En condicional i per tant des del desig traspasa aquesta percepció a l'escola i explicita allò que

hauria de ser però no és. Per aquest motiu fa ús del condicional: *s'hauria de potenciar al màxim aquest aprenentatge perquè és una gran sort aprendre des de ben petits.*

Taula 15. Representació gràfica de les relacions de la Sara amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Castellà	Àmbit personal i social	Parlar català sense coneixement lingüístic li feia vergonya.	
	Escola	Sempre en castellà.	
Català	Universitat	Moltes dificultats. ▪ Autoimmersió a la llengua i amb poc temps, ús indistint del català i del castellà.	Va donar classes de català. És mestra d'Educació Primària.
Francès	Escola	Amb els anys s'adona d'un procés d'aprenentatge erroni, sobretot per la pronúncia.	
	Suïssa (i traspàs a l'àmbit personal)	Gran experiència. La llengua va molt més enllà de l'expressió i cal tenir en compte la cultura.	Cal donar l'oportunitat d'aprendre llengües als alumnes perquè és una gran riquesa.

▪ **Relat de vida lingüística de la Mercè**

La Mercè divideix el text en dos apartats, i cada un d'ells s'inicia amb un títol. El primer, *Les meves llengües, aprenentatge i experiències*, connecten el –jo- amb la manera com les ha après i amb el conjunt de vivències que recorda i verbalitza. El segon, *L'experiència docent*, engloba percepcions i creences en relació amb la seva activitat a l'aula, sempre en relació amb l'aprenentatge de llengües.

En el primer apartat les llengües apareixen ordenades en l'eix del temps. S'estableix una clara relació entre espais i llengües, i la immersió al context sempre es converteix en el punt de partida i d'arribada. En relació amb el català i el castellà, la primera és la llengua de l'entorn familiar *-la meva llengua materna-* i la segona la de l'escola *-la meva escolarització-*. Té molt clara la funció atorgada a cada llengua, principalment perquè va viure l'etapa del franquisme.

Pel que fa a les llengües estrangeres de l'etapa escolar, primer parla del francès. Des de la distància en valora l'aprenentatge *-el vaig aprendre bastant-* i l'experiència li permet prendre consciència de les similituds amb l'AICLE: *sense saber-ho ja fèiem CLIL*. Després introdueix l'anglès i n'emfasitza la importància de la immersió. Fruit d'aquestes *experiències d'immersió*

pensa que la millor manera d'aprendre una llengua és *en situacions de comunicació real*. La immersió és una *sort* i avui és *professora d'anglès*. També pensa que l'entorn familiar és decisiu: *sort que a casa meva es valoraven els idiomes*.

Els tres paràgrafs següents connecten de manera cronològica com ha sigut l'aprenentatge de les diferents llengües que ha après més enllà de l'àmbit escolar. Comença explicant la seva situació d'immersió al Marroc i els intents fallits aprendre àrab, tamagizht i àrab dialectal. Sempre remet a una clara distinció entre la llengua oficial –*àrab*- i la llengua de comunicació –*la que parlava la gent*-, que la volia aprendre amb l'objectiu d'endinsar-se a la seva *cultura*. Tot i així, les *diferències culturals* i la *manca de normes i manuals* van dificultar aquest aprenentatge que defineix com a *frustració i fracàs perquè* quan l'objectiu no és la comunicació el mètode es converteix en *sumament avorrit*.

També parla de la seva relació personal amb l'italià i el turc. De l'italià n'emfasitza les relacions amb *les altres llengües romàniques* i en valora l'aprenentatge: *més gratificant; nivell de comprensió escrita i oral molt acceptable*. Fruit també de la seva experiència com a aprenent de llengües, reconeix que a major competència, major presa de consciència dels *errors*. Pel que fa a la seva experiència amb el turc, reconeix un *coneixement bàsic* per a poder-se comunicar *mínimament*.

La Mercè sempre relaciona la llengua amb un instrument de comunicació, perquè comunicar-se és el que permet interaccionar amb la societat d'acollida. Repeteix comunicar i els seus derivats un total de sis vegades, i sempre ho connecta amb la intenció que tenia d'expressar-se com a aprenent –*situacions de comunicació real; la gent no la parlava; no em permetia utilitzar-la per comunicar-me; situacions reals de comunicació; poder-me comunicar mínimament*- o amb el que es proposa amb l'alumnat: *activitats de tipus més comunicatiu*.

Tot aquest conjunt de reflexions personals fan que la Mercè conclogui aquest primer apartat amb una reflexió personal que prové de la pròpia experiència en els diferents contextos d'immersió. Principalment emfasitza que l'ús és el que motiva l'aprenentatge i que la immersió fa que la llengua *en seguida em torna*. També reconeix que sovint canvia *inconscientment* de llengua en funció de l'interlocutor, i aquesta dificultat *d'elegir un codi* va en detriment de l'aprenentatge del nouvingut. Connecta amb el que els autòctons feien amb ella a Nador.

El segon apartat correspon a l'experiència docent. El discurs expositiu que configura és per mitjà de dues variables que es mouen a mig camí entre l'espai de pensament i el d'experiència i li serveixen per justificar el títol del relat. La primera fa referència a l'*edat* i a la *motivació* dels aprenents com a factor clau per a l'aprenentatge. En aquest punt, se situa en un espai concret –*institut de secundària*- per fer una crítica directa a la institució escolar. Pensa que el *context sociocultural* és un factor clau. Aquest fet, lligat a l'edat de l'alumnat –*etapa*

adolescent- i a la ràtio, dificulten l'ús d'una metodologia de tipus comunicativa. Maximalitza aquesta dificultat: *molt difícil*, que veu com un problema. Ho trasllada a la pròpia experiència per justificar la manca d'activitats *participatives* que pot portar a terme i per aquest motiu construeix un discurs a mig camí entre el desig i la realitat. La Mercè s'allunya de la problemàtica quan assenyalava que el tipus d'alumnat condiciona que la *classe funcioni*. Aquest punt feble configura un discurs en tensió. Aquesta realitat que sent tan present la compara amb la seva experiència com a professora d'adults: *els adults que van a classe per aprendre una llengua estan motivats, i això sens dubte facilita molt les coses*.

La segona variable interrelaciona l'aprenentatge d'una nova llengua amb *el grau de competència en la pròpia llengua* i amb el pòsit lingüístic. Remet directament a l'experiència per verbalitzar que la *reticència* de certs alumnes per parlar anglès apareix relacionada amb la reticència per parlar català, i verbalitza aquesta situació que li genera frustració: *m'han arribat a dir hable en español*.

La Mercè conclou el relat traslladant aquest conjunt de *variables* a l'alumnat nouvingut. Pensa que de manera habitual els *bons hàbits escolars* apareixen relacionats amb els *bons resultats acadèmics*, tot i que reconeix que no sempre és així. En aquestes ocasions, titlla els resultats de *desastrosos*, i amb aquest adjectiu valoratiu i de manera taxativa conclou el discurs.

Taula 16. Representació gràfica de les relacions de la Mercè amb les llengües

Llengua	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Àmbit familiar		Ha donat classes de català Reticència de molts alumnes per parlar català. L'edat i la motivació condiciona l'aprenentatge de llengües. La manca d'hàbits propicia resultats desastrosos.
Castellà	Escola		Ha donat classes de castellà.
Francès	Escola	Record d'un bon aprenentatge. Experiència d'immersió: la llengua s'aprèn en situacions reals d'aprenentatge.	
Anglès	Acadèmia	Experiència d'immersió. Passió per la llengua.	És professora d'anglès. Reticència de molts alumnes per parlar anglès. Les ràtios tan elevades dificulten

			l'ús de metodologies participatives. Els alumnes nous solen tenir més facilitat per aprendre llengües perquè ja en parlen més.
Àrab	Marroc	No es podia comunicar perquè la gent no parlava aquella llengua.	
Tamagizht i àrab dialectal	Marroc	Aprendre la llengua de la gent per entendre la cultura. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tasca impossible per la diferència cultural: frustració. ▪ Sense normes ni manuals no es pot aprendre una llengua. 	
Itàlia	Qüestions familiars	Experiència gratificant per les similituds lingüístiques A major aprenentatge, major consciència dels errors.	

▪ Relat de vida lingüística de l'Eli

El títol del text, *Relat de vida lingüística*, no ofereix informació més enllà de la proposta encomanada. Està dividit en sis paràgrafs que podem estructurar en dos apartats. El primer fa referència al –jo- aprenent de llengües i el segon al –jo- docent. Els dos últims paràgrafs engloben una reflexió personal envers la seva pròpia percepció del que significa plurilingüisme a l'escola i el conclou amb una pregunta epistèmica que pretén invitar a la reflexió.

En el primer apartat l'Eli situa el lector assenyalant la seva branca professional: *filologia hispànica*. L'eix temporal li serveix per comparar amb un verb valoratiu què li agradava llavors- *m'apassionava la literatura espanyola*- i com aquesta passió ha anat evolucionat amb el pas dels anys: *cada vegada estic més immersa en el camp de l'aprenentatge de llengües*. El contínuum en el temps –*als 17 anys; ara*- en configura la presa de consciència: *m'he adonat*. A continuació exposa els àmbits d'ús del català –*la meua llengua d'origen; haver viscut tota la vida a Vic; la Catalunya profunda*- i la incorporació del castellà en el seu dia a dia fruit de l'etapa a la universitat. Assenyalant primeres impressions sobre com va viure l'ús progressiu d'aquesta llengua, des dels inicis –*em feia vergonya, accent pagès*- fins a l'acabar la llicenciatura: *expressant-me millor en aquesta llengua, tenint-hi un vocabulari molt més ric*, i suposem que per aquest motiu avui es considera *totalment bilingüe*.

En relació amb les llengües estrangeres, introdueix l'anglès i el francès i fa evident les dificultats de comunicació *com a conseqüència de la falta de pràctica*. Titlla aquesta situació

de *problema* perquè *m'és molt difícil expressar-me satisfactòriament*, i ho reformula com a estratègia de reafirmació. L'ús d'aquest adverbí valoratiu ens permet interpretar que per l'Eli l'important no és només expressar-se, sinó fer-ho bé. Es desdobra, se situa en el passat i retorna al present per definir a què fa referència aquest *problema*. Per fer-ho, estableix una analogia amb un *mur* que no li permet veure més enllà: *que em talla les ales*. A més a més, maximitza aquesta situació amb un adverbí augmentatiu que apareix acompanyat de la *ràbia* generada: *em fa molta ràbia*. Equipara aquesta percepció de manca de competència al plurilingüisme perquè pensa que és *fonamental*, i a continuació exposa el conjunt d'accions que porta a terme per poder-ho redirigir: *m'he apuntat a classes d'anglès; estic estudiant per lliure el DELF*. Per tant, del seu discurs podem interpretar-ne la connexió que estableix entre tenir competència amb les llengües estrangeres de les quals parla i el plurilingüisme, que implícitament podem definir com aquesta possibilitat de fer un ús correcte d'aquestes llengües amb les quals conviu de manera individual.

El segon apartat fa referència a l'experiència professional. L'Eli només es focalitza en l'institut actual. Repeteix *immigració* dues vegades –*són immigrants; percentatge molt elevat d'immigrants*- i configura una conversa reflexiva amb la situació –*seré sincera a l'acceptar*- per compartir la incertesa davant del desconeixement: *que en un començament no les tenia totes*. Des del present, retorna al passat i defineix aquesta inseguretat com a *complicat*. Per tant, la incertesa davant d'allò que no sap del cert genera dubte –*podia arribar a*- i la immersió al context i la coneixença –*un contacte tan directe*- li permet reconstruir certes representacions: *m'ha modificat els meus pensaments*. A més a més, la presa de consciència –*m'he adonat*- és fruit de l'aproximació al context i és el que li permet veure què *necessiten: molta afecció*, com a conseqüència del *context socioeconòmic* i de les *diferències culturals*.

Amb cert distanciament –*suposo*- pensa que aquest canvi també és conseqüència de la formació: *dels diferents treballs del màster*. El que no ofereix opció al dubte és la implicació: *profundament*, i justament aquest contacte tan directe és el que li ha permès extreure'n *una principal conclusió*. Fruit de l'experiència i per mitjà d'un seguit d'activitats que narra amb detall –*vam buscar; vam traduir; vam agrupar*- creu fermament que la valoració de la llengua propicia *una gran motivació i afany per explicar-ho*. En valora el resultat –*molt gratificant*- i el que creu que va aportar als alumnes: *m'imagino que també*.

A mode de conclusió, l'Eli incideix en la necessitat de modificar les *concepcions* dels docents. Remet a la pròpia experiència com a estratègia de justificació i fa ús de l'anècdota per reafirmar-se en aquesta línia de pensament. També parla de *model compensatori*, interpretem per manifestar-se contrària a l'ús exclusiu del català a l'escola, en detriment de les llengües d'origen dels infants. En majúscula, emfasitza el mot *adaptació* per manifestar-s'hi contrària, i fa ús de dues preguntes epistèmiques que no esperen resposta: *què és adaptar-se i*

qui ho ha de fer?; hi ha un model hegemònic d'integració? Reconeix que són aspectes que es qüestiona, i que fer-ho ja és un primer pas.

Taula 17. Representació gràfica de les relacions de l'Eli amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Àmbit familiar i escolar	Totalment bilingüe	Professora de català
Castellà	Universitat	Vergonya llegir en veu alta o parlar com a conseqüència de l'accent. Després de quatre anys estudiant en castellà, va adquirir major riquesa lingüística que en català.	Professora de castellà
Anglès i francès	Escola, acadèmies i universitat	Les llegeix i les entén força bé però li costa parlar per la falta de pràctica. ▪ No parlar-les bé li fa molta ràbia. ▪ Relació entre ús de les llengües i plurilingüisme.	
Llengües d'origen alumnes	Àmbit professional: institut		Valorar la llengua a l'aula genera <i>gran motivació</i> i ganes de compartir-ho amb els companys. ▪ Foment de la cultura i de la llengua a l'aula. ▪ Necessitat de canviar les concepcions dels docents.

▪ Relat de vida lingüística d'en Salvi

En el primer apartat en Salvi descriu la seva relació particular amb el català i amb el castellà. Hi ha una clara connexió entre espais, llengües i persones, i estructura l'ús d'aquestes llengües en el continuïm temporal. El català és la llengua de la infància i de l'escola –*llengua materna, amb la meva família, he crescut*- i per aquest motiu avui encara la manté en l'esfera *personal, íntima i familiar*. El castellà és la llengua de l'*institut* i de moltes amistats, i reconeix que amb l'edat ha guanyat pes, de vegades en l'esfera social –*amb els companys parlo amb català*- i sempre en la professional: *sóc professor de castellà; amb els alumnes parlo castellà*. Justament quan parla de la relació entre llengües i persones, defineix un procés d'acomodació lingüística amb l'alumnat, perquè a ells *els sona raro* que el professor de castellà els parli en una altra llengua, i com que *ho diuen no ho volen*, en Salvi sovint canvia al castellà.

El segon apartat engloba els set paràgrafs restants i descriuen la relació d'en Salvi amb les diferents llengües amb les quals ha pres contacte. Justament *relació* es converteix en una paraula clau perquè és el punt de partida de cada paràgraf. Amb l'anglès, la *relació* és *prou important*, i aquesta importància és conseqüència dels anys amb els quals hi ha tingut contacte: *han estat molts anys estudiant aquest idioma*. Apareix principalment relacionada amb l'aprenentatge escolar i tot que reconeix que el domina poc, pot comunicar-se, i en Salvi valora positivament aquesta acció: *sóc capaç de comunicar-me i d'entendre'l*. Li agrada la *sonoritat* però reconeix que el té *molt* abandonat.

Amb el francès aquesta relació és *particular*, justament per la interrelació que hi atribueix entre l'amor i l'odi. Amb aquesta oposició de casos concrets emfasitza la valoració de la llengua –*m'agrada molt*–, al temps que contraposa aquest sentiment individual amb un tipus d'aprenentatge normatiu i acadèmic que apareix relacionat amb la *universitat*. La dificultat amb la qual ho va viure –*unes classes prou dures*– en propicien prendre'n distància i deixar-la enrere : *com per a voler oblidar el francès durant un bon temps*.

L'alemany apareix en *relació amb temes més personals*. L'espai –*la facultat*– connecta amb unes persones –*una xicota*– i un temps –*va anar a Munic; la vaig visitar*–. Aquesta relació espaciotemporal promouen un contacte directe amb la llengua que valora –*em va agradar*– i aquesta valoració en propicia l'aprenentatge. Avui tampoc l'ha continuada però es projecta al futur i des del desig –*voldria*– fa evidents les ganes de recuperar-la: *i tornar a començar amb l'alemany ja que en tinc ganes*.

La *relació* amb l'alemany també és fruit d'un espai concret –*la universitat*– i d'una persona determinada –*xicota*–. A diferència de l'alemany, que el fet d'aprofundir en la llengua va ser conseqüència de l'*interès* –*em va agradar*–, en aquest cas va iniciar-se en el seu aprenentatge sense *interès* - *no és un idioma que volgués aprendre*- i per tant les *quatre coses que vaig haver d'aprendre* van ser *per poder sortir del pas*. En aquesta ocasió, per tant, la perífrasi verbal marca l'obligació de l'aprenentatge i des de l'ara es desdobla i en valora la decisió: *no haguera pas fet res en italià*. Com a estratègia de clarificació, fa ús de la doble negació, amb la partícula negativa *no* per una banda, i l'adverbi de negació *res* per l'altra. Justament en relaciona la iniciació amb la *xicota*.

Amb el rus i l'àrab no parla de relació, sinó d'*intent*. Fa ús d'aquesta paraula i dels seus derivats tres vegades –*intentona, un intent, ho vaig intentar*– per assenyalar l'interès que sentia per la llengua, fruit principalment de la sonoritat –*sonava molt bé*– i de la *curiositat*. Tot i així, la dificultat d'aprenentatge –*resultava molt complicat; no vaig entendre res*– sempre ha tingut més pes que l'interès.

L'última llengua amb la qual ha pres contacte és amb el japonès, i en aquest cas també apareix relacionada amb l'*intent*. Justament aquest *intent* prové de l'*afició* als *dibuixos* i

còmics japonesos. Una vegada més la línia temporal li serveix per situar-se en el passat –*en aquella època*- per fer evident que *no hi havia acadèmies ni recursos per aprendre japonès*. Aquest és el motiu pel qual l'interès continua present i per aquesta raó ha viatjat a Japó dues vegades. Amb l'expressió *no descarto* deixa la porta entreoberta a un futur aprenentatge de la llengua: *el meu interès pel japonès ha tornat a créixer i no descarto fer algún curs per aprendre'n*.

Taula 18. Representació gràfica de les relacions d'en Salvi amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Àmbit familiar i escolar	Personal, íntim i familiar	
Castellà	Institut i moltes amistats	Professional i acadèmic	Professor de castellà
Anglès	Escola	Capaç de comunicar-se i entendre-la	
Francès	Universitat	Relació d'amor-odi	
Alemany	Àmbit personal	Intent d'aprenentatge. li agradaria recuperar-la en un futur.	
Italià	Universitat	La llengua no li agradava: obligació per uns crèdits concrets.	
Rus, àrab i japonès	Jo	Intents d'aprenentatge i curiositat per la llengua	

▪ **Relat de vida lingüística d'en Javi**

El text està compost de 6 paràgrafs i el podem dividir en 4 apartats. Els dos primers responen exclusivament a les etapes vitals d'en Javi, i la llengua es converteix en el fil conductor. En el tercer, es ressalta la funció atribuïda a les llengües, i l'últim apareix caracteritzat per l'ús que fa del repertori lingüístic a l'aula. D'aquesta manera, conclou el discurs.

En Javi comença l'escrit dividint la seva vida en *dos grandes etapas*, que apareixen relacionades amb l'ús del castellà i del català. Del seu discurs n'interpretem com el pas del monolingüisme al bilingüisme li suposa una obertura en la *percepción* i *consideración* de les llengües, no només en l'*uso* i el *conocimiento*.

La primera etapa apareix definida per tots els anys ocorreguts fins l'entrada a la universitat. Repeteix de manera recurrent l'ús exclusiu del castellà *-uso habitual; manera indiscutible; preponderancia absoluta-* i n'enumera explícitament els motius, que relaciona amb l'entorn

familiar primer, i l'educatiu després. Del període escolar, que defineix com a *muy importante*, ressalta l'ús exclusiu del castellà en totes les matèries, a excepció de l'assignatura de llengua catalana. Fa evident la segregació d'alumnat per motius de llengua, i ressalta que el professorat també era diferent en funció de la llengua d'origen. Del seu discurs en detectem la importància de l'escola en l'aprenentatge funcional d'una llengua.

En Javi assenyala que el català era gairebé aliè al seu entorn, i el compara a l'aprenentatge de l'anglès i del francès. Per tant, el descriu com una llengua estrangera. També estableix una distinció entre *comprensión* i *práctica activa*, que ens permet relacionar la llengua amb el seu ús. Ressalta la importància de la immersió lingüística en la implantació del català a nivell social.

L'aprenentatge de l'anglès i del francès també el relaciona amb la *percepció*. És una idea que apareix de manera recurrent. Defineix a què fa referència –*distante; una asignatura más*–, i ho relaciona directament amb l'interès com a factor clau per a l'aprenentatge. Fins que no va tenir interès, no es va començar a interessar per altres llengües.

Amb l'arribada a la universitat, en Javi introdueix *la segona gran etapa*, que defineix explícitament com un *punto de inflexión* en la seva vida lingüística. Apareix caracteritzada per la *normalización* del català. La importància d'aquest fet la percebem en l'ús que fa de l'adverbi temporal *por fin*. La relació entre llengües, persones i espais va promoure aquest *cambio radical* del qual parla. Una vegada més, passa de l'*uso* a la *función* atribuïda a la llengua.

D'aquesta etapa, també ressalta l'aprenentatge de l'àrab i del francès, i el contacte amb l'italià. La seva experiència amb l'àrab continua en el present, i ressalta l'enfocament comunicatiu per sobre del de *lengua morta* perquè el seu objectiu és poder-se comunicar. Pel que fa al francès i a l'italià, els relaciona amb la immersió, més o menys llarga, a París i a Florència.

A mode de conclusió en Javi retorna a la funcionalitat atorgada a les llengües, i estableix una distinció entre la vessant professional *como traductor básicamente* i la personal, que relaciona metafòricament amb l'obertura: *me han abierto bastantes puertas a la hora de viajar*. Dins de l'àmbit professional, ho relaciona amb l'escolar i per aquest motiu l'últim paràgraf aglutina l'ús que fa de les llengües a l'aula. Tot i que el castellà és la llengua vehicular, en Javi relaciona l'ús de les altres llengües amb l'*interès* i l'*emoció*: *por lo general aprecian; es fácil sacarles alguna sonrisa; las risas están siempre garantizadas*. A més a més, matisa l'eclosió que suposa acostar-se a les llengües pròpies de l'alumnat. Les relaciona directament amb la integració, paraula que repeteix dues vegades, i parla dels *avantatges* que comporta. Amb aquesta creença conclou el text.

Taula 19. Representació gràfica de les relacions d'en Javi amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Castellà	Àmbit familiar i escolar	Monolingüe fins la universitat. <ul style="list-style-type: none"> La necessitat de parlar-lo en comporta aprendre'l. Segregació de l'alumnat per raons de llengua.	Professor de castellà.
Català	Universitat i institut	Vist com una llengua estrangera. De l'ús i al coneixement a la percepció i a la consideració. La universitat marca un punt d'inflexió clau: normalització de la llengua.	Inculca als alumnes la importància de parlar català.
Anglès i francès i àrab	Escola i universitat	L'interès en promou l'aprenentatge. Poder parlar una llengua és el més important. <ul style="list-style-type: none"> L'enfocament mort de l'àrab desmotiva. 	

▪ **Relat de vida lingüística de l'Albert**

El text està estructurat en quatre paràgrafs que podem dividir en dos apartats que responen al -jo- aprenent de llengües i al -jo- professor. En el -jo- professor, l'Albert distingeix entre l'etapa de docent i la d'assessor LIC. Com a docent, parla des de l'actuació pràctica; com a assessor, des de la teoria. Conclou el discurs amb una reflexió personal envers el respecte per les llengües, especialment les minoritàries.

En relació amb l'experiència personal, les llengües apareixen relacionades amb l'eix del temps, i per ordre d'importància. En primer lloc, estableix una ambivalència entre el català, context familiar, i el castellà, context escolar. Cada una apareix clarament definida en una esfera concreta, i mai transfereix a l'altra. Tot i així, des del present en valora el nivell de competència i reconeix que en pot fer ús de manera indistinta *en una conversa*. La vessant comunicativa adopta un paper rellevant que no abandona al llarg d'aquest primer apartat.

En relació amb el francès, valora el seu aprenentatge com a *deficient* tot i que pot fer-ne un *ús funcional* i seguir *converses descontextualitzades*. Per l'Albert, poder-se comunicar és molt important. Pel que fa a l'anglès, defineix aquesta llengua com una *assignatura pendent* però assenyala que la utilitza quan viatja. En ambdós casos, accepta que a l'hora d'escriure té més problemes: *em sento força insegur; la dificultat és més gran*. L'Albert pensa que

l'aprenentatge d'una llengua és progressiu, i per aquest motiu reconeix que li agrada *veure quin és el nou nivell de comprensió global*.

El segon apartat apareix caracteritzat per l'experiència docent. En aquesta etapa, distingeix dos moments diferenciats: el d'ensenyar català a una població castellanoparlant, i el d'ensenyar aquesta mateixa llengua a *la nova immigració*. Quan es refereix a l'alumnat de parla castellana, defineix el procés com una *experiència* que fa referència a *fer assumir* la importància d'adquirir una nova llengua, i defineix aquesta necessitat com un *benefici*.

Quan parla dels alumnes provinents d'altres països, ressalta el treball de *doble sensibilització*, que correspon a la necessitat de *fer visibles les llengües* per una banda, i a *fer entendre* la importància de conèixer les llengües del país receptor per l'altra. També ressalta la importància de treballar amb les *famílies*, i pensa que aquests fets milloren la *integració*.

Quan parla com a assessor LIC, se situa en el punt de vista dels centres per fer evident la necessitat de *visualitzar* i *valorar* totes les llengües. L'Albert parteix de *problema* però el minimitza amb el *respecte* i amb la *voluntat d'integració*.

Conclou el discurs ressaltant l'actitud de respecte que sent envers les noves llengües amb les quals conviu quan viatja, i l'afany per conèixer la *situació* de les llengües amb les quals es topa, principalment les minoritàries.

Taula 20. Representació gràfica de les relacions de l'Albert amb les llengües

Llengües	Context / persones	Experiències personals	Experiències professionals
Català	Àmbit familiar.	Pot fer ús de les dues llengües de manera indistinta. El més important és l'ús funcional de la llengua.	Ensenyar català als nouvinguts. Fer entendre als alumnes la importància d'aprendre llengües.
Castellà	Àmbit escolar.		
Anglès	Àmbit escolar	Assignatura pendent.	
Francès	Àmbit escolar	Aprenentatge deficient perquè no pot fer-ne un ús funcional.	

5.2. Anàlisi de les entrevistes semiestructurades

▪ Entrevista semiestructurada a la Bruna

1. El -jo- aprenent de llengües

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la contesta de la Bruna quan la investigadora li pregunta quines llengües parla. La resposta ens permet conèixer quin és

el seu repertori lingüístic. Destaquem *frustració* com a terme d'interès.

1. Maria- que:: bueno doncs començaria amb això que si tu:: vols explicar quines llengües parles/ com les has apreses |e:: nyt| això estaria seria un primer punt

2. Bruna- bueno | |em| pos jo de llengües/ |estic bastant acomplexada | bastant acomplexada perquè la meva assignatura pendent és l'anglès

3. Maria- bueno això la majoria dels de la nostra edat sigui dit així (riu)

4. Bruna- la:: bé com a segona llengua a l'escola jo havia fet francès |nyt| tampoc va ser un francès molt bo perquè va ser un francès molt de:: |nyt| d'escriptura i gramàtica però no:: no oral | llavors l'anglès he intentat varies vegades |e::| d'aprendre'l sóc una gran viatgera una de les meves passions és viatjar | i o sigui que a vegades em fa falta/ l'anglès\ però llavors tinc un anglès de:: de viatge i supervivència | però no un anglès per | m'agradaria/ però tots els intents | professor particular |e::|escola d'idiomes bueno acadèmies he estat

5. Maria- tornar a començar i tornar a [començar]

6. Bruna- [sí] i una mica de de fracàs | sí que és veritat que una mica amb el temps tens un pòsit | ¿no? i ara per exemple unes notícies amb anglès | ya:: capto alguna cosa almenys de [què va i així]

7. Maria- [ah però deu ni do] això jja és molt!

8. Bruna- no crec

9. Maria- jo pensava que només sabies di::r *my name is I don't speak English* ¿no? alguna [cosa d'aquestes | està bé]

10. Bruna- [no no no és el meu::] home a mi quan he viatjat m'hagués agradat |e::| establir conversa amb gent

11. Maria- sí i que no::

12. Bruna- i no no he pogut per aquest

La seqüència comença quan la Maria pregunta a la Bruna les llengües que parla i com les ha après. A partir d'aquí, la Bruna dona a conèixer la seva experiència personal com a aprenent de llengües. L'actitud de la Maria és de suport. El discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

La Bruna divideix el seu discurs en quatre apartats que corresponen a les quatre llengües de les quals parla. En primer lloc, descriu la seva experiència amb l'anglès. En aquest punt, el discurs torna cap endins i transmet una experiència que condiciona la seva visió com a aprenent: *pos jo de llengües/ |estic bastant acomplexada* (2). Quan avança en l'exposició dels fets, ens adonem que aquest sentiment només el té amb una llengua determinada: *perquè la meva assignatura pendent és l'anglès*. D'aquesta intervenció, n'interpretem la importància que té per a ella la comunicació, que és el que no ha aconseguit amb aquest idioma. Repeteix l'adjectiu *acomplexada* dues vegades per emfasitzar aquesta valoració personal. Per tant, predomina la funció expressiva del llenguatge.

L'actitud de suport de la Maria *-bueno això la majoria dels de la nostra edat-* (3) pretén restar importància a l'acció però la Bruna avança en la reflexió personal. A continuació, introdueix l'aprenentatge del francès a l'escola *-tampoc va ser un francès molt bo-* i justifica els motius pels quals no el relaciona amb una experiència positiva: *però no:: no oral*. Aquesta manca d'oralitat la fa retornar a l'aprenentatge de l'anglès, que considera que no li és suficientment útil: *tinc un anglès de:: viatge i supervivència* (4); *m'hagués agradat |e::| establir conversa amb gent* (10). Aquest conjunt d'informació permet establir una relació directa entre l'aprenentatge d'una llengua i la funcionalitat que se'n deriva perquè la llengua sempre s'equipara a instrument de comunicació i justament aquesta és la seva mancança.

La conversa apareix carregada d'emoció i

tema/ | i continuem així

13. Maria- bueno però a més a més
tu vas aprendre català i castellà

14. Bruna- sí (riu) sí clar però he començat
per [l'anglès perquè com que és el meu pes]

15. Maria- [està bé perquè és el
primer (riu)]

16. Bruna- és el pes que porto a sobre

17. Maria- sí

18. Bruna- ¿no?

19. Maria- sí sí sí

20. Bruna- és com una mica de una
frustració/ una cosa que | que m'agradaria
saber/ després també vaig fer | jo vaig fer el
seminari:: bueno no era seminari | el postgrau::
europeu en educació infantil a l'autònoma [que
crec que després]

21. Maria- [amb la Carme Àngel]

22. Bruna- amb la Carme Àngel que
després es va deixar de [fer]

23. Maria- [sí] sí sí

24. Bruna- i la meva estada va ser a::
Portugal/ i:: bé el portuguès la veritat és que el
fet de viure-hi tres mesos | els lligams afectius
que vaig agafar amb:: amb la gent de Portugal i
això/

25. Maria- ai que bé

26. Bruna- el portuguès és una:: llengua
que:: que quan sóc a:: Portugal o he anat a
Brasil/ |mh::| [m'he trobat]

27. Maria- [propera]

28. Bruna- sí més propera i que en seguida
m'hi:: que m'hi he enganxat |¿eh?

29. Maria- molt bé

30. Bruna- amb [el portuguès sí però::]

31. Maria- [molt bé (riu)] molt bé

32. Bruna- i què:: pues aquestes són a::
part de::l català i:: el castellà/ | són les llengües
que::

defineix, amb substantius valoratius i
expressions metafòriques com viu aquesta
sensació: *i una mica de de fracàs* (6); *és el meu
pes* (14); *és el pes que porto a sobre* (16); *una
frustració* (20).

La Bruna contraposa aquest conjunt
d'experiències negatives amb l'anglès i el
francès a les experiències amb el portuguès. El
lligam afectiu amb aquesta llengua també
condiciona la seva visió com a aprenent.
Fixem-nos com aquesta visió positiva de la
llengua apareix relacionada amb *el fet de viure-
hi tres mesos* (24). L'exposició del com se sent
-*propera*- fa que quan viatja *en seguida m'hi::
que m'hi he enganxat* (28).

El tercer apartat s'inicia quan la Maria li
pregunta directament per la relació amb el
català i el castellà. La Bruna hi para a pensar i
matisa que principalment el va aprendre al
carrer. Des del present, reflexiona en relació
amb les vivències passades i conclou que
l'escola en va ser un punt d'inflexió important:
fèiem les classes en català (46).

La Bruna creu que aquestes *són les dos
llengües que domino més* (48). Avança en
l'exposició del pensament i a través d'un verb
intel·lectiu -*m'agrada*- valora com se sent en
relació amb les llengües. A continuació
assenyala la rellevància de continuar aprenent:
vocabulari aprendre paraules noves (48). Parla
de -*reptes*- per fer referència a aquest procés
constant d'aprenentatge -*[ens posem com
reptes] ¿no?* (52)- i justifica, des de
l'exemplificació, de quina manera els va
assolint: *ara fa molt poc m'he comprat el llibre
Las palabras moribundas* (54).

En relació amb el posicionament enunciatiu, el
relat de la pròpia experiència apareix construït
amb la primera persona del singular. Fa ús del
-*nosaltres*- quan recorda la seva experiència
com a alumna -*fèiem les classes en català*
(44)- o quan comparteix vivències amb la seva
companya de professió: *sempre hem tingut
aquesta coincidència ¿no?* (48).

33. Maria- ¿i tu vas [aprendre el castellà]
34. Bruna- [que::]
35. Maria- a l'escola? ¿o on diries que vas aprendre el castellà? [o al revés el català]
36. Bruna- [el castellà no el castellà] el vaig aprendre a escola
37. Maria- perquè [tu vull dir ets catalanoparlant sí]
38. Bruna- [però més que res més que res més més] al carrer |¿eh?|
39. Maria- al carrer
40. Bruna- més al carrer:: a:: la ràdio:: vaig aprendre el:: el castellà perquè a l'escola on jo vaig anar/ fèiem les classes en català
41. Maria- ¿a sí?
42. Bruna- anava a l'escola Santa Anna
43. Maria- |ah::|
44. Bruna- fèiem les classes en català quan venia l'inspector ens avisàvem|
45. Maria- caram
46. Bruna- i aquell dia parlàvem amb:: amb castellà i la pissarra s'escrivia la data i tot en castellà/ però el català el vaig aprendre a l'escola
47. Maria- |ajà| està molt bé | molt bé
48. Bruna- i en quant a:: llengües/ de::l tant del català com del castellà que són les dos llengües que domino més | m'agrada molt tot el que és |em nyt| tot lo tot el que és:: |e::| vocabulari aprendre paraules noves | amb la Montserrat Casens la meva companya de:: | de pis de sempre hem tingut aquesta coincidència ¿no? a vegades ens posem una troba una paraula/ li diu saps saps lo que vol dir això? o::
49. Maria- companya de pis vol dir [de pis de professió perquè això quedarà gravat]
50. Bruna- [sí de pis de professió]

51. Maria- companya de pis de vida particular i no evident evident sí sí [està bé això és maco és a vera]
52. Bruna- [ens posem com reptes] ¿no?
53. Maria- [i ara que]
54. Bruna- [i en castellà] també i en castellà també per exemple | ara fa molt poc m'he comprat el llibre *Las palabras moribundas*
55. Maria- [ajà] ostres
56. Bruna- hi han paraules amb:: castellà que ara ja no es fan servir i el llibre és molt in...- [molt interessant]
57. Maria- [que guapo]
58. Bruna- aquest llibre

En aquesta seqüència el discurs de la Bruna, de caràcter reflexiu, es configura al voltant de la seva experiència com a aprenent de llengües. Estableix una clara relació entre llengua i funció per una banda, i entre llengua i afectivitat per l'altra, i justament aquestes relacions condicionen la seva visió positiva o negativa com a aprenent. Quan és negativa, la Bruna configura un discurs envoltat de tensió, condicionat pel *fracàs* que sent per no poder-se comunicar en anglès. L'experiència personal amb aquesta llengua, que apareix contraposada al portuguès, teixeix un seguit de representacions negatives que no abandona en tota la intervenció. Per aquest motiu es mou entre el desig i la realitat. El portuguès, en canvi, apareix vinculat a la immersió a la cultura i al país, i per aquest motiu adopta un caràcter positiu.

2. Una experiència molt forta!

En aquesta seqüència la investigadora vol conèixer algun record envers l'aprenentatge de llengües. La resposta ens permet prendre consciència de la relació que la Bruna estableix entre funcionalitat i aprenentatge. També ressalta la importància de la llengua oral. Assenyalem *aprendre* com un terme d'interès que promou la reflexió.

59. Maria- ¿veus com ho hem encertat buscar-te a tu? que t'agrada la llengua i que no sé què i i algun record que tinguis destacable d'apre...- d'aprendre llengües de la idea d'aprendre de quan vas a un país o quan vas a l'acadèmia alguna idea que diguis |mh::| de tot el meu experiència d'aprendre llengües això/ és el que jo destacaria/ o el que:: o alguna anècdota que recordis o::

De manera directiva, la Maria amplia el marc de referència. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

El record es converteix en el fil conductor de la seqüència. Des del present la Bruna es desdobra i comparteix la seva experiència a Portugal. La llengua oral, la cultura i la música es converteixen en referents clau de l'estada.

60. Bruna- |mh:| | bé | ¿què et diria? per exemple:: de la que puc parlar més és de la de:: Portugal
61. Maria- |ajà|
62. Bruna- i::
63. Maria- ¿quan temps has dit que hi vas estar?
64. Bruna- tres mesos vam estar
65. Maria- sí sí intensius
66. Bruna- i anàvem a la universitat fèiem:: un parell d'assignatures | visitàvem escoles però també fèiem també apreníem la llengua/ a la universitat amb una:: noia | i potser va ser una experiència molt forta perquè clar només érem dues alumnes | i ens ho vam prendre com:: bueno ens vam |nyt| enseguida vam cont...- vem connectar/ i era més una:: tertúlia de:: d'amics a part ella ens va fer conèixer |e::| molts cantautors |e| portugués::s i brasiler::rs | a partir de la música/
67. Maria- oh que maco
68. Bruna- es va fer molt interessant\ aquesta noia/ que era:: era professora de literatura | a la universitat/ estàvem a l'Algarve a Faro llavors amb una:: amb una gent/ en una caseta:: a les afores de:: de bueno és una ciutat molt petita és gairebé un poble gran d'aquí ¿no? però a les afores tenia una:: caseta que era d'estiueig/ | l'havien pintat l'havien arreglat era la casa de de la casa *do poeta*
69. Maria- [oh]
70. Bruna- llavors era un com una mena de de un de lloc/ per fer tertúlies | i:: tenien una mica:: de bar/ però era |nyt| era gairebé com que els amics es trobaven i de tant en tant potser feien una convocatòria i venia gent de fora
71. Maria- ¿que guapo no això? [j|oh|!]
72. Bruna- [era va ser] era molt maco | i llavors qui tocava música/ pues tocava un piano que hi havia allà vell a vegades hi havia un altre músic i allà ens hi passàvem bastantes tardes a la casa *do poeta*\ | llavors per exemple

Diferència l'aprenentatge acadèmic de la llengua *-anàvem a la universitat fèiem:: un parell d'assignatures-* (66) d'un altre tipus d'aprenentatge on la llengua es converteix en el punt de partida i d'arribada: *era més una:: tertúlia de:: d'amics*. Ho defineix com *una experiència molt forta*.

Per la Bruna, hi ha una relació evident entre l'aprenentatge del portuguès i la immersió a la cultura. Sempre situada en un espai determinat *-la casa do poeta-* (72) recorda que *ens hi passàvem bastantes tardes*. Quan explica què s'hi feia, *-la gent anava i recitava poesia [o llegia un text]-*, expandeix l'univers de referència i ressalta que també els van demanar la seva participació: *vam llegir en català* (76). Aquest conjunt d'activitats, que recorda amb molta emoció, fa que es plantegi amb una expressió evidencial que la distància de l'experiència directa *-i suposo-* si són la causa d'un aprenentatge que perdura en el temps. A mode de justificació repeteix el paper clau de la llengua i de la música: *era el més important* (82).

Des d'un punt de vista enunciatiu, sempre parla des de la pròpia experiència. Per aquest motiu, predomina la primera persona del singular o del plural. El record adopta un paper rellevant i constitueix el fil conductor de la vivència: *una experiència molt forta* (66); *es va fer molt interessant* (68); *va ser va ser] molt bonic* (84).

un dia hi havien que anaven bueno doncs demà
hi haurà |m| hi haurà trobada literària | qui es
vulgui |mh::| preparar alguna cosa se la prepara
| llavors la gent anava i recitava poesia::

73. Maria- ¿[i vosaltres anàveu]
d'espectadors? o també llegíeu/ o::

74. Bruna- de fet nosaltres ens van
demanar que ens preparéssim també algo

75. Maria- que guapo això

76. Bruna- i també nosaltres vam llegir en
català

77. Maria- |;oh!| molt bé

78. Bruna- allò va |m::| la veritat [és que]

79. Maria- [creava] un clima [així::]

80. Bruna- [sí] va ser molt::

81. Maria- està bé

82. Bruna- i clar i suposo que per això
també vaig aprendre més la llengua ¿no?
perquè era un lloc |m::| com de trobada de:: de
d'amics però on la llengua era:: la llengua i la
música era el més important

83. Maria- molt molt interessant [molt bé
molt bé]

84. Bruna- [va ser va ser] molt bonic

En aquesta seqüència el record i l'experiència personal connecten amb la relació que estableix entre l'ús de la llengua i el seu aprenentatge. Des de l'espai d'experiència es desdobra i ho comparteix. Aquest conjunt de reflexions l'allunyen d'una imatge negativa com a aprenent.

3. Català i castellà en el dia a dia

En aquesta seqüència es parla del català, del castellà i de l'ús diari que fa d'aquestes dues llengües. Una vegada més retorna a la frustració que li genera la manca de competència en anglès.

85. Maria- i ara actualment quines llengües fas servir | o sigui ara aixís |m::| una setmana normal/
De manera directiva, la Maria planteja una nova qüestió. La llengua es converteix en tema i el discurs avança per tema constant.

86. Bruna- el català i el castellà
La investigadora se situa en el present –i ara

87. Maria- el català i el castellà | i
actualment- (85) per situar la seva companya. La pregunta que formula –*quines llengües fas*

què diries més català més castellà/ més:: quina::

88. Bruna- més català però:: faig servir molt el castellà perquè | comparteixo pis amb una noia que és castellanoparlant

89. Maria- ara és el pis on vius (riu)

90. Bruna- sí (riu)

91. Maria- que abans era (riu) i és castellana [llavors]

92. Bruna- [és castellana] que parla el català perfectament fa molts anys que és aquí però ella potser les coses més de::l dia a dia a vegades les parla en castellà llavors a vegades:: bueno hi ha gent que |m::| que ens ha fet l'observació/ de que algunes vegades ella em parla en català i jo li contesto en castellà\ és a dir que hi ha gent des de fora que ens ha fet l'observació de dir

93. Maria- ¿com és?

94. Bruna- ¿com és? o sigui la que és catalanoparlant a vegades li parla a la Amàlia en castellà i la Amàlia li contesta a la Montserrat en català o sigui fem molt:: fem molt barrig barreig amb ella sí

95. Maria- està bé bueno això surt aixís ¿no?

96. Bruna- sí

97. Maria- perquè no no no és pensat ni premeditat ni:: és com surt ¿no? i deuria començar coneixent en castellà ¿potser?

98. Bruna- no no en català perquè ens vam conèixer a la universitat i ella estava aprenent el català

99. Maria- està bé molt bé | molt bé no sé si vols dir alguna cosa més d'així personal/ |m::| de les llengües/

100. Bruna- no perquè::

101. Maria- passem a l'aula

102. Bruna- el pes el pes més fort ja te l'he dit

servir- fan que la Bruna respongui amb seguretat: *el català i el castellà* (86). A partir d'aquí, construeix un discurs reflexiu on ressalta l'ús diari d'aquestes dues llengües. Si bé inicia l'enunciació mostrant el predomini d'una en concret –*més català-* (88), al temps que parla contraargumenta –*però-* el punt de vista: *faig servir molt el castellà*. En pren consciència i en justifica el motiu: *perquè | comparteixo pis amb una noia que és castellanoparlant*. La Bruna fa ús d'aquest conjunt de reflexions personals per emfasitzar el canvi constant de llengua: *fem molt:: fem molt barrig barreig* (94).

La Bruna finalitza la seqüència amb *el pes el pes més fort* (102), l'aprenentatge frustrat de l'anglès. Una vegada més, la vivència i l'emoció s'apropien del discurs. Mitjançant l'expressió *aquesta cosa que porto* com a analogia d'allò del qual no es desenganxa, l'experiència torna cap endins. El condicional, encapçalat pel verb volitiu *voldria superar-ho* mostra l'estancament i la dificultat de redescrípció.

103. Maria- ja està
104. Bruna- que és el aquesta cosa que porto
que realment | voldria superar-ho però em costa
|m::| em costa molt

El discurs pràcticament monogestionat de la Bruna apareix categoritzat per la distinció que estableix entre les llengües que domina i les que no. Quan parla de les que domina, no apareixen tensions. Quan parla de les que no, retorna a l'aprenentatge frustrat de l'anglès. Aquesta idea que repeteix de manera recurrent és una barrera important per la Bruna que condiciona la seva visió com a aprenent de llengües. Es mou entre el desig i la realitat perquè reflecteix l'ambivalència entre el voler i el poder.

4. Un llarg recorregut per diferents escoles

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la trajectòria professional de la Bruna. Ressaltem *experiència* i *escola* perquè assenten les bases d'aquest diàleg.

105. Maria- va doncs anem a l'experiència de l'aula tu una mica la teva trajectòria professional quan fa molts anys que ets mestra una mica per on has passat i després ens centrem aquí |¿eh?| però:: |e::| no sempre en aules aixís tan multiculturals
106. Bruna- no no no
107. Maria- doncs per això
108. Bruna- no no vaig començar/ treballant a:: a les afores de:: Barcelona/ a:: Pallejà per exemple després [|e::|]
109. Maria- [i de] formació/ mestre de primària o com anava això
110. Bruna- |¿ah!| de formació/ |mh::| jo vaig ser de:: de la de la primera promoció de primera etapa de la universitat
111. Maria- això és un luxe mai més s'ha repetit aquest tipus de |¿eh?| de la universitat de:: [l'escola se Sant Cugat ¿no?]
112. Bruna- [però | sí a Sant Cugat sí]
113. Maria- [Pilar Aneja? etcètera] etcètera
114. Bruna- sí
115. Maria- ostres això és un luxe (riu)
116. Bruna- però quan:: vàrem acabar a:: tercer | l'autònoma no havia pogut no havia
- Per autoselecció, la Maria inicia un nou focus de discussió que fa referència a la trajectòria professional de la Bruna. El discurs progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.
- La Bruna comparteix una anècdota que li serveix per justificar la seva trajectòria com a mestra d'educació infantil. A partir d'aquí, configura un recorregut pels diferents centres on ha treballat. Al temps que els enumera, hi reflexiona i ofereix impressions personals de cada estada.
- De les tres primeres escoles on va treballar – a:: Pallejà/ |nyt| també a la Trinitat (132); després a la Barceloneta/ (134)- en ressalta un tipus d'immigració castellanoparlant. Situada en l'ara de les accions, al temps que parla –*bé de fet-* (134) emfasitza l'ús inexistent del català: *un nucli molt tancat on no hi havia cap català ni sentien català:: enlloc* (138). A continuació, ho compara amb la Barceloneta i fa ús del present d'indicatiu per descriure com percep, encara avui en dia, la llengua en aquesta zona concreta: *feien fan un català mo::lt molt especial mo::lt amb molta barreja de:: de castellà*.
- A mesura que la Bruna avança en el seu discurs, deixa entreveure les ganes de -canvi-

aconseguit que el ministeri els hi::

117. Maria- reconegué

118. Bruna- els hi reconegué ¿no? i:: la sorpresa va ser | que:: clar des del ministeri és que això va ser realment molt fort | |m::| vull dir ara si passés | potser la gent |m::| bueno sortiria als diaris el que va passar | des del ministeri/ ¿no? és va dir/ que aquesta gent que havia fet primària que havia fet primera etapa/ |nyt| no tenien la:: la formació del que havia fet una especialitat | i que per tant/ en tot cas encara que havien fet primera etapa els hi donarien el títol d'infantil | perquè era una cosa

119. Maria- és increïble això no no té no hi ha ni cap ni peus sí sí

120. Bruna- i va ser així i ens van donar |e::| ens van donar el títol de:: de preescolar | en aquell moment

121. Maria- bé bé era per dir d'on sorties formada però |e::| [anem a l'experiència d'escola que dius que]

122. Bruna- [sí sí] jo conservo |¿eh?| per això jo con...- con...- conservo/ és el:: |nyt| la butlleta el resguard de::|

123. Maria- sí senyor

124. Bruna- on posa:: |e::| [on posa:::]

125. Maria- [molt bé]

126. Bruna- primera etapa/

127. Maria- clar que sí

128. Bruna- aquest el conservo | de:: totes maneres també va ser en aquell moment una cosa forta | però:: per mi és una cosa que:: n'he sortit beneficiada | perquè:: he fet l'opció de:: d'infantil/ i estic molt contenta d'infantil vull dir saps ((somriu))

129. Maria- ¿veus? [mai saps la vida quants tombs dóna |¿eh?|]

130. Bruna- [en aquell moment en aquell moment] potser sí que

131. Maria- sí sí sí és curiós

132. Bruna- |¿eh?| que:: feia:: bueno estàvem enfadats tots però a mi m'ha anat molt

Verbalitza la seva línia de pensament amb el contrast entre el desig i la realitat, inserit en el discurs per mitjà de la dicotomia entre –poder- i –voler, que mostren l'origen d'una situació problemàtica que va propiciar el canvi: *hi havien coses que no no es podien canviar/ jo les volia canviar* (138). La teoria es contraposa a l'acció i per aquest motiu mescla la tercera i la primera persona del singular. Aquesta ambivalència constant la porten a la fricció amb altres punts de vista – *vaig xocar una:: mica-* i justament aquest xoc propicia el canvi. Per emfasitzar la importància d'aquest fet que descriu amb nitidesa fa ús de l'anècdota per compartir, amb estil indirecte, un comentari d'una altra mestra envers aquesta idea d'avançar que tant ressalta: *em va dir que de racons | a casa seva ja en tenia prou com per fer-los a la classe* (138).

Una mica:: gairebé:: amb els ulls tancats defineixen el canvi d'escola (142). En la seva trajectòria mai abandona la idea d'acció i de dinamisme *-havia tingut moltes experiències d'aterrissar d'aprendre de pelar-te els dits els genolls de:: d'equivocar-te moltíssim-* (142) perquè equivocar-se significa aprendre. Aquest tipus d'-experiència- pràctica es contraposa a l'experiència reflexiva quan es refereix a un tipus de centre on l'activitat estava pensada: *projectant més lo que tu:: lo que tu vols més pensat ¿no?* i des del present la defineix com *la meva escola de:: [de referència]* (148). Per tant, -experiència- es converteix en paraula clau perquè és el pòsit que s'ha emportat de cada escola.

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Bruna exposa la narració personal de l'experiència mitjançant la primera persona del singular. En dues ocasions fa ús del -tu- com a autoreferència de la pròpia persona: *d'equivocar-te* (142); *lo que tu vols* (142). Tot i així, no s'allunya del protagonisme de l'acció. Predomina la funció expressiva del llenguatge.

bé | llavons jo he treballat a:: vaig començar a treballar a:: Pallejà/ |nyt| també a la Trinitat a la Trinitat a la Trinitat Nova/ no a Trinitat Vella |e::| que quedava com un barri que gairebé era com un:: poble a part ara que ja té metro ja és diferent ¿no?

133. Maria- clar

134. Bruna- després a la Barceloneta/ |e| ¿no! perdó encara em deixo | a:: la P a la Barceloneta bé de fet eren escoles/ on |e| hi havia molta immigració |e::| | castellanoparlant

135. Maria- la [primera immigració o bueno la segona segons com es vulgui mirar]

136. Bruna- [la primera immigració o la segona] però:: en nuclis/

137. Maria- Andalusia Galícia Murcia

138. Bruna- sobretot el de la:: el de la l'escola T/ un nucli molt tancat on no hi havia cap català ni sentien català:: enlloc | vull dir que potser era segona tercera promoció la a la Barceloneta era diferent a la Barceloneta:: ja hi havia:: molta gent que tot i que:: parlaven castellà eren ja d'unes | o sigui unes generacions | ya molt assentades a la la Barceloneta llavors feien fan un català mo::lt molt especial mo::lt amb molta barreja de:: de castellà a la Barceloneta | després vaig continuar treballant una mica gairebé també de:: com de sorpresa/ perquè no sabia on anava/ a l'escola N de Bellaterra però lo del viatge a l'escola N de Bellaterra ser potser que a l'escola de la Barceloneta jo:: |em:: nyt| hi havien coses que no no es podien canviar/ jo les volia canviar i vaig xocar una:: mica/ {(P) va haver-hi un dia una mestra que em va dir que de racons | a casa seva ja en tenia prou com per fer-los a la classe}

139. Maria- és:: ((somriu amb ironia))

140. Bruna- amb això | ja | explico una mica (riuen) | el fet ¿no? i:: llavors |a::| em van dir home doncs pots fer:: |nyt| bueno |nyt| pots fer |mh:: nyt| m'ho va dir la Teresa:: Godall

141. Maria- |ah| sí::

142. Bruna- m'ho va dir la Teresa Godall

perquè coneixia una:: amiga meva i li va dir
pues:: |m::| pot fer pot sol·licitar anar a la E
que ens falta gent a parvulari i {(P) ho vaig
sol·licitar i m'ho van concedir} una mica::
gairebé:: amb els ulls tancats no sabia:: no
sabia on anava i realment l'es...- l'escola::B
per mi ha estat un:: el lloc on més experiència::
a les altres escoles/ havia tingut moltes
experiències d'aterrar d'aprendre de pelar-te
els dits els genolls de:: d'equivocar-te
moltíssim però l'escola:: B va ser l'escola de::
|nyt| de la reflexió |e::| més |nyt| amb molta
més idea de:: |nyt| projectant més lo que tu:: lo
que tu vols més pensat ¿no? va ser la la:: una
escola per mi ha estat | tret [com que en
aquesta escola]

143. Maria- [¿quants anys vas estar?]

144. Bruna- deu

145. Maria- són anys

146. Bruna- sí

147. Maria- són anys sí:: per crear sensació
bueno pòsit i està molt bé molt bé

148. Bruna- com que en aquesta escola aquí
a:: l'escola D ja hi porto bastants anys |nyt| ja
el el:: pes que tenia l'escola A cada vegada es
va neutralitzant més però encara és una mica la
meva escola de:: [de referència]

149. Maria- [de referència] ¿i aquí quants
anys hi portes? després d'allà ja véns aquí

150. Bruna- després d'allà vaig tornar a la::
a la meva plaça

151. Maria- |ah|

152. Bruna- a:: |nyt| l'escola B de la
Barceloneta [vaig estar-hi::]

153. Maria- [a la dels racons] (riuen)

154. Bruna- sí vaig estar-hi:: tres cursos |
però vaig veure que no:: tot i haver tornat
amb:: |nyt| amb ganes i:: i aquella història
estava acabada/ però:: la tendència una mica
era igual i:: i vaig\

155. Maria- vas fer el salt cap aquí

156. Bruna- sí vaig fer el salt cap aquí | [de

fet]

157. Maria- [¿i aquí diries?]

158. Bruna- aquí també el vaig fer de casualitat perquè:: |e::| jo havia anat a parlar amb el Joan Domènech | i ell m'havia dit que em podia reclamar en una comissió de:: serveis {(AC) però que primer millor que fes el concurs de trasllats} perquè amb ell li interessava més si la guanyava | no la vaig guanyar la va guanyar una altra persona/ vaig guanyar aquesta i el Joan Domènech cal cap dels dies em truca i em diu que la persona que l'havia guanyat no la:: no l'agafava jolin però llavors jo li vaig dir mira és que gairebé prefereixo:: |nyt| passar una mica de comissions de serveis a l'escola B havíem estat molts anys amb comissió de serveis |m| sempre estaves amb el

159. Maria- ai l'any que ve

160. Bruna- ai l'any que ve/

161. Maria- sí

162. Bruna- el esforç també de fer aquells grans projectes que ens feien fer per quedar-nos a tres anys més/ li vaig dir | ¿saps? ja:: ja està em quedo aquí que tambéestic | i aquí ja porto vuit cursos

163. Maria- ah molt bé |buf| molt bé

164. Bruna- sí sí

165. Maria- ¿deus ser de les persones que fa més anys que està aquí? o:: sí

166. Bruna- no no::

167. Maria- no

168. Bruna- hi ha algunes més:: hi ha gent que fa més temps

169. Maria- bueno

170. Bruna- déu ni do

En aquesta seqüència la Bruna configura un discurs d'experiència i reflexiu que la porten a recordar i compartir un seguit de vivències que marquen la seva trajectòria professional com a docent. L'ambivalència entre les ganes de canvi i la impossibilitat d'actuació configuren un discurs entre el desig i la realitat perquè la seva línia de pensament entra en *xoc* amb la de la institució. L'estancament que li provoca aquesta

situació apareix resolt amb el canvi voluntari d'escola.

5. Necessitats detectades en un context multilingüe

En aquesta cinquena seqüència la Bruna incideix en les necessitats que percep a nivell d'escola i en el *mutisme* de molts infants. L'assenyalem com a terme d'interès per la recurrència al llarg de la intervenció.

171. Maria- llavors aterrant aquí la cosa seria una mica això com et sents com a mestra d'aquest context pluricultural i plurilingüe ¿tu com et sents? estàs satisfeta/ molta angoixa/ preocupacions (riu) el que vulguis

172. Bruna- val |em::| home |m::| venint com veníem amb aquesta:: |nyt| amb aquesta història tan forta de l'escola Bellaterra |e::| que tens uns |e::| uns pares amb un nivell cultural altíssim |nyt| uns nens amb molte::s vivències | que xerren pels descosits que saben:: a més un estil de família que tot |e::| nyt| tot es rao::na tot es mira pel davant i pel darrera i per més enllà ¿no? |e::| quan vaig venir aquí |nyt| clar el nivell de:: conversa dels nens |em::| | és molt diferent és molt diferent al que poder jo estava acostumada ¿no? i això em va:: això em va costar una mica va costar una mica aterrir/ a deixar parlar als nens fins on podien parlar/ ¿no? no atabalar-los no obsessionar-me jo també això em va costar:: |nyt| va ser un un aquell curs/ va ser un procés una mica:: per mi/ una mica difícil la veritat

173. Maria- perquè tu havies tingut experiència amb immersió/ allà

174. Bruna- a la:: [Barceloneta]

175. Maria- [a la Barceloneta] i no té res a veure [aquella immersió amb aquesta]

176. Bruna- [no | no té res a veure] no té res a veure

177. Maria- i quines diries que són les coses que canvien més

178. Bruna- aquí hi ha molts més nens muts | per exemple

179. Maria- ¿muts?

De manera directiva la Maria proposa la reflexió de la Bruna en relació amb les pròpies percepcions com a docent en un context de diversitat lingüística i cultural. Predomina el progrés lineal de la informació.

Sentir es converteix en paraula clau i al seu voltant s'hi construeix la següent constel·lació –*angoixa, preocupacions*- perquè la Bruna sent allò que fa i per aquest motiu la realitat l'afecta directament.

Parteix de l'experiència en una altra escola per establir una comparació amb la situació actual. El nivell cultural dels pares –*altíssim*-, les experiències viscudes dels infants –*que saben*- i sobretot el nivell de llengua oral –*que xerren pels descosits*- es contraposen a la nova situació *molt diferent*. Aquestes diferències propicien una nova manera d'actuar i la Bruna marca aquest continuïtat en el temps: *a deixar parlar, no atabalar-nos, no obsessionar-me*. Des del present es desdobra i en valora el procés: *em va costar una mica, una mica difícil la veritat*. Minimitza l'acció amb un adverb de manera i hi reflexiona des de la distància valorant-ne aquest procés. Aquest conjunt de percepcions deixen entreveure certa tensió quan compara l'abans amb l'ara i pren consciència de les dificultats inicials.

Quan la Maria avança en la reflexió –*i quines diries que són les coses que canvien més*- (177), la Bruna respon amb rapidesa i emmarca aquest canvi del qual parla amb la llengua i amb les dificultats de comunicació. Descriu amb una metàfora el principal obstacle –*hi ha molts més nens muts*- i descriu amb nitidesa a què fa referència amb aquesta expressió. La funció poètica del llenguatge teixeix el contrast entre el que poden fer –*amb la cara t'estan dient que t'entenen amb els ulls que tenen*

180. Bruna- muts
181. Maria- està bé l'expressió (riu) clar
182. Bruna- molts nens que:: |nyt| amb la cara t'estan dient que t'entenen amb els ulls que tenen ganes de fer-ho que:: s'ho passen bé però:: no tenen paraules per explicar-ho | amb els gestos tu els veus que estan bé que estan còmodes a:: però:: quan estàs parlant d'una classe de pàrvuls tres anys o de una o una de quatre anys/ a cinc anys ja és diferent |¿eh?| però:: o el nouvingut/| que acaba d'aterrissar/ |e| aquest nen t'està dient coses corporalment i t'ho està dient amb els ulls i t'ho està dient amb els gestos
183. Maria- ¿perquè no en tens cap de:: família que parli en català a casa seva?
184. Bruna- ara en aquest moment només en tinc una [en aquesta classe]
185. Maria- [una] ¿i castellà? potser més
186. Bruna- sí castellà més | de:: la majoria/ de totes maneres és que el e::l |nyt| la majoria/ són nascuts a Barcelona
187. Maria- ya
188. Bruna- és a dir en les estadístiques/ |e::| des de direcció tenim | direcció fa les estadístiques oficials però després les que ens a serveixen a nosaltres
189. Maria- ya
190. Bruna- perquè clar el que no contenen les estadístiques oficials és que aquests nens que a lo millor són nascuts a Barcelona/ però viuen en uns àmbits ¡tan tancats!
191. Maria- que és com si acabessin d'arribar clar [bueno]
192. Bruna- [exacte] que l'escola és l'únic lloc l'escola i quan posem Tv3 és l'únic lloc o::n o Super3 bàsicament posen Super3 ¿no? |a::| on senten e::l català llavors són nens gairebé nouvinguts la majori...- la major part d'ells
193. Maria- sí sí sí
194. Bruna- encara que la seva posi que

ganes de fer-ho- i el que no *-però:: no tenen paraules per explicar-ho-*, i justament aquest contrast és el que li genera angoixa i frustració. Fa ús recurrent de verbs intel·lectuals i de valoració de l'acció que l'ajuden a matisar un discurs que prové de la pròpia experiència: *t'entenen; tenen ganes; s'ho passen bé; estan còmodes* (182).

Aquesta idea li serveix per anar més enllà i subratllar la dicotomia entre el discurs oficial i la realitat amb la qual es troben. Fa ús del terme *estadístiques* per queixar-se del nombre d'alumnes de nacionalitat espanyola que només parlen l'idioma familiar. En aquests casos, ressalta que *són nens gairebé nouvinguts* (192). Uns torns abans, matisa a què es refereix: *a lo millor són nascuts a Barcelona/ però viuen en uns àmbits ¡tan tancats!* (190). L'anàlisi de la situació, configurada per mitjà d'una base demostrativa, serveix per aclarir la realitat i configura certa divergència d'opinions entre l'administració i el propi centre escolar. El nivell de llengua en continua essent el punt de partida.

La Maria incideix en la reflexió sobre l'origen dels infants. La Bruna parla de *retroalimentació* per definir la principal resistència amb la qual topen. En aquest punt, justifica el treball que s'està fent per aconseguir modificar aquesta situació perquè *aquesta gent e:: ens fuig s'escapa es:: es es difon* (206). Per tant, de manera metafòrica defineix la realitat actual i l'esforç que fan des dels centres escolars per aconseguir una major obertura: *nosaltres els anem a visitar/ el dia de portes obertes les directores de les escoles bressol acompanyen | a:: als pares*. Tot i així, el *discurs oficial* dificulta aquest procés: *topem també amb la cosa oficial/}* (210). Interpretem, per tant, que tot i els esforços col·lectius per fer front a la situació, la sortida és externa al camp d'actuació docent: *si des de l'administració no es fa una aposta les escoles públiques quedem una mica desdibuixades*.

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Bruna sempre parla des de la pròpia experiència. Per aquest motiu, predomina la primera persona del

hagin nascut a l'Hospital del Mar a Sant Pau a on sigui

195. Maria- i la majoria són paquistanesos o:: [o del Marroc?]

196. Bruna- [a la nostra escola] ara estan:: pel barri per la zona justament perquè |mh:: nyt| clar la comunitat va cridant als nouvinguts ¿no? i vénen a la mateixa llavorens |em:: nyt| hi havia hagut un moment en que:: la comunitat marroquí i argeliana aquí era molt gran/ però ara cada vegada més | estan guanyant tot el que seria |e| Paquistà i Bangladesh

197. Maria- ostres

198. Bruna- és el que va:: o sigui la comunitat marroquí s'ha quedat estancada/ tot i que:: |nyt| són famílies que tenen

199. Maria- [sentades aquí sí sí]

200. Bruna- [nombroses/] s'han i que nombroses |¿eh?| perquè un altre fenomen que tenim a l'escola és que ens retroalimentem de germans

201. Maria- ya

202. Bruna- i un:: dels grans esforços que estem fent/ amb el seminari que fem amb zero a tres amb:: amb les escoles bressol del barri/ és fer aquest itinerari de zero tres tres sis

203. Maria- està bé això

204. Bruna- perquè |e::m| les escoles bressol/ tenen persones nouvingudes i de comunitats |m::| pos de [diferents]

205. Maria- [diverses]

206. Bruna- comunitats diverses/ i tenen però també tenen |e::| gent:: catalana o:: o gent ya castellana però molt assentada a Barcelona/ i quan han de fer el pas a escola:: al parvulari/ aquesta gent e:: ens fuig s'escapa es:: es es difon ¿no? llavors estem fent un treball bastant intens |e::| els nens d'escola bressol ens visiten nosaltres els anem a visitar/ el dia de portes obertes les directores de les escoles bressol acompanyen | a:: als pares perquè vegin:: les escoles/

singular. Fa ús del -tu- però no es distancia del protagonisme que ofereix la vivència, que narra amb detall i emoció. També utilitza la primera persona del plural quan parla en nom del col·lectiu docent. La dimensió horitzontal pren força al llarg del discurs.

207. Maria- per veure si es pot crear més dinà...- més barreja ¿no?

208. Bruna- sí

209. Maria- és clar està bé està bé

210. Bruna- però llavors també tenim {(F) topem també amb la cosa oficial/} perquè llavors també la gent es troba que gent que fa l'opció d'escola pública/ com que nosaltres ens retroalimentem de germans

211. Maria- ai::

212. Bruna- perquè aquestes famílies [e::]

213. Maria- [tenen molts germans/]

214. Bruna- tenen molts germans/ queden poques places per la gent que:: i a més a més tenen pocs punts

215. Maria- jolin ¡què difícil! ostres

216. Bruna- no no és difícil és difícil si realment des de:: l'administració no es fes una no es fa una aposta/ |nyt| les escoles del barri públiques/ quedem una mica::

217. Maria- fora d'aquest

En aquesta seqüència el discurs es configura a mig camí entre l'espai d'experiència i el de pensament. Des del present la Bruna es desdobra i narra les necessitats que percep en el context de diversitat en el qual conviu. Parlar de l'activitat genera tensió perquè és conscient de quines problemàtiques s'evidencien a l'escola i les dificultats de redescrípció. El nucli central de la seqüència és el nivell de llengua oral dels alumnes i la manca de vocabulari en català com a conseqüència del context. Aquest fet propicia un conflicte entre el discurs oficial i la realitat amb la qual conviuen i per aquest motiu exposa amb nitidesa l'oposició de punts de vista i la impossibilitat de redirigir-ho des del propi centre escolar.

6. La llengua d'origen desapareix

En aquesta seqüència, i un cop feta una aproximació general a les percepcions com a mestra d'un context multilingüe, la Bruna retorna al tema del mutisme per emfasitzar com la llengua d'origen desapareix.

218. Bruna- sí una mica:: i bé això que estàvem dient de la llengua ¿no? potser ara ens hem anat

219. Maria- sí no una mica si:: algunes s::ituacions d'aquestes relacionades

De manera directiva, la Bruna retorna al mutisme i a la importància de la llengua oral en aquest context. El discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

Un fals començament –*justament això /m::/*

amb la diversitat de llengües i cultures que t'agradaria comentar/ o que t'agradaria que es tractés en aquestes sessions que farem/ o::

220. Bruna- justament això |m::| que et començava a dir dels nens |m::| dels nens muts/ |em::| nosaltres a vegades comentem/ que quan els nens arriben a pàrvuls tres anys |nyt| si és un nen e::xpansiu un nen extrovertit/ |e:: nyt| bé i et fa una parrafada baraparabararababa ((imitant un nen petit parlant)) i t'explica una cosa amb bangla amb urdú o:: amb àrab o:: el que sigui ¿no? | nosaltres a vegades aquesta parrafada inte...- si estem si entenem el contexte/ vull dir intentem ajudar i:: respondre a la seva demanda\ però clar moltes vegades com que nosaltres no coneixem l'idioma/ no sabem donar resposta | llavors el nen amb el temps/ es va |mh::| tirant enrere/ i aquesta primera parrafada desapareix

221. Maria- [sí sí clar]

222. Bruna- [desapareix] i després/ qua::n a vegades hem fet algun treba::ll o parlem d'algo::n |nyt| de:: dels països |em:: nyt| o sea als nens sí els hi és més fàcil {(AC) per exemple va haver-hi un nen} tenim e::l el globus terraquí gairebé a totes les classes els nens el:: |nyt| el miren molt i viatgem d'aquí |e::| un altre fenomen que passa és els nens que se'n van de viatge/ llavors per exemple tenim l'avió i tenim el |nyt| el vaixell per marcar pos algú/ que se'n va al Marroc i si està un mes per exemple ¿no? i ¿amb què has anat? e:: en cotxe/ i en vaixell doncs posem ¿en què has anat? en avió en avió per l...- i tenim el:: company/ que ha marxat i e...- i està de viatge | doncs |e::| a vegades parlar dels països/ els hi és més fàcil\ però demostrar coses de la seva llengua/ és molt difícil {(P) molt difícil}

223. Maria- és curiós això ¿eh? és curiós sí sí [sí]

224. Bruna- [costa] molt

225. Maria- sí sí sí està bé està bé això molt bé sí

que et començava a dir- (220) li serveix per situar-se en l'espai i en el temps. Recupera la paraula *mut* per exemplificar el procés que segueixen els alumnes quan arriben, amb tres anys, al centre escolar i intenten comunicar-se amb la llengua d'origen. *Et fa una parrafada* es contraposa a la realitat docent - *no sabem donar resposta-*, i en conseqüència *l'infant es va tirant enrere i aquesta primera parrafada desapareix*. Per aquest motiu emfasitza la importància de conèixer la llengua d'origen dels infants i defineix una situació problemàtica que respon a la impossibilitat de comunicació. El desig i l'afany de canvi és latent i el percebem en la constant actitud de col·laboració: *intentem ajudar*.

A partir d'aquí, fa ús de l'anècdota per exemplificar la situació i acostar l'experiència al receptor. Comparteix recursos d'aula -*tenim e::l el globus terraquí gairebé a totes les classes-* per parlar dels països, ja que pensa que *als nens sí els hi és més fàcil*. En contraposició a aquests tipus d'activitats que semblen recurrents i que valora de manera positiva, la Bruna pensa que *mostrar coses de la seva llengua/ | és molt difícil {(P) molt difícil}* (222). Repeteix aquesta idea al llarg de la intervenció.

En aquesta seqüència la Bruna construeix discurs a partir de la pròpia experiència. La reflexió es configura en tensió i fa evident una realitat que no té en compte les llengües

d'origen de l'alumnat. L'objectivació del subjecte permet comprendre i situar-se en el punt de vista dels infants i entendre la realitat des de noves visions. Per aquest motiu, se situa en el propi context d'aula. Parlar de l'activitat genera tensió i implica tant l'alumnat com el professorat, que és conscient de la necessitat i en parla de manera col·lectiva però no sap com donar-hi resposta. Per aquest motiu definim aquesta situació problemàtica com un conflicte crític perquè a nivell d'equip docent se situen en l'estancament davant d'una circumstància que no saben com resoldre.

7. Recursos a l'aula

La seqüència que analitzem a continuació parteix de l'anterior. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, la Bruna dóna rellevància als recursos que utilitza a l'aula per fer front a la necessitat que detecta i principalment la manca de vocabulari. Aquest és el tema central de la seqüència.

226. Bruna- [per exemple]

227. Maria- [veig que] ja tens abecedaris diferents [¿no?]

228. Bruna- [sí] perquè::

229. Maria- està bé

230. Bruna- l'altre bueno ja hem començat a treballar/ a cinc anys/ quan jo vaig venir aquí l'escola hi havia una mestra que sempre feia cinc anys la Maria José que està jubilada ja és una bellíssima persona |nyt a:| i sempre a cinc anys ella feia |o:| creava un abece...- un abecedari | llavors doncs bé jo primer ho vaig |m:| li vaig |nyt| no ho veia molt clar i això però mira vaig pensar/ és una cosa que també he pensat que |e:| justament els nens que tenim a la nostra escola el que els hi falla més és el vocabulari perquè tenen poc de vocabulari per expressar-se i: fen::t

231. Maria- si vols ara trec jo (riuen) ((treu una caixa de caramels))

232. Bruna- |e| treballant el abecedari/ trobem més vocabulari i ells | també n'adquireixen llavors és una bona manera de treballar:: bé doncs hem començat a fer:: l'abecedari ara anem per l'escola fan fotos a coses que tinguin que comencin per "a" comencin per "o" comencin hem començat i clar va venir de parlar dels altre::s abecedaris o de les altres lletres perquè jo n- la Montserrat només coneix | català i castellà i: una mica

Fruit de la seqüència anterior, l'actitud de la Maria és de promoure la reflexió. La llengua es converteix en tema i la informació progressa per tema constant.

[*Veig que*] ja tens abecedaris diferents (227) situa la Bruna en un nou focus de debat. A partir d'aquí exposa, des de la pròpia experiència, un conjunt d'activitats a partir d'aquests -abecedaris- dels quals parla. El parar-se a pensar és clau en aquest procés. Fixem-nos com la Bruna detecta un dèficit de comunicació i en situa l'origen: *perquè tenen poc de vocabulari per expressar-se* (230). Per aquest motiu, des de la incertesa -no ho veia molt clar- decideix redirigir la situació i provar noves estratègies. Aquest procés de canvi alhora prové d'una altra mestra que fa de medidora i el raonament es converteix en allò prioritari. Per aquest motiu repeteix el verb intel·lectiu -pensar- dues vegades seguides: *vaig pensar vaig pensar*. Situada en el present, observa l'activitat i en valora el resultat: *és una bona manera de treballar::* (232). Hi ha autoconfrontació i desdoblament.

Destaquem -conèixer- com un terme d'interès per la quantitat de vegades que l'utilitza i per la contraposició -conec/no conec- que estableix al seu voltant. En un sol torn (234) apareix quatre vegades gairebé consecutives, tres per ressaltar el caràcter positiu, que fa referència a les llengües que constitueixen el seu repertori, -*coneixo una mica de portuguès/ coneixo una*

d'italià això no ho he dit abans però tenim tinc una nena que el pare és el pare és català potser abans ¿ho veus? que només t'he dit que era una:: |nyt| un nen que li parlaven en català i també hi ha una nena que el pare és:: català i la mare és italiana

233. Maria- ya

234. Bruna- coneixo una mica de portuguès/ coneixo una mica l'italià/ però aquests::s lletres jo les conec però les altres lletres no les conec |do::ncs el primer dia:: |nyt| que en vam parlar i amb les pissarretes aquestes que tenim que solem escriure-hi i així |em::| e e els nens inclús |e::| dos nens nous que tinc de Paquistà |e::m| ¿saps escriure el teu nom amb urdú? em deien que sí però quan es posaven a escriure'l es retreien i els hi costava:: molt

235. Maria- està bé això és curiós eh? [una manera interessant de pensar]

236. Bruna- [en canvi ara quan qu...-]

237. Maria- perquè passa i:: és interessant

238. Bruna- sí quan qua::n aquí mateix a la classe per internet amb el canó/ vaig buscar aquí tenim a la pantalla baixem aquesta:: pantalla

239. Maria- a:: ¿que esteu modernos!

240. Bruna- sí::

241. Maria- ¿caram!

242. Bruna- però no és pissarra digital |¿eh?| [a mi ja m'agradaria] (riu)

243. Maria- [ya:: bueno]

244. Bruna- però vaja

245. Maria- teniu canó i projector està bé ¿no? està bé

246. Bruna- sí està molt bé projectem i la veritat que el fem servir molt llavorens |e:: ai| que he fet soroll amb la::

247. Maria- no passa res

248. Bruna- vaig buscar:: pos això pos posar |a::| alfabet urdú alfabet bangla alfabet àrab ¿no? llavors quan van començar a veure sí que van dir |¿ah!| aquesta lletra la conec jo |nyt|

mica l'italià/; aquestes lletres jo les conec- i una més per deixar constància de quins són els aspectes que no coneix: però les altres lletres no les conec. Fixem-nos que sempre ressalta quins són els punts que des d'una òptica personal caldria millorar. L'autocrítica és recurrent.

D'aquest conjunt d'activitats portades a terme amb els alumnes conclou que de forma general els costa *demostrar davant dels companys què saben* (248). La Bruna hi reflexiona al temps que parla i arriba a la conclusió que potser fins que no ho posen en pràctica no saben de què se'ls està parlant: *llavors quan van començar a veure sí que van dir |¿ah!| aquesta lletra la conec.* Estem davant d'un exemple de reflexió sobre l'acció on la Bruna pren consciència dels canvis. A partir de l'anècdota, exposa una necessitat detectada –*els hi costava molt-* i la seva redescrípció mitjançant el treball a l'aula: *[i ara en canvi].* Ens movem en una dinàmica d'expansió.

Des d'un punt de vista enunciatiu, parla en primera persona del singular perquè protagonitza l'acció i es mou en l'espai d'experiència. Una vegada més, fa ús del -tu- per allunyar-se d'aquesta acció que la implica directament.

però realment/ o sigui demostrar davant dels companys què saben | perquè alguns van a la Mezquita i:: aprenen a escriure

249. Maria- és clar [és clar]

250. Bruna- [llavors això] els costa molt |eh?| els costa molt

En aquesta seqüència la Bruna recorda la situació de partida. Valora les accions que ha portat a terme per fer evident la llengua d'origen dels infants, així com fomentar l'aprenentatge del català a partir d'activitats reals i contextualitzades. Una altra mestra ja jubilada fa de mediatra en aquest process de descoberta de noves strategies. El desdoblament li permet prendre consciència dels resultats, que valora de manera positiva. En aquesta ocasió, parlar de l'activitat no genera tensió. Ans el contrari, mostra un moviment agentiu de canvi quan verbalitza les estratègies que fa servir per millorar l'expressió de l'alumnat. L'autocrítica per no conèixer l'idioma dels alumnes persisteix però pesa menys que el que s'ha aconseguit. El dèficit que detectava, la manca de vocabulari, apareix minimitzat en col·laboració amb els altres. La Bruna ha passat de les idees a l'acció i des del present en mostra els resultats. Per aquest motiu ho definim com un *double bind*.

8. La llengua d'origen no entra a l'aula

Un cop exposats els recursos utilitzats a l'aula per treballar la llengua d'origen de l'alumnat, en aquesta seqüència s'insisteix en les raons per les quals aquesta llengua queda fora de l'àmbit escolar.

251. Maria- també el tema [és quan]

252. Bruna- [jo no sé també] jo crec una mica la:: | veure que les mestres |e::| no saben resoldre la demanda que tu estàs fent amb:: amb el teu amb la teva llengua que elles no saben\ que en aquestes parets sempre es parla una llengua i no es parla urdú i no es parla bangla |mh::| també/ algunes comunitats com ara:: {(AC) per exemple la marroquí} parlen molt en castellà\ | els pares marroquins/ sabe::n en castellà/ s'expressen molt bé però per exemple els e::ls nens de Bangladesh i de urdú/ a no ser amb les famílies en el únic lloc o::n parlen és a la Mezquita llavors aquí també hi ha unes connotacions crec religioses

253. Maria- clar

254. Bruna- i per això llavors e::l seu idioma/ està en un altre àmbit familiar/ o de Mezquita i costa::

Per autoselecció, la Bruna retorna a la seqüència anterior per incidir, una vegada més, en el tema del mutisme. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Fa ús reiteratiu d'aquesta paraula per matisar la *preocupació* que sent vers un tipus d'alumnat que considera *més perfeccionista* (270). A partir d'aquí, se situa en el punt de vista dels alumnes per oferir raons que justifiquin aquesta manca d'ús de la llengua familiar a l'aula. Des de la distància, i amb tercera persona del singular, dóna a conèixer tres raons que justifiquen aquesta situació. La primera afecta directament la mestra i subratlla la incapacitat per *resoldre la demanda que tu estàs fent amb:: amb el teu amb la teva llengua* (252). La segona incideix en l'ús exclusiu del català a l'escola: *en aquestes parets sempre es parla una llengua i no es parla urdú i no es parla bangla*. I la tercera fa referència a les connotacions religioses que percep en certes

255. Maria- i costa de que [es fagi]
256. Bruna- [això almenys] passa molt a:: a parvulari |¿eh?| alguna vegada he tingut algun nen molt extrovertit que a cinc anys m'ha ajudat a fer una traducció | ¿val? [amb alguna família]
257. Maria- [està bé està bé] està bé caram a cinc anys [traduir]
258. Bruna- [sí sí]
259. Maria- ¡ostres!
260. Bruna- |mh::| digue-li que:: demà/ anem {(AC) (P) jo què sé} al teatre i que han de venir una miqueta més d'hora i esmorzar a casa coses així
261. Maria- deu ser tan difícil la connexió amb les famílies ¡uff! ¿no?
262. Bruna- però sinó/ o sigui els més grans llavorens ja sí que és més fàcil | que parlin amb urdú entre ells inclús a dins de:: l'àmbit
263. Maria- ¿i entre ells aquí la classe no parlen en [urdú?]
264. Bruna- [no] no amb el nen nou/ alguns dels nens de Paquistà amb el nen nou a les files i així he sentit |mh::| {(P) una miqueta que li:: en en el joc una miqueta} però tot una mica quan |nyt| quan tothom està:: |mh::| [distret]
265. Maria- [que ningú se'n] adona
266. Bruna- |¿eh?| que ningú:: que ningú se'n adona sí sí
267. Maria- ara és molt interessant aquest tema molt trobo que és molt interessant sí sí està bé
268. Bruna- i no realment a l'escola potser de que |nyt| pels nens no em preocupa ¿no? perquè:: |nyt| jo tinc experiència de nens anglesos nens nens de:: |mh::| mh::| bueno de molts de d'altres idiomes que:: amb un procés d'immersió/ enseguida:: | els nens són tan dúctils
269. Maria- ho acaben aprenent
270. Bruna- que ho acaben aprenent/ potser nosaltres tenim una mica de:: aquí apareixen més sobretot |e::| una mica de conflicte amb els nens molt perfeccionistes | que:: clar a:: a casa no poden tampoc |nyt| a casa no proven siestic parlant bé el català o el castellà |m| | per

comunitats.

La Bruna titlla aquesta situació d'*angoixant* i es distancia del protagonisme directe i de l'acció individual: / *t'has angoixat el mestre s'ha angoixat molt/ perquè no:: (riu) perquè no diu res/ ¿no?* (286). Creu que la situació és complicada i pensa que si no es treballa bé, pot fer *tancar més* (291).

La reformulació de la Maria fa que la Bruna prengui consciència, i així ho manifesti de forma explícita, d'una nova manera de designar aquest procés en què els nens deixen de fer demandes en el seu propi idioma. /*Ah/ val etapa de silenci* (276); *li diré així* (280) li serveix per conceptualitzar aquesta situació que narra amb detall.

exemple hi ha una he tingut una nena:: filipina/
que:: va ser muda fins als cinc anys
pràcticament però és una nena perfeccionista
perquè quan va començar a parlar/ va
estructurar/ el català/ de dalt

271. Maria- és curios això |çeh?| n'hi ha
molts que ho fan això

272. Bruna- molts

273. Maria- l'etapa aquesta de silenci/

274. Bruna- sí

275. Maria- i després es llencen

276. Bruna- |ah| val etapa de silenci

277. Maria- bueno és igual

278. Bruna- gràcies

279. Maria- no no::

280. Bruna- li diré així Maria (riu)

281. Maria- no però és veritat perquè això
es repeteix en amb moltes fins i tot en famí...-
nens amb famílies bilingües que amb el pare
parlen una cosa i amb la mare una altra

282. Bruna- sí

283. Maria- a vegades diuen que tarden més
a parlar i quan parlen parlen de cop ¿no? no sé
no sé

284. Bruna- aquí jo m'he trobat en aquesta
situació de la nostra escola/ m'he trobat més
nens en aquest procés

285. Maria- està bé això

286. Bruna- de que:: ho han madurat molt/
t'has angoixat el mestre s'ha angoixat molt/
perquè no:: (riu) perquè no diu res/ ¿no?

287. Maria- clar perquè llavors l'actitud de
la mestra |mh::| clar és ho esperes/ o::
incideixes li fas repetir

288. Bruna- sí sí

289. Maria- és complicat ¿no?

290. Bruna- és complicat és complicat
perquè:: depèn de com ho fas encara es pot

291. Maria- clar

292. Bruna- tancar més ¿no?

En aquesta seqüència la Bruna se situa en l'espai d'experiència. Parlar de l'activitat genera tensió perquè considera difícil que la llengua pròpia no aflori a l'aula i per aquest motiu en busca les possibles causes. Retorna al mutisme que percep en els infants i titlla d'angoixant aquesta incapacitat de comunicació. Que l'alumnat no pugui expressar-se li genera preocupació i neguit. Per aquest motiu es manté en el conflicte crític perquè se situa en un estancament que no sap com superar, tot i les estratègies que de manera individual ja fa servir per redirigir-la i que valora de manera positiva en la seqüència anterior.

9. El treball amb les llengües és esporàdic

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Bruna quan la Maria li pregunta si l'escola té un plantejament establert sobre com tractar el plurilingüisme. Destaquem *famílies* com el fil conductor d'aquesta intervenció.

293. Maria- i ¿tu creus que l'escola té un plantejament sobre com tractar el plurilingüisme? té un plantejament s'ha fet alguna formació:: com escola ara |¿eh?| com::

De manera directiva i per autoselecció, la Maria introdueix el terme *plurilingüisme* per tal de conèixer què pensa i com actua el centre escolar en relació amb el tractament d'aquesta competència. La informació progressa per tema constant.

294. Bruna- té una || l'escola sí que s'ha plantejat e::l treball i la comunicació amb les famílies això sí això molt molt molt el que és el treball de:: les diferents llengües que conviuen a dins de l'aula\ i a l'escola/ |mh::| hem fet coses/ i es van fent coses/ |nyt| però no deixa de ser/ |nyt| una mica:: peiorativame...- peiorativament diria anecdòtiques | és a si...- |nyt| sí que hi ha per exemple:: |ny| com hi ha un interès però no hi ha un:: |nyt| no hi ha una cosa establerta | i:: programada::

La Bruna parla sempre des de la distància i des de la impersonalitat. Per aquest motiu, fa ús gairebé constant de la tercera persona del singular: *l'escola sí que s'ha plantejat; hi ha un interès* (294).

295. Maria- plantejada

Famílies es converteix en paraula clau i la considerem el fil conductor que mou la seqüència. Aquest terme sempre apareix contrarestat a *llengües*. Quan parla del *treball i la comunicació amb les famílies* ressalta l'esforç constant que s'hi destina: *això molt molt molt*. Amb les llengües, en canvi, la Bruna pensa que *es van fent coses* però totes són *esporàdiques, anecdòtiques* perquè *no hi ha una cosa establerta | i:: programada::*. Fa ús constant de l'exemplificació com a estratègia de suport i maximalitza amb l'adverbi augmentatiu *molt* aquesta relació escola-família que repeteix emfàticament.

296. Bruna- plantejada | que sí hi és quan envers a les famílies

297. Maria- val val

298. Bruna- envers a les famílies sí però |e::| amb els nens no no sé si potser també l'escola està molt m::olt orientada a que:: |nyt| ells puguin aprendre el català i el castellà i l'anglès a l'escola/ i llavors aquest altre tema/ a vegades va sortint no no és que el tinguem apartat ¿eh?

Fa un pas més i en busca una possible causa, que és l'aposta del centre escolar pel català, el castellà i l'anglès perquè consideren que el més important és la comunicació. Amb una expressió metafòrica *no és el que el tinguem apartat-* (298) evidencia aquest debat

299. Maria- sí sí sí

300. Bruna- però és més esporàdic i no és tant un plantejament com per exemple té el pes

de la relació amb les famílies taller tallers amb les famílies |e::| com ho hem de fer quan donem un paper que el donem en català però co::m com ens hem de:: com ens esforcem per parlar amb |nyt| la gent amb diferents llengües com demanem els traductors

301. Maria- jo ho he vist |¿eh?| només a l'entrar aquí ja es veu com l'interès amb que s'entengui està molt bé si només entrar es nota que hi ha aquesta:: les famílies és una passada/ jo he trobat que era una passada com entraven tothom tranquil es comuniquen amb les mestres com poden un nen que t'ajuda ho he trobat preciós (riu) només l'estona que he estat a fora ho he trobat no no li he dit a la Maria Antònia que es veu una tranquil·litat que amb la diversitat que hi ha podria ser allò |o o| ¡una cosa! i es veu

302. Bruna- has vist també un:: dia tranquil a vegades hi ha algun estirabot |¿eh?| [perquè::]

303. Maria- ¡[però això] a tot arreu!

304. Bruna- val sí però::

305. Maria- això a tot arreu

306. Bruna- és que el barri és dur

307. Maria- el barri és dur sí sí

308. Bruna- el barri és dur i a vegades hi ha algun [estirabot]

309. Maria- [segur segur]

310. Bruna- perquè hi ha gent que ve molt cremada de fora i:: i llavors *boom* aquí una petita cosa s'es- s'esbomba ¿no? per exemple doncs en:: en aquest cas/ aquest any és l'any internació...- |e::| l'any internacional de les llengües/ és el tema d'escola per tant aquest any tothom sí que focalitzarà sobre aquest sobre aquest tema però després |e::| bé queden cose::s

311. Maria- focalitzada vol dir que fareu una setmana sobre això [o:: tot l'any]

312. Bruna- [no és durant tot el curs] serà serà tot l'any/ que es van fent coses/ i finalment es mostrarà:: el treball final amb una exposició que cadascú farà [però que hi

col·lectiu per fer ús de les llengües d'origen a l'aula i apel·la l'interlocutor amb la funció fàtica del llenguatge: ¿eh? Finalitza la intervenció amb un marcador d'atenuació perquè reflexiona, al temps que parla, d'aquesta necessitat que situa en un contínuum en construcció: *s'han fet coses/ i es van fent coses*. Finalment, contrasta allò que és *recurrent* i allò que encara és *esporàdic*.

participa]

313. Maria- [farà sobre un aspecte:: ¡molt bé!]

314. Bruna- llavors tota::

315. Maria- tot el centre

316. Bruna- tot el centre/ i:: està oberta una setmana perquè les famílies entrin a la:: a l'exposició | per tant aquest any sí que totes les classes aquest tema:: el tractaran però altres anys ha estat més esporàdic o:: per exemple |nyt| des de:: sobretot ara parlo per primària des de l'aula d'acollida/ aquest tema es treballa/ i i i es llence::n propostes o::

317. Maria- està bé a les aules

318. Bruna- a les aules

319. Maria- sí sí sí està molt bé està bé

320. Bruna- però no deixa de ser des de l'aula d'acollida no no és esporàdic perquè és el seu:: és el seu objectiu ¿no? però:: per les aules sí que és molt més:: aquest any ho treballem molt aquest any en fem referència |e::|

321. Maria- sí sí sí aquest tema que hem com hem vist que els hi costa tant d'explicar lo seu ¿no? que quan tu deies ¿no? li demanes això ho escriu amb urdú però es retenen si això pot haver estat treballat o no és una cosa que es va comentant és una cosa que és més que dius tu

322. Bruna- es va comentant però

323. Maria- [xxx]

En aquesta seqüència la Bruna se situa en l'espai de pensament i configura un discurs que es mou a mig camí entre allò que és *esporàdic*, el treball amb les llengües pròpies dels alumnes, i allò que s'ha plantejat a consciència, la comunicació amb les famílies. Per aquest motiu, pel debat col·lectiu que s'origina al voltant d'aquesta necessitat que es proposen redirigir categoritzem aquesta situació com una extensió perquè tot i que reconeix que no hi ha una aposta establerta és un tema de reflexió constant i conjunta entre el professorat, i justament aquesta implicació porta implícita la presa de consciència.

10. Viure la diversitat en positiu

Aquesta seqüència prové de l'anterior. Es parteix del que la Bruna considera una necessitat per insistir en l'afany de tots els mestres per treballar la diversitat com quelcom positiu.

324. Bruna- [perquè és què] | és difícil |çeh?| perquè per exemple una de les coses que:: van sortir/ quan:: quan l'escola va fe::r la revisió de com |nyt| que què creiem que funcionava:: bé de l'escola què és el que no funcionava bé que es va fer ara fa tres anys una dels aspectes que va sortir/ de tots els ma- majoritàriament | perquè després hem fet un pla:: un pla d'autonomia

325. Maria- sí

326. Bruna- que estem dins d'un pla d'autonomia doncs una de les coses que va sortir majoritàriament de tots els mestres/ era com la:: aquesta aquesta diversitat cultural que tenim a:: a l'escola/ que a vegades és una:: dificultat com l'havíem de viure e:::n positiu | i això és una:: una necessitat que tenen tots els mestres majoritàriament

327. Maria- de fet això és l'objectiu de la recerca això és l'objectiu de la recerca d'aprofitar aquest capital que aporten és que aporten una riquesa | de llengües a vegades hi ha nens que parlen dues i tres llengües perquè:: no sé parlen àrab i parlen castellà i parlen bereber és que no sé |çeh?| nens que et quedés parat i francès a vegades

328. Bruna- si francès i un anglès boníssim

329. Maria- tot això perquè no çcom es pot aprofitar a l'escola? de fet això és el que hi ha al darrera dels nostres plantejaments |çeh?| que no ho sabem ben bé com s'ha de fer però bueno hi han intuïcions hi han coses és qüestió de:: bueno

330. Bruna- doncs |ehm| que passa és que per exemple aquest tema/ l'any passat no es va poder desenvolupar | i aquest any tampoc no:: hem trobat |e::| bé també estem ara:: potser també ens hem |nyt| com que hi havia molts conflictes a l'escola amb els nens | hem derivat mas més cap a:: tot el que seria:: |nyt| la resolució de conflictes |e::| tota la qüestió

De manera continuativa, la Bruna retorna a la seqüència anterior. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Diversitat es converteix en paraula clau i al seu voltant es configura una constel·lació per mitjà de dos substantius que es contrasten i alhora s'adhereixen: *dificultat* i *riquesa*.

Aquest contrast entre *què creiem que funcionava:: bé de l'escola què és el que no funcionava bé* (324) la Bruna se situa en la realitat del centre escolar *que tenim* i emfasitza la importància de *viure e:::n positiu*. Té interès a ressaltar que és una preocupació de tots els docents, motiu pel qual els engloba en l'acció de manera explícita: *que tenen tots els mestres majoritàriament*. La perífrasi verbal d'obligació, en condicional, marca cert distanciament vers la realitat i té valor d'incertesa: *com l'havíem de viure* (326).

La Bruna se situa en el terreny de les idees però és conscient que no han passat a l'acció. El discurs teòric es configura per mitjà de verbs performatius –*tots sentim*- i intel·lectuals –*tots pensem*- que es contraposen a la manca d'acció: *però no l'acabem de::* (336). A més a més, l'ús del la perífrasi verbal de gerundi –*anem parlant*- marca una acció reiterada i amb caràcter continuatiu. És plenament conscient d'aquesta mancança i d'aquest afany col·lectiu de redescrípció.

emocional

331. Maria- [és que tot tot tot] no es pot abordar alhora

332. Bruna- [¿no?]

333. Maria- [és bestial sí sí]

334. Bruna- però de totes maneres aquest és un tema que per exemple ara hem [nyt] tenim pendent que hi ha una tallerista que:: l'any passat [m:] venia a fer un taller de mares | a treballar amb el claustre i ella

335. Maria- està bé això està bé sí sí

336. Bruna- però de totes maneres és una cosa que sempre o sigui que la tenim e la tenim com aquí a l'orella tots | anem parlant molt | és una cosa que tots sentim i que tots pensem però que no l'acabem de::

337. Maria- d'aterrar com s'ha de fer és que bueno tampoc se sap massa [¿eh?] per això també s'ha d'anar buscant coses està molt bé | molt bé jo:: per mi no tinc

338. Bruna- val

339. Maria- casi bé res més si tu vols afegir alguna cosa que t'agradaria dir que no no no:: no hem dirigit la conversa cap allà jo encantada

340. Bruna- no no ja hem parlat també de les famílies que potser és lo més diferent d'aquí però una mica també tu has vist com a:: com a baix funciona

341. Maria- sí sí sí m'ha agradat molt sí sí

En aquesta seqüència la Bruna se situa en l'espai de pensament. Parlar de l'activitat genera tensió. La diferència entre el discurs construït i la realitat, que defineix l'ambivalència entre el que la Bruna veu com una dificultat i alhora com una riquesa, fa que es mantingui en extensió perquè el debat es mou entre allò del qual parlen i cal redirigir i la manca d'acció com a conseqüència d'altres problemàtiques. Aquest desig que fa explícit i que fa extensible a tot el professorat els permet prendre consciència de la realitat, i aquesta presa de consciència recurrent la interpretem com un primer nivell d'expansió.

Taula 21. Síntesi dels principals temes d'interès de la Bruna

Temes d'interès
<p>Imatge negativa d'ella mateixa com a aprenent de llengües.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'anglès és una <i>assignatura pendent</i> perquè els intents d'aprenentatge sempre han estat fallits. ▪ Lligams afectius amb el portuguès i importància de la immersió a la cultura: <i>m'ha enganxat</i>.
<p>L'escola de referència és l'escola de la reflexió.</p>
<p>Parlar a l'aula dels països ajuda a apropar-se als infants perquè demostrar <i>coses</i> amb la seva llengua és molt difícil.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El mutisme genera preocupació i neguit. És angoixant.
<p>Els mestres no poden donar resposta als infants perquè no <i>coneixem</i> el seu idioma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'abecedari és una bona manera de treballar perquè adquireixen més vocabulari i estableixen relacions amb la seva llengua.
<p>L'escola aposta molt per la comunicació amb les famílies i està molt orientada a l'aprenentatge de les llengües curriculars.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El treball amb les llengües d'origen és <i>esporàdic</i>. ▪ A nivell col·lectiu es plantegen com viure la diversitat en positiu: com aprofitar el <i>capital cultural</i> i la <i>riquesa lingüística</i> amb la qual vénen.

▪ Entrevista semiestructurada a la Joana

1. La trajectòria professional

La primera seqüència correspon a la trajectòria professional de la Joana. Divideix el discurs en dues parts que fan referència a les dues escoles en les quals ha treballat.

1. Jaume- per tant jo començaria preguntant-te la teva experiència |mh::| en aquesta escola o en altres escoles i aquesta experiència relacionada amb amb situacions | plurilingües interculturals etcètera etcètera

2. Joana- bueno | |mh::| a vera la meva experiència amb amb:: a l'escola M/ perquè jo he estat vint-i-quatre anys a l'escola M/ |mh::| era que:: jo estava a infantil/ i en en aquell temps/ no:: no es treballava |mh::| res de:: de llengua\ diria | es treballava llengua oral/ però no es treballava res de llengua escrita ni res de res llavors a primer hi havia un un salt brutal on els nanos s'ho passaven molt malament | perquè:: era a part de que era lletra per lletra era paradíssim els nens no acabaven d'aprendre i llavors vam començar a fer/ bueno llavors jo vaig passar a fer primer | i m'ho vaig passar molt malament i ja veia que allò no:: no funcionava\ i llavors vam

En Jaume inicia l'entrevista preguntant a la Joana la seva *experiència* personal en les diferents escoles on ha treballat. El discurs progressa per tema constant.

Quan la Joana introdueix la primera escola, situa l'interlocutor. Per aquest motiu, exposa quants anys hi va estar –*vint-i-quatre anys*- (2) i l'etapa en la qual donava classe: –*jo estava a infantil*/. A continuació, fa ús recurrent de la paraula *llengua* per verbalitzar la seva principal preocupació. Per compartir-la, se situa en el punt de vista dels infants. L'adverbi *res*, que repeteix de manera constant –*res de:: llengua*\; *res de llengua*; *ni res de res*- li serveix per definir la manca de llengua escrita a Educació Infantil i la dificultat que suposava als alumnes –*s'ho passaven molt malament*- aprendre a escriure, de cop, a primer de primària: *hi havia un salt brutal*. Per la Joana,

començar vam conèixer aquest el plantejament de la auto investigació de la Teberosky/ i vam començar | a fer el canvi de:: del lletra per lletra per dir-ho d'alguna manera a:: a començar a treballar | el text | com a:: com a comunica...- amb tot el sentit de comunicació | i això/ amb això m'ho vaig trobar | molt còmoda o sigui vaig entendre/ vaig entendre que:: què era la llengua vaig entendre el sentit de comunicació que tenia la llengua perquè la llengua |mh::| fins llavors era com:: sobretot la ortografia la correcció tots aquests aspectes però a partir de tot aquest curs i tot aquest any de treballar | li vam donar doncs tot un altre sentit doncs a la llengua que era el sentit de comunicació i allà/ | allò va ser com un canvi radical amb la manera de de treballar d'estar a l'aula i no només en llengua sinó | en tot lo altre en ciències en matemàtiques en tot | llavors |mh::| va ser a partir d'aquí el canvi radical | mai he fet servir llibres per tant doncs bueno va ser el primer any que el lletra per lletra aquell se'm queia de:: bueno era:: horrorós/ i:: i a partir d'aquí doncs sempre he treballat |mh::| la llengua/ a partir de textos del text però des de P3 fins a:: fins a sisè diria | llavors bueno mai he fet quart ni cinquè ni sisè |¿eh?| només fins a tercer he treballat | llavors |mh::| bueno després això ja està i llavors vaig venir aquí/ fa | quatre anys\ fa quatre anys/ tenia ganes com de conèixer una altra realitat | perquè a l'escola M |mh::| el tema de interculturalitat i:: mira això sí no hi era/ i em va fer com gràcia fer un canvi però molt radical i:: bueno a part de que portava vint-i-quatre anys allà estava com molt implicada molt molt ficada i això era/ un venir aquí/ a més a més com a mestra però mai corrent no volia saber res de cap d'estudis ni res de res llavors vaig arribar aquí i va ser el el el primer any que jo vaig fer l'assessorament amb tu que que aquí ja ja estava funcionant | llavors clars jo a l'arribar aquí la principal preocupació per mi era la llengua perquè veia tots aquests nens del Marroc tots aquests nens del Paquistán nens d'aquí nens d'allà que que jo mai havia:: mai havia treballat/ i clar estava com molt preocupada i llavors a la que va començar l'assessorament de seguida vaig començar a provar | a provar coses i com que jo estava tan preocupada pel tema de la immigració en aquell moment | do::ncs lo primer

a aquest fet s'hi sumava la utilització d'un mètode arcaic –*era lletra per lletra era paradíssim*- que no resultava significatiu pels infants: *els nens no acabaven d'aprendre*. Valora què li suposava el treball amb aquest mètode: *era horrorós*.

La Joana es desdobra i comparteix com se sentia com a mestra d'aquest context: *m'ho vaig passar molt malament*. La preocupació tan evident és el que li permet, juntament amb la resta de professorat, fer el que ella considera *el canvi*, l'ús del text enlloc de la lletra solta. Aquest canvi que explicita i que defineix com a *radical* marca un punt d'inflexió en la seva tasca docent. Per aquest motiu fa ús de marcadors textuais que marquen l'abans i el després: *fins llavors (...) però a partir*. Aquest caràcter continuatiu de l'acció s'emmarca en la comprensió –*vaig entendre*- de la tasca docent que dona resposta a una nova manera de treballar. Ho repeteix tres vegades i amb aquesta estratègia en fa evident la voluntat emfasitzadora, que alhora reformula com a estratègia de comprensió: *o sigui vaig entendre/ vaig entendre que:: què era la llengua vaig entendre el sentit de comunicació*.

La Joana teixeix el seu discurs de valoracions personals i subjectives que denoten emoció i implicació. Per aquest motiu, predomina la funció expressiva del llenguatge; *era horrorós, m'ho vaig passar molt malament* es contraposen a *m'hi vaig sentir molt còmoda*.

A continuació parla de *canvi però molt radical* quan descriu què va suposar-li la coneixença d'*una altra realitat*. Una vegada més, s'implica en l'acció que porta a terme i la *preocupació* propicia l'assessorament i la sortida. Justament repeteix *preocupació* tres vegades per insistir en la problemàtica i situar l'interlocutor: *principal preocupació; molt preocupada; tan preocupada*. Fixem-nos com en les tres ocasions aquest substantiu apareix acompanyat d'adjectius i adverbis maximitzadors.

La Joana exposa la realitat viscuda en forma de narració i per aquest motiu enllaça les idees per mitjà de constants marcadors continuatius: *i clar, i llavors, i després* que donen agilitat a l'acció. La pròpia preocupació, sempre individual, apareix redirigida amb la formació, la qual suposa un

que se'm va ocórrer va ser la carta als avis ¿no? per veure | d'on eren ells i la la l'escrivíem | en la llengua que els avis la poguessin entendre perquè això això ho he fet sempre o sigui si hem llegit el país no l'hem traduït si hem llegit | allò que es feia de traduir les coses perquè en català ¡no! vull dir jo sempre he he llegit/ el que:: tal com estava escrit i si és anglès anàvem a buscar la mestra d'anglès si era d'anglès xxx i si era un altre idioma i llavors aquí vaig fer el mateix o sigui el mateix plantejament que jo tenia sense:: donar-li masses voltes a veure si la carta anava dirigida als avis/ s'havia d'escriure en la llengua dels avis | llavors per això la vam escriure aquí i després la vam portar a casa la van traduir els pares la vam tornar a mirar i la vam enviar

punt d'inflexió determinant i amortigua el neguit de no saber com actuar: *de seguida que va començar l'assessorament de seguida vaig començar a provar*. Per tant, la necessitat porta implícita la cerca de noves alternatives.

També emfasitza la importància de fer evidents les llengües d'origen dels infants i assenyala que aquests tipus d'activitats les ha fet sempre: *això ho he fet sempre; aquí vaig fer el mateix; el mateix plantejament* (2).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Joana parla des de la individualitat i des de la pròpia experiència. Per aquest motiu, predomina la primera persona del singular, en alguns casos explícita. També fa ús del -nosaltres- quan engloba la resta de personal docent. En relació amb els temps verbals, les constants marques de passat emfasitzen el record i la vivència. La Joana es desdobra per compartir què va viure i com va viure-ho, i sempre s'implica en aquesta cerca de noves maneres de gestionar l'activitat.

Aquesta seqüència presenta un relat d'experiència i reflexiu. Des del present, parlar de l'activitat genera tensió però el pas del temps la minimitza. Es desdobra i s'autoconfronta, i recorda intensament un passat que es caracteritza per mètodes erronis d'ensenyança de la llengua. La Joana parla de *canvi* i hi ha implicació en aquesta dinàmica de transformació d'una realitat que li genera neguit i frustració perquè és conscient que els infants no aprenen. Per una banda, l'estancament en una metodologia inadequada promou el sentit d'urgència i la redescrípció de l'activitat. Per aquest motiu parteixen d'una acció col·lectiva per transformar l'actuació pràctica i entendre allò que estan fent. Per l'altra, no poder-se comunicar amb els infants d'altres països propicia l'assessorament i la cerca de noves alternatives. D'aquesta manera surt de l'estancament i transforma la por en actuacions pràctiques eficaces. Hi ha moviment i expansió, i sempre sorgeix de la necessitat i de la preocupació individuals. Per això ho categoritzem com a *double bind* perquè la pròpia realitat propicia el modelatge de noves formes d'activitat.

2. L'interès per allò desconegut

La seqüència correspon de manera íntegra al punt de vista de la Joana en relació amb el context actual de diversitat on treballa. Destaquem *llengua* i *interès* com a paraules clau que ens acosten a aquest debat.

3. Jaume- molt bé i i i i en aquest Com a continuació de la seqüència anterior, en en aquest context nou què canvia de l'escola M Jaume se situa en *aquest context nou* (3) per fer

aquí hi ha un context així de moltes llengües de molta diversitat tu personalment com com ¿com et sents? ¿com ho vius?

4. Joana- bueno a mi m'agradava molt | a mi m'agradava molt però o sigui conèixer com com un deien ells les coses com es diu això amb aquesta llengua [mh::] treballar amb ells sobre:: sobre les diferents llengües/ | això a mi m'agradava molt perquè entre d'altres coses m'interessava personalment per conèixer-ho el que passa el problema és que només vaig estar un any jo a dins de l'aula | sí perquè ja després em van enredar una altra vegada (riu) i una altra vegada al despatx però però és clar jo estava com molt interessada perquè per mi era totalment desconegut i llavors jo era la primera interessada en saber [mh::] com parlaven a casa inclús com eren les seves vides ja no només lingüístiques sinó com havien a on havien nascut com havien nascut quina relació tenien ells amb els pares vull dir era tot que m'interessava tot perquè ho desconeixia mai havia treballat en un barri així mai havia estat en contacte amb famílies de tot arreu llavors en principi jo estava molt interessada en tot i això encara m'agrada o sigui ara que no ara que no tinc tant contacte amb els nanos però sí que el tinc amb les mares m'agrada molt parlar amb elles i que m'expliquin el que fan a casa i el que no fan i vaig veient com viuen i tot i clar és molt interessant conèixer de prop

5. Jaume- ¿i aquesta experiència amb les mares o amb els alumnes destacaries hi ha alguna cosa que t'hagi sorprès fet canviar [xxxx]?

6. Joana- [el que més m'ha sorprès] és la duresa de:: de la gent de fora la dur...- la duresa/ del de la situació a vegades d'incomunicació que es troben o sigui no és que no estiguin ben acollits en aquí sí que estan acollits i tot però però també estan molt sols o sigui [mh::] també moltes vegades es troben que que no els acabem d'entendre ¿saps? que ells viuen d'una manera i tenen organitzada les cases i la vida d'una manera que que nosaltres és és és molt diferent i després el tema de les feines i dels horaris que ho tenen molt complicat per per combinar amb els nanos ara ja per descomptat ho tenen complicat per trobar feina però per per congeniar per combinar

avançar la reflexió: ¿com et sents? El discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

Fa ús reiteratiu del verb valoratiu *agradar* per incloure l'emoció en les seves paraules, i en tres ocasions l'acompanya de l'adverbi intensificador *molt* per maximitzar aquesta emoció. El que li agradava molt era *conèixer* com vivien els infants i les seves famílies: *com eren les seves vides* (4). Aquest interès -*m'interessava personalment; molt interessada*- marca una acció continuativa en el temps: *vaig veient com viuen* que li permet situar-se en altres realitats i adoptar nous punts de vista. Malgrat el temps transcorregut, avui continua tenint el mateix efecte: *encara m'agrada (...)* *m'agrada molt* perquè el més important per la Joana és *conèixer de prop*.

En Jaume fa avançar la reflexió - *destacaries hi ha alguna cosa que t'hagi sorprès fet canviar* (5)- i la Joana incideix en aquesta capacitat de comprendre la realitat des de noves visions. *Duresa* es converteix en paraula clau i al seu voltant s'hi configura la següent constel·lació: *molt sols; complicat; insegurs; cultural*. Tot aquest conjunt d'adjectius que teixeix al voltant d'aquesta duresa defineixen la realitat dels que vénen de fora que explicita una manera de viure diferent, que contrasta amb la nostra: *duresa de la situació, nosaltres és és és molt diferent, es troben que que no els acabem d'entendre*. Conclou la intervenció retornant als aspectes culturals, i ho valora: *és cultural i és [que costa]*.

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Joana fa ús exclusiu de la primera persona del singular. Quan parla, utilitza pronoms indirectes -*a mi; per mi*- en dues ocasions, així com l'adverbi *personalment* per fer evident en qui recau l'acció de conèixer, que és el que li permet ampliar el marc de referència: *m'interessava personalment*. Predomina la funció expressiva del llenguatge.

la vida familiar amb els horaris de l'escola i després que ells moltes coses no les entenen com que el horari de l'escola és molt important doncs ells per exemple acaba de venir una mare que diu m'ha dit vinc a buscar a la nena perquè me l'emporto al metge i després vaig a buscar a la nena la Sana i li dic Sana t'ha vingut a buscar la mare que dic t'ha vingut a buscar la mare i la Sana em diu ai sí que anem a despedir el pare que se'n va a Bèlgica (riuen) o sigui clar i dius és que i això és com ells com ells ho diuen així clic com si diria és super important no sé què i aquí es troben que de vegades les coses que gent d'aquí t'ho diria clarament la nena se'n va perquè el pare se'n va a Bèlgica pos ells com que:: es mostren insegurs amb algunes coses i és cultural i és [que costa]

En aquesta seqüència la Joana construeix una conversa reflexiva amb la situació. Hi ha una clara relació entre el discurs i l'activitat, que apareix connectada amb l'espai d'experiència quan estableix relació amb les famílies fruit del seu interès particular, i de pensament quan justifica les diferències culturals que percep en el dia a dia. Comprendre la situació i situar-se en el punt de vista de l'altre li permet entendre i situar-se en un punt de vista nou. Aquesta coneixença l'ajuda a coconstruir el seu propi esquema mental.

3. Canvis en la pròpia actuació pràctica

Com a continuació de la seqüència anterior, aquesta fa referència a l'evolució personal en contextos de diversitat. La Joana dóna raons que justifiquen aquesta actuació.

7. Jaume- [i això] la teva manera d'entendre ho de fer de mestre ha canv...- ¿notes que ha canviat o no?

8. Joana- sí sí sí jo a vegades penso si tornés a l'escola M no sé no sé com ho faria

9. Jaume- ¿per què?

10. Joana- sí que ha canviat perquè:: perquè:: no sé estàs com més obert a les situacions personals de cada nano bàsicament jo penso que és això t'interesses més per la situació personal de cada nano del coneixement de la família perquè cada nano ve de on ve viuen de la manera que viuen i estan en la situació |mh:| social que estan i cadascú és una història diferent i potser al Mare Nostrum també però no ho vaig |mh:| no ho vaig no em va semblar com tan important o sigui allà parles amb tothom una mica

Com a continuació de la seqüència anterior, en Jaume pregunta a la Joana quins canvis percep en la seva actuació diària. El discurs, altament reflexiu, progressa per tema constant.

Canvi és la paraula clau que guia la intervenció i es converteix en el focus central de la seqüència. Des de l'espai de pensament, al temps que parla es reafirma en aquest canvi –*sí que ha canviat*- (10), que defineix com a *important*. Dóna raons que justifiquen per què.

La Joana estableix una reflexió amb ella mateixa i per aquest motiu fa ús de verbs intel·lectius –*jo penso; jo crec*- i de marcadors dubitatius –*no sé*- i d'aclariment –*bàsicament*-. Relaciona aquest canvi amb l'obertura i amb l'interès per *les situacions personals de cada nano* i per les

amb el mateix llenguatge o sigui aquí el que intentes és saber qui són com estan i en funció d'això adaptes el diàleg o:: intentes comunicar-te intentes més posar-te en el seu lloc i això jo crec que que ca...- és un canvi important

famílies. Repeteix aquesta idea dues vegades gairebé consecutives com a estratègia de reafirmació: *saber qui són com estan; ve de on ve viuen de la manera que viuen*. Justament la comprensió d'aquesta situació personal és el que permet *adaptar-te* perquè *intentés més posar-te en el seu lloc*.

En aquesta seqüència la Joana configura un discurs reflexiu que apareix condicionat pel *canvi* que percep en la seva manera de pensar i d'actuar fruit de l'experiència viscuda. Al temps que parla pren consciència d'aquest canvi i de la importància que té la situació personal de cada infant. Una vegada més se situa en el punt de vista de l'altre i intenta comprendre la seva realitat.

4. De l'actitud personal a l'actitud del centre

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Joana en relació amb la diversitat. *Inclusió* es converteix en paraula clau que ens acosta a aquest debat.

11. Jaume- i això com actitud personal o actitud d'escola és a dir com escola aconseguir |mh::| crear aquesta manera d'entendre la feina que heu de fer?

En aquesta ocasió en Jaume se situa en l'*actitud d'escola* (11). Per aquest motiu, incideix a conèixer si es fa evident a nivell de -claustre-. El discurs progressa per tema constant.

12. Joana- sí crec que sí | crec que en general sí |¿eh?

La Joana deixa clar que no és un tema de claustre *-no és tema de parlar així tots* (14) però pensa que hi ha implicació per part del professorat. Ho relaciona amb el que ella anomena *currículum ocult* i fa ús de l'anècdota com a estratègia de suport: *et trobes pel passadís i et diu (...) o sigui veus*. En relaciona l'origen amb l'*-escola inclusiva-* i interrelaciona aquest concepte amb la *-diversitat cultural-*: *és el mateix*. Justifica aquesta línia de pensament des de la distància i des de l'objectivitat i fa ús de l'exemplificació per reafirmar-se en el punt de vista.

13. Jaume- es comparteix pel claustre és tema del claustre això?

14. Joana- no tema de claustre no però és tema de currículum ocult o sigui e:: no no és tema de parlar així tots en plan de claustre però sí que la gent quan et trobes pel passadís i et diu oi ¿saps què m'ha dit tal? no sé què hem d'estar al tanto amb aquest nano perquè mira què li ha passat o sigui veus que realment està present i això també ho fa el fet que siguem escola inclusiva que tenim nens amb amb trastorns importants de personalitat i després tenim nens amb discapacitat física o sigui tenim cinc cadires de rodes

Des d'una vessant enunciativa, la Joana sempre parla des de la segona persona del singular. Utilitza aquesta estratègia per distanciar-se del protagonisme i incloure la resta de professorat en aquest procés d'implicació que descriu amb

15. Jaume- ¿i com connectes una cosa amb l'altra? escola inclusiva amb amb diversitat cultural?

22. Joana- a veure de:: per exemple comencem per P3 el P3 té com molt d'acompanyament de de la immersió de persona d'atenció familiar i d'atenció amb el nen a nivell de:: de moltes estratègies d'ajudar-los a que encara que no ens entenguin/ |mh::| com molt suport de text molt suport de imatge molt molt d'allò de dir vés a dir-li que sigui o sigui vull dir que sí que està com molt present la cosa perquè a P3 ens trobem que els nens |mh::| parlen molt poquet o sigui estan molt com molt tancats amb no parlen gaire

23. Jaume- la majoria nascuts aquí ja

24. Joana- sí

25. Jaume- val

26. Joana- però clar com que vénen de casa i a casa han parlat àrab o el que sigui doncs:: clar arriben aquí i ho troben tot molt estrany i jo crec que que el castellà el tenen més present que no pas el català llavors tant P3 com P4 hi ha com molt suport i bueno a P5 també de:: de:: de llengua oral i molt suport visual i molt suport de d'altres comunicacions que no siguin purament verbals i:: després a nivell curricular a nivell curricular jo crec que tota l'escola està com molt oberta a treballar que això sí que estem fent assessoraments i treballs sobre treballs més cooperatius |çeh?| sobre la història de construir coneixement a partir del català com per preservar i per sí per preservar el català dins de l'escola i tot el tema de les per exemple nosaltres hem fet tot un treball de com generar preguntes preguntes interessants que generin coneixement o que facin que es construeixi coneixement entre ells tot el tema de treball cooperatiu vam començar fa:: fa dos anys que al principi només era com informació després l'any passat vam començar a fer algo aquest any ja hi ha tot de gent que està apuntada a un curs i després ens ho retornarà a les classes es va comentant aquesta manera de fer després l'altra manera que tenim de fer és que estan moltes vegades dues mestres al mateix grup moltes hores sobretot amb llengua i amb mates també i:: i llavors estan treballant amb mig grup i fan grups petits

que té l'acompanyament a Educació Infantil, que serveix per *ajudar* els infants. La Joana parla en nom dels docents per verbalitzar les seves línies d'actuació. Parteixen de la base que els alumnes no els entenen i busquen solucions per suplir aquesta carència lingüística. Parla constantment d'*estratègies* i enumera a què es refereix: *text; imatge* (22); *llengua oral; visual; d'altres comunicacions que no siguin purament verbals* (26).

El contrast entre obrir i tancar serveix a la Joana per descriure com se senten els alumnes –*estan molt com molt tancats* (22)- i com l'escola intenta redirigir aquest tancament – *està com molt oberta*-.

Aquest conjunt de reflexions fan que la Joana introdueixi el segon objecte de reflexió, que és la importància de la llengua, i més concretament del català. Valora positivament el treball que s'està fent, i per aquest motiu repeteix cinc vegades seguides l'adverbi augmentatiu *molt: la llengua està com molt cuidat molt molt molt molt cuidat*. A partir d'aquí, ofereix un conjunt d'impressions que fan evidents com l'escola se situa envers aquesta llengua.

Català es converteix en paraula clau i en el punt de partida i d'arribada de la intervenció. Apareix interrelacionada amb la *creació de coneixement*, que també repeteix un total de cinc vegades. Aquesta idea de *construir coneixement a partir del català* té l'objectiu de *perseverar el català dins de l'escola*. Es mou a cavall entre aquestes dues idees i les repeteix de manera constant. La creació de coneixement l'aconsegueixen a partir dels *assessoraments i treballs més cooperatius* i fa referència a *generar preguntes interessants* per tal que els alumnes parlin d'allò *proper*.

La Joana utilitza *català* cinc vegades per incidir en la manca d'ús d'aquesta llengua per part de l'alumnat –*el català al pati i això ni se sent*- i en la intenció de l'escola de fer-lo present. És una idea constant i la percep com a natural. Per aquest motiu, en una ocasió l'acompanya d'una perífrasi verbal d'obligació que li serveix per reafirmar-se en la seva

i fan correccions col·lectives sí tot tot tot tot lo de la llengua està com molt cuidat molt molt molt cuidat per bueno pel tema també de de de que:: del català perquè és que és clar nosaltres el català el pati i això ni se sent se sent molt poc i:: i bueno i tenim molt clar que dins de l'escola:: els nanos han d'aprendre a construir coneixement en català i després ara també estem molt posats amb el tema de la ciència però de les ciències com per com per adquirir competències de:: de:: d'explicar-se de la realitat que ens envolta no tant de temes de currículum sinó de:: de poguer parlar sobre els fets que passen sobre les coses que veuen cada dia ¿no? sobre la pluja sobre l'aigua sobre el temps sobre la palmera del pati que ¿saps? com coses molt properes però fent com tot fent com un esforç perquè es construeixi més coneixement a base de com de coses més col·lectives per això estem absolutament en contra del suport personalitzat i individual aquest que ha posat la Consellera no és que ho trobem o sigui fora de lloc total perquè nosaltres tenim fins i tot els nanos aquests amb trastorns greus els tenim a dins de l'aula sempre

27. Jaume- clar
28. Joana- que estiguin treballant amb els altres o sigui que:: bueno per sort no ens el fan separar perquè a nosaltres ens mantenen la sisena hora som de les vint-i-tres escoles de Barcelona [que tenim sisena]
29. Jaume- ¿us han mantingut la sisena?
30. Joana- però ja veurem [¿eh?] si durarà un any i prou o quan durarà perquè
31. Jaume- amb els mateixos mestres
32. Joana- sí
33. Jaume- molt bé
34. Joana- xxx ¿sí d'això del currículum no sé si t'ho he contestat?
35. Jaume- no
36. Joana- xxx del currículum bueno pos sí

posició: *els nanos han d'aprendre a construir coneixement en català.*

En tercer lloc, quan la Joana incideix en l'assessorament del qual parlàvem, es desdobra i construeix discurs a partir de salts temporals al passat i al present. Això ho detectem pels temps verbals. *Estem fent assessorament, es va comentant aquesta manera de fer situa l'acció en l'ara, en un procés continuat que prové d'una acció passada –hem fet tot un treball; vam començar fa dos anys-. Des del present, es projecta al futur per assenyalar-ne la conseqüència: després ens ho retornarà a les classes.*

Finalment, tot aquest conjunt de reflexions li serveixen per introduir, per autoselecció i des de la primera persona del plural, una línia de pensament molt forta que defineix la seva oposició al *suport personalitzat*. Expressions com *estem absolutament en contra o ho trobem o sigui fora de lloc total* serveixen per fer evident una situació de desacord entre el punt de vista de l'administració i el dels mestres. Es reafirma en aquest punt de vista i el justifica amb l'exemplificació: *tenim a dins de l'aula sempre.*

A mode de conclusió, la Joana retorna al plantejament inicial d'en Jaume *-¿del currículum no sé si t'ho he contestat?-* (34) per justificar el perquè del *currículum ocult*. En aquest punt, parla en nom del claustre i verbalitza les *inseguretats* i les dificultats que percep: *a nivell de claustre costa això* (38). Al temps que hi reflexiona, transmet estancament: *i aquí estem amb aquesta història*. Justifica a què fa referència i l'exemplifica per facilitar-ne la comprensió: *hem de tenir tot escrit (...) i si ho fem així no ho sabem escriure (...) i si ho sabem escriure ho fem d'una manera que no quadra*. Valora la realitat al temps que configura un dilema entre el que fan, fruit de la realitat, i el contingut exigut pel currículum. La Joana es mou entre les dues opcions.

De manera continuativa i per mitjà d'un gerundi que mostra una acció que perdura en el temps pensa que van *canviant una mica les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge*. Al

de tot amb art igual bueno jo perquè faig la plàstica però però també hem intentat que [nyt] no tant d'aprendre els quadres de xxx o els quadres del Matisse o el no sé què sinó què hi veiem en aquesta imatge i després ens plantejem un un un problema com el que s'ha plantejat l'artista i a veure com ho resollem o sigui fem com com mirant d'ensenyar d'una altra manera o sigui com canviant una mica les relacions d'ensenyament aprenentatge intentem o sigui anem cap allà i prou [perquè]

37. Jaume- [i amb el tema]

38. Joana- a nivell de claustre costa això perquè també hi han inseguretats i després també no que hem de tenir tot escrit i sí ho tenim escrit i després si ho fem així no ho sabem escriure si treballem així no ho sabem escriure (riu) i si ho sabem escriure ho fem d'una manera que no quadra amb el que fem o sigui que és molt complicat i aquí estem amb aquesta història

temps que parla reformula a què fa referència aquest canvi i per aquest motiu abandona el terreny de les idees –intensem- i se situa en l'acció: *o sigui anem cap allà*.

En aquesta seqüència, caracteritzada per l'acumulació d'idees, la Joana verbalitza un conjunt de reflexions que provenen del dia a dia en el centre escolar. Comparteix i dóna resposta a les problemàtiques que percep. Té experiència i això la fa desdoblar. En quatre ocasions, se situa en el present per donar sentit a situacions passades i d'aquesta manera es projecta al futur. Els casos que verbalitza fan referència al canvi de metodologies que han aplicat, provinents de necessitats reals del context. Sempre ho resolen en col·lectivitat, a partir de noves alternatives que responen al que ella considera un *currículum ocult*. Aquestes accions conjuntes sempre vénen donades pel sentit d'urgència i per la necessitat d'actuació. Són conscients de les dificultats de comunicació i ho resolen cercant altres alternatives per fer-hi front. *L'assessorament* dóna resposta a les dues primeres necessitats que presenta, que s'aglutinen en la importància de generar coneixement en català. Alhora, aquesta importància de generar coneixement apareix configurada per l'*esforç* que fan. Tot aquest conjunt d'accions possibiliten el que ella considera un *canvi* en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Justament per aquesta idea de canvi, que prové de la formació, categoritzem aquest conjunt d'accions que porten a terme com un *double bind*. Per contra, la Joana verbalitza una situació d'estancament quan volen posar per escrit aquest conjunt d'accions que perviuen en el dia a dia dels mestres. En aquest punt verbalitza les inseguretats amb les quals es troben i la impossibilitat de redescipció, que genera incertesa i configura un dilema entre el que creuen que han de fer i el que fan com a conseqüència del currículum. Finalment, quan la Joana es manifesta a favor de l'escola inclusiva es confronta amb el punt de vista de l'administració. Aquest desacord es

configura per mitjà del conflicte, però evidentment no avança per l'absència de l'altra part.

6. La relació escola-família

En aquesta seqüència, la Joana divideix la resposta en dos. Primer, exposa les relacions entre família i entorn i després les relacions entre família i escola. Justament -família- es converteix en paraula clau que ens acostava a aquest debat.

39. Jaume- i la dimensió amb les famílies la:: la la relació aquesta amb les famílies com la viviu perquè aquests nens [aprenen]

Per autoselecció, en Jaume fa avançar la seqüència en un nou focus de debat perquè vol conèixer quina relació hi ha entre l'escola i la família. El discurs progressa per tema constant.

40. Joana- [molt bé]

La Joana divideix el discurs en dos. Primerament, parla de les relacions amb l'entorn. Valora positivament el suport que reben –*tenim un entorn que ens facilita molt la vinculació* (42)- i les conseqüències que aquest fet té en els infants per aprofundir en l'ús del català –*al carrer la llengua evidentment és el castellà*- i afavorir la cohesió social: *les relacions personals es poden torçar molt*.

41. Jaume- ara fora de l'escola aprenen van a classes de Corán

Quan en Jaume incideix a conèixer la trobada de cultures diferents dins de l'escola (43), la Joana assenyala la col·laboració de l'AMPA i afegeix una característica d'interès: *tots són autòctons /¿eh?/* (46). Aquest fet la porta a reflexionar, al temps que parla, de la poca implicació de moltes famílies estrangeres. Dóna a conèixer la seva opinió, configurada per mitjà de creences, i per aquest motiu repeteix el verb intel·lectiu *creure* quatre vegades en la mateixa intervenció. A més a més, objectiva el subjecte i per aquest motiu valora constantment com creu que se senten: *no coneixen prou; no els hi dóna confiança; com una mica de por; no acaben d'entrar; no s'hi troben bé* (52). En una ocasió, fa ús del verb *voler* per verbalitzar què és el que no volen: *no s'hi volen posar mai*. Més endavant, reformula aquesta idea i matisa que mai s'hi han posat perquè ja ho fan les famílies autòctones. Per això, des del present es projecta al futur i comenta que estaria molt bé que es donés més espai de participació a les famílies estrangeres perquè aquesta situació va molt més enllà de la llengua: *però és que tot*

42. Joana- alguns sí sí sí alguns però també intentem a vera intentem que tot el que sigui |mh::| recursos de l'entorn que són que fomenten la vinculació al barri i a la cultura hi vagin molt o sigui que vagin al casal que vagin al xxx que vagin al centre de Sant Lluc que vagin a activitats gratuïtes que per sort n'hi han moltes que vagin a fer bateria aquí al centre cívic que vagin a fer cuina al Pou de la Figuera vull dir que tenim un entorn que ens facilita molt la vinculació i sobretot que no estiguin al carrer perquè al carrer a part de que la llengua evidentment és el castellà però també les relacions personals es poden torçar molt o sigui

43. Jaume- i una altra cosa la trobada de cultures diferents dins l'escola com la:: com la porteu és a dir com intenteu crear espai de contrast que vegin que analitzin això ho feu voluntàriament esporàdicament és una acció que::

44. Joana- això es fa en algunes ocasions tota l'escola junta com és el dia de la Pau després es fa en trobades que fan |mh::| pares i mares amb nanos que ho fan els dissabtes que que hi ha bastantes situacions de trobada per exemple el dissabte fan el fem dissabte t'ho dic perquè uns quants bueno com que no tenim manteniment ens vénen a arreglar persianes a clavar quadres a penjar coses que han caigut i

faran un arreglillo i llavors volen intenten que vingui gent de totes les cultures i:: els que no vénen a arreglar que facin rollitos de primavera pel dinar

suposo. En parla amb certa distància.

45. Jaume- molt bé

46. Joana- vull dir que això sí que tenim una AMPA que ho cuida de totes maneres els pares del consell i els pares de la junta de l'AMPA tots són autòctons |¿eh?|

47. Jaume- ¿ah sí?

48. Joana- sí

49. Jaume- no hi ha implicació de::

50. Joana- no

51. Jaume- ¿per què? perquè desconeixen la institució perquè no veuen la manera d'implicar-s'hi

52. Joana- jo crec que no:: | es troben com com que no no con..- com que no coneixen prou no els hi dóna confiança i:: jo crec que els hi fa com una mica de por i és una cosa que sempre ho han fet els d'aquí ja veuen el consell i veuen allò l'Oriol la Laia la no sé què ¿saps? i i:: i elles en canvi quan els hi dius a folrar llibres i en veus alguna amb el mocador o fem un dinar i porten el te les pastes pos del Marroc col·laboren i molt contentes però aquestes coses e:: més de jerarquia diga-li no no no s'hi volen posar mai no no tengo tiempo no puedo no porque ¿saps? no acaben d'entrar costa molt no:: és que no s'hi troben bé jo crec es troben com en inferioritat de:: no sé de condicions jo crec i i i no només la llengua és |¿eh?| però és que és tot suposo que que clar jo crec que la llengua hi fa molt perquè és clar en aquests llocs es parla tot en català i les mares el català totes parlen castellà les mares l'entenen però no el parlen però després també que mai s'hi han posat i no saben el que és veuen no sé xxx quina mena de pel·lícula es fan clar jo amb això acabo d'entrar i no m'hi he posat gens però penso que:: estaria molt bé que entressin mares d'altres cultures a la junta per exemple el Consell també però al consell ja ho veig més difícil perquè:: es deuen trobar que tampoc entenen gaire

53. Jaume- ¿tu com a directora has hagut de fer algun projecte?

54. Joana- no encara no

55. Jaume- ¿però en el projecte penses contemplar-ho això?

56. Joana- sí jo crec que sí sí és que encara no m'he plantejat que em torni a presentar l'any que bé |¿eh?| no perquè jo ara estic com directora d'ofici

57. Jaume- vale

58. Joana- a mi em van dir a tu ara t'ha tocat aquí i:: ara estic de directora però ara ja veurem si de cara a l'any que ve si:: si s'hi posa la Magda o:: m'hi torno a presentar jo ja que ja ho he fet és igual

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. Des de l'espai de pensament, la Joana configura un discurs reflexiu i d'opinió. És conscient de la realitat i la valora, i parlar-ne genera tensió. Se situa en el punt de vista de les famílies per ampliar l'espectre i comprendre com se senten. Analitza la situació i reconstrueix el pensament. Des de la teoria dóna raons que justifiquen aquesta manca d'implicació que pensa que és molt difícil de modificar. Ho relaciona amb la falta de coneixença i amb la desconfiança, i amb el poc espai de participació que se'ls ofereix.

7. Com l'experiència prèvia condiciona l'actuació a l'aula

Aquesta seqüència respon de manera íntegra a la resposta de la Joana quan en Jaume li pregunta si la pròpia experiència ha condicionat la seva gestió a l'aula. Destaquem *enriquiment* com a paraula clau que ens acosta a aquest debat.

59. Jaume- molt bé escolta i una última cosa en tot aquest món que vius a l'escola amb tota l'experiència personalment la teva:: amb les teves llengües amb el teu coneixement de la cultures amb la teva vida:: allò que anomenàvem o anomenem la:: la vida lingüística la vida:: sotraguejat d'alguna manera o:: o no?

60. Joana- home sap greu bueno sap una mica de greu no saber anglès perquè tenim moltes famílies que amb anglès ens entendríem també millor però a part d'això que bueno és igual perquè sé que no ho faré perquè sé que em fa molta mandra |mh::| jo crec que sí que

Per autoselecció, en Jaume fa avançar la seqüència. Connecta l'experiència prèvia de la Joana amb la seva actuació a l'aula i incideix en la reflexió personal. Fa ús de tres paraules clau que són *llengües*, *cultures* i *vida*.

La Joana inicia el discurs en l'ambivalència entre el neguit –*sap greu bueno sap una mica de greu*- i la -riquesa- de treballar en el context de diversitat en el qual està. Quan parla del que li sap greu, fa referència a la seva falta de domini de l'anglès, fet que dificulta la comunicació amb les famílies. Tot i així, al temps que hi reflexiona minimitza la situació: *però bueno és igual perquè sé que no ho faré*.

sotraguejat no però m'he com penso que ha sigut una riquesa que no me l'esperava o sigui quan vaig venir aquí no sé no m'ho esperava

61. Jaume- explica això que és molt maco

62. Joana- ¡no m'ho esperava! que que:: ho trobaria tan ric o sigui més aviat venia amb por de dir no sé si sabré tractar aquests nens del Marroc de la Xina no sé què com si fossin una mica *bichos raros* o sigui com que jo em sentia insegura i després un cop un cop vaig estar a la classe i vaig veure que que que bueno que que són iguals que són els nens d'allà i que tot i que bueno jo més o menys doncs me'n sortia doncs ho vaig trobar com super enriquidor i i:: i:: no m'esperava que m'enriquís tant treballar amb nens de tants països m'enriqueix el nivell de més oberta de més coneixements de coses de:: de de no a vegades volguer ser més papista que el papa o sigui com més flexible per exemple a nivell d'escola ¿no? aquelles coses de no que això els pares això mateix els pares els mou i no sé què i tal i qual i bueno sí els pares han d'entendre que l'escola comença a les nou i està molt bé que vinguin a les nou i que siguin puntuals i que tot però amb aquestes situacions personals que té la gent deixa'ls explicar perquè no han arribat a les nou és que a vegades no han dormit o sigui i llavors doncs bueno necessites aquest contacte i aquest coneixement que que està molt bé i després això de que vinguin i t'expliquin doncs d'on són i com van venir i què faran i per exemple famílies que han hagut de marxar perquè no han trobat feina aquí i llavors que si allà parlaran en francès que si tal i els nanos la capacitat d'adaptació que tenen no sé jo crec que ha sigut molt ric jo no m'ho pensava o sigui venia com amb por i em vaig trobar com còmoda i ho vaig trobar super enriquidor de conèixer una altra una altra realitat lingüística i cultural tot tot i social i bueno tot junt ¿saps? o sigui no sé és molt interessant i això que estàs més obert

Riquesa es converteix en paraula clau i en punt de partida i d'arribada de la seqüència. Com a estratègia per situar l'interlocutor, repeteix tres vegades gairebé consecutives la sorpresa que li ha comportat la situació: *¡no m'ho esperava!* (62). A continuació, matisa a què fa referència. Per fer-ho, es desdobra i s'autoconfronta i exposa, en dues ocasions, com se sentia quan va arribar: *venia amb por*. Aquesta por que verbalitza ve condicionada per no saber com actuar *-no sé si sabré tractar aquests nens-* i apareix minimitzada quan pren consciència que ho pot fer: *més o menys doncs me'n sortia i ho vaig trobar com super enriquidor*. També verbalitza prejudicis *-no sé com si fossin una mica bichos raros-*, condicionats per la seva inseguretats: *com que jo em sentia insegura*.

La reflexió sobre l'acció fa que la Joana matisi a què fa referència aquesta riquesa de la qual parla i que repeteix de manera recurrent. A nivell personal, li permet ser *més oberta*, tenir *més coneixements de coses* i ser *més flexible*. També matisa com tenir contacte amb les famílies li permet conèixer, i aquest coneixement *està molt bé*.

En aquesta seqüència la Joana se situa en l'espai d'experiència i configura un discurs reflexiu amb la pròpia situació. Quan exposa el neguit que li suposa no parlar anglès, el

resol amb la presa de consciència que tampoc l'estudiarà. Per tant, busca altres vies per establir comunicació amb els infants. Des del present, recorda el passat i construeix discurs. Té experiència i això la fa desdoblada. Quan veu el resultat, s'adona dels prejudicis i de les pors inicials, fruit de la desconexió, i com han desaparegut a l'aprendre a gestionar la situació de diversitat que tant neguit li genera. L'emoció i l'experiència connecten el discurs amb l'activitat. Tota la seqüència configura un *double bind* caracteritzat per l'expansió i la transformació, i és conseqüència del context on viu immersa. Des de la distància, se situa en un punt de vista nou. La inseguretat li generava por i conèixer aquest context converteix la por en una gran riquesa. I d'aquesta evolució se'n mostra satisfeta.

8. La llengua de comunicació amb les famílies

En aquesta seqüència es tracta sobre la llengua de comunicació amb les famílies. *Català* es converteix en paraula recurrent per la importància que la Joana li atorga.

63. Jaume- ¿com t'adreces tu als alumnes de l'escola els nens de l'escola quina llengua utilitzes normalment?

64. Joana- en català

65. Jaume- ¿sempre?

66. Joana- sempre

67. Jaume- ¿i amb les famílies?

68. Joana- a P3 a P3 a vegades jo els hi dic coses en castellà o sigui:: sí i:: a P4 també depèn també si veig un nen que no m'entén li dic vine aquí i després li dic *ven aquí ¿saps?* o sigui ho faig una mica així a vegades sí em surt com com alguna vegada també em surt alguna frase en castellà allò alguna frase feta:: alguna història així i:: i a les famílies m'adresco en català d'entrada i després em canvio després em canvio els hi dic ¿m'entens? i em diuen sí i després veig que no m'entenen gaire i dic bueno ja ja t'ho explico en castellà però d'entrada sempre els saludo i tot en català i després quan estem enraonant o quan estem enraonant al despatx o algo enraonem en castellà perquè és que hi ha gent que no t'entén de res | per exemple un dels problemes que hi ha és que no pots trucar per telèfon moltes paires els has d'anar a veure a casa

69. Jaume- ¿per què no pots parlar per telèfon?

70. Joana- perquè per telèfon |mh::| no

Per autoselecció, en Jaume pregunta a la Joana amb quina llengua es dirigeix als alumnes primer, i a les famílies després. El discurs avança per tema constant.

Català es converteix en paraula clau i en el fil conductor de la seqüència. La Joana repeteix varies vegades que sempre es dirigeix als alumnes i a les famílies en català. Quan parla dels alumnes, explica que canvia de llengua- *jo els hi dic coses en castellà* (68)- quan s'adona que no l'entenen. Pel que fa a les famílies, el punt de partida és sempre el català -*m'adresco en català d'entrada*- però la manca de comprensió l'obliga a fer ús del castellà: *ja t'ho explico en castellà*. Justament titlla de *problema* aquesta incapacitat de comunicació perquè dificulta molt el dia a dia.

t'entenen a vegades ni en castellà alguns paquistanès o xinesos o així en castellà no s'aclareix és com de parlar com amb indi *tienes que tienes que venir al colegio ahora hablar con directora* (riuen) jo els hi vaig dient ¿saps? *no puedo no puedo no entiendo no puedo* i dius ja vinc

71. Jaume- ¿i ho fas això?
72. Joana- vas aquí al locutori i dius a veure i parles amb ells
73. Jaume- ¿com al locutori?
74. Joana- ara ara concretament parlo de l'avi dels xavals que està aquí a a un locutori i que no ens entenem i llavors l'anem a veure l'ha anat a veure el Pere l'he anat a veure jo el va anar a veure l'Eva l'any passat o sigui
75. Jaume- ¿que treballa en un locutori?
76. Joana- sí és propietat
77. Jaume- és seu
78. Joana- és un paquistaní que està aquí i és l'avi i no ha après el bueno sí fem coses d'aquestes anem a casa de la gent però bueno mira això és molt maco
79. Jaume- toca fer-ho i ¿per què amb l'avi i no els pares? ¿per què no hi són els pares?
80. Joana- sí perquè bueno sí sí hi han històries

En aquesta seqüència la Joana se situa en l'espai de pensament i exposa els problemes de comunicació que hi ha a l'escola, amb els alumnes però sobretot amb les famílies. Defensa la importància de fer ús del català però reconeix que de vegades ha de canviar de llengua com a conseqüència d'aquesta mancança comunicativa.

Taula 22. Síntesi dels principals temes d'interès de la Joana

Temes d'interès
Entendre el sentit comunicatiu atorgat al llenguatge suposa un <i>canvi radical</i> i un punt d'inflexió en la manera d'ensenyar i d'aprendre.
En un context de multiculturalitat la seva principal preocupació era com explotar les llengües pròpies dels

<p>infants.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comença l'assessorament i <i>prova coses</i>. ▪ La por i la inseguretat genera desconfiança i distància. El coneixement l'enriqueix –més oberta- i aprèn a ser més flexible.
<p>Li agrada molt el contacte amb les famílies per <i>conèixer de prop</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'adona de la duresa de la situació, per la <i>incomunicació</i> i per la manca de <i>comprensió mútua: és cultural i costa</i>. ▪ Si no s'impliquen en el dia a dia de l'escola és perquè no coneixen prou. ▪ Amb el temps va aprendre a interessar-me més pel context i per la realitat dels infants. ▪ La comunicació a vegades és molt complicada: <i>és com de parlar com un indi</i>.
<p>L'acompanyament és clau a les primeres edats, sobretot el <i>suport visual</i> perquè permet connectar amb la realitat de l'infant a través de la imatge.</p>
<p>L'escola avança en el foment de la llengua oral perquè és prioritari <i>construir coneixement a partir del català</i>. pensa que estan començant a canviar les <i>relacions</i> d'ensenyament i d'aprenentatge.</p>

▪ Entrevista semiestructurada a la Mònica

1. Les llengües que parlo

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Mònica quan la Maria li pregunta quines llengües configuren el seu repertori. El discurs ens permet conèixer quina és la seva situació actual.

1. Maria- aquesta primera part/ |mh::| una mica quines són les llengües que uses tu normalment/ quines llengües fas servir/
2. Mònica- jo normalment majoritàriament el català | el castellà també de tant en tant/ i:: ja està l'anglès el sé molt bàsic molt bàsic de:: de quan vaig acabar la FP/ i para de contar vull dir per lo que he pogut aprendre anar llegint:: o anar escoltant:: pel·lícules o així però molt bàsic em defenso amb converses molt bàsiques de sortir a turisme i ja està
3. Maria- està bé molt bé
4. Mònica- vull dir no::
5. Maria- i:: tu ¿vas aprendre primer català i després castellà/? o te'n recordes una mica::
6. Mònica- bueno a casa parlem català som catalanoparlants tota la família
7. Maria- i el [¿castellà quan el

De manera directiva la Maria inicia el primer tema de discussió. El discurs avança mitjançant la progressió lineal de la informació. L'esquema pregunta-resposta és recurrent al llarg de la seqüència. La llengua es converteix en tema.

El discurs apareix estructurat per les preguntes de la Maria. Primer incideix en les llengües que parla. La Mònica exposa que el català és la llengua predominant –normalment majoritàriament (2), seguit del castellà. Quan introdueix l'anglès, repeteix l'adjectiu bàsic quatre vegades en la mateixa intervenció per deixar clar el seu nivell: *de sortir de turisme i ja està*. Uns torns més endavant la Maria retorna a aquest tema. La Mònica pensa que la metodologia impartida a l'escola no era molt adequada: *era el llibre llegir escoltar el el e::l la cinta/ i ja està para de contar lectura d'algun llibre potser* (34). A continuació, ho compara amb l'ara i defensa el major nivell que percep en el professorat. Si bé culpa el

vas apren...-?]

8. Mònica- [el castellà a l'escola]
9. Maria- a l'escola
10. Mònica- a l'escola a l'escola sí sí
11. Maria- ¿què fèieu escola en castellà i català? o::
12. Mònica- diria que:: en castellà/ però bueno mig mig |¿eh?| hi havia com que era un poble/ era:: nava:: era:: a Valls que anava a l'escola jo de primària/ un un temps/ era parlaven més en català que en castellà a l'escola però vaja les monges que anava a una escola de monges parlaven en castellà
13. Maria- està bé i després la llengua estrangera sempre anglès [no vas fer francès]
14. Mònica- [l'anglès no mai]
15. Maria- anglès i ho vas fer dius a:: a::
16. Mònica- fins a la FP
17. Maria- la FP
18. Mònica- sí perquè a la facultat no recordo que féssim anglès a Magisteri no me'n recordo jo diria que no vam fer anglès
19. Maria- i algun record que tinguis d'aprendre de llengües o d'alguna cosa o d'algun lloc que t'hagi [passat a tu amb les llengües]
20. Mònica- [bueno arrel de] treballar amb els nens nouvinguts he après a dir quatre coses en xinès
21. Maria- |ah| mira
22. Mònica- però:: ja està/ vull dir no per per *hola adéu gràcies* i:: aquestes paraules més comodí alguna *finestra* i ja està vull dir quatre tonteries alguna paraula també en àrab o també això *hola adéu bueno* les paraules aquestes d'educació ¿no? de per entrar en un lloc i dir *hola* en el idioma d'aquelles persones i ja està però això més de |nyt| a base de turisme |¿eh?| [de dir em miro les guies sí sí però bueno res més |¿eh?|]
23. Maria- [bueno però ja és una part això] està bé
24. Mònica- però bueno res més ¡eh!

tipus d'ensenyança com un factor clau que va condicionar el seu aprenentatge, també pren consciència que en l'actualitat té molt poques ocasions per parlar-lo. Creu que aquest n'és un motiu rellevant: *molt poques si no viatjo/ molt poques* (40). En aquest punt, parar-s'hi a pensar li permet prendre consciència de la seva situació particular: *-jo crec- que entenc més que no pas que pugui parlar* (44).

Fruit de la seva intervenció, la Maria vol conèixer quina llengua va aprendre abans, el català o el castellà. La Mònica té clar que va ser el català *perquè a casa parlem català som catalanoparlants tota la família* (6). El castellà i l'anglès, en canvi, els va aprendre a l'escola.

La Maria fa un pas més i porta la discussió al – record-. En aquest punt, la Mònica se serveix de la pràctica diària per explicar que coneix algunes paraules amb les llengües de l'alumnat: *arrel de] treballar amb els nens nouvinguts* (20). De manera recurrent resta importància a l'acció: *quatre coses* (20); *quatre tonteries* (22); *alguna paraula* (22). Fa un pas més i en justifica el motiu: *les paraules aquestes d'educació (22) d'educació bàsicament* (28). Aquesta idea la repeteix en dues ocasions, al temps que justifica a què fa referència: *de deferència cap a ells* (30).

Deixa entreveure un punt de vista pessimista en relació amb les llengües que parla. Això ho detectem per l'ús constant de l'expressió *ja està*, que repeteix nou vegades, i de l'expressió *res més*, que trobem dues vegades més gairebé consecutives. També fa ús de *i poca cosa més* en una ocasió i de la frase feta *para de contar* en dues ocasions. De forma recurrent, també fa ús constant de reformulacions *vull dir* com a estratègia de producció.

ni ni ni puc tenir conversa ni res |¿eh?| en aquestes llengües

25. Maria- establir contacte hola gràcies

26. Mònica- sí sí

27. Maria- aquestes coses de::

28. Mònica- d'educació bàsicament

29. Maria- està molt bé

30. Mònica- ¿no? bueno de dir estic aquí/ doncs una mica:: de cap a de deferència cap a ells ¿no?

31. Maria- i i i quants anys vas fer d'anglès doncs potser uns quants ¿no?

32. Mònica- doncs la primària suposo que devia és que no me'n recordo però jo crec que vaig començar a cinquè:: o a quart a fer anglès/ doncs quart cinquè sisè::/ setè vuitè/ i llavors els ci...- deu anys d'anglès perquè vaig fer la FP després deu anys

33. Maria- i:: què vas què trobes a faltar perquè amb deu anys de cursos d'anglès diries ¿uh! n'hauries de saber molt i:: dius ui no no en sé

34. Mònica- no no bueno perquè és molt repetitiu també:: clar la manera d'ensenyar l'anglès aleshores no és com ara que potser doncs hi ha més nivell per part dels professors/ era molt era el llibre llegir escoltar el el e:l la cinta/ i ja està para de contar lectura d'algun llibre potser a FP cap al final/ però | tot tota la resta ha sigut més auto autodidacta ¿no? de dir bueno intento agafar:: pel·lícules de vídeo me les miro intento mirar-les amb el amb la versió original ni que sigui amb subtítols però com a mínim escoltar ¿no?

35. Maria- sí sí sí

36. Mònica- i poca cosa més i practicar amb la meva cunyada que és anglesa i:: i

37. Maria- ¿e:: això està bé!

38. Mònica- però poc perquè parla català/ ella llavors ya:: ya:: es un:: ya:: ya ens va malament a nosaltres a ella li va perfecte però a nosaltres no ens va tan bé però bueno

39. Maria- o sigui ocasions de parlar anglès n'hi ha poques diguéssim

40. Mònica- molt poques si no viatjo/
molt poques
41. Maria- sí sí
42. Mònica- i viatja::r | també em
costa [¿eh?] fins que no li agafo::
43. Maria- però ho ente::ns [i pots
moure't]
44. Mònica- [però ho agafo sí sí]
entendre jo crec que entenc més que no pas que
pugui parlar em costa més llençar-me a parlar
45. Maria- sí sí ¿no tens ningú més
de:: amb el que et relacionis amb alguna altra
llengua així [un amic/ algun parent?]
46. Mònica- [no no] la meva cunyada
la meva cunyada és anglesa i ja està
47. Maria- perfecte
48. Mònica- però ja et dic parla més
català i:: ja està vull dir parlem en català i
alguna vegada sí que | però bueno necessito
aju...- bastanta ajuda del meu germà que és
qui:: qui parla anglès a casa perquè:: ell és
filòleg i això i ell llavors sí però baja ja et dic
bàsicament en català

En aquesta seqüència la Mònica realça el seu repertori lingüístic, en el qual el català i el castellà són les llengües predominants. Pel que fa a l'anglès, reconeix que l'ha estudiat durant deu anys però que el seu nivell és molt bàsic. Dóna raons que justifiquen perquè no n'ha après. La reflexió sobre l'acció propicia l'elaboració d'un discurs introspectiu que torna cap endins i es transforma en pensament. Li serveix per valorar, al temps que parla, la major facilitat de comprensió davant de l'expressió. Accepta la situació i hi conviu sense neguit. De forma general, presenta una imatge pessimista d'ella mateixa quant a aprenent de llengües, en relació amb les de l'alumnat també. Es mou entre el desig i la realitat.

2. Múltiples canvis

Podem dividir aquesta seqüència en tres parts. A la primera, la Mònica insisteix en la seva evolució personal com a docent en un centre escolar plurilingüe i multicultural. A la segona, ofereix raons que expliquen l'evolució de l'escola, que apareix caracteritzada per una major obertura. A la tercera, posa èmfasi en el tipus d'alumnat.

49. Maria- molt bé va anem a l'aula Per autoselecció, la Maria fa avançar el discurs
quina anem a l'escola en una nova direcció. La informació progressa
per tema constant i el gènere discursiu que
50. Mònica- ¡vinga va! predomina és l'expositiu.

51. Maria- quina és la teva experiència d'escola fa quants anys que estàs a l'escola sempre has estat aquí [una mica la trajectòria]

52. Mònica- [no ui no uff] no no vaig començar quan vaig acabar Magisteri/ bueno vaig acabar vaig anar fent substitucions molt curtes en escoles concertades/ i fins que vaig entrar a les a les llistes de:: de interines bueno de substitutes bueno vaig anar fent vaig estar ben bé fent substitucions fins el:: fins e::l fins que:: vaig arribar aquí que llavors ja vaig poder agafar un interinatge aquí Santa Coloma que era justament de tallers de llengua i llavors ja anava itinerant a quatre escoles i ja em vaig quedar aquí fins que el 2006 vaig aprovar les oposicions i em van donar la plaça aquí | o sigui en aquesta escola farà aquest és el desè any o l'onzè l'onzè curs ya

53. Maria- caram

54. Mònica- que estic en aquesta escola

55. Maria- ¿i has vist una evolució dintre del centre::? que::

56. Mònica- sí sí sí ha evolucionat moltíssim a veure també he evolucionat jo |¿eh?| [personalment]

57. Maria- [sí sí]

58. Mònica- perquè a veure vas evolucionant i no és el mateix el jo miro jo miro endarrere quan vaig començar i penso ¡mare meva! El que feia ¿no? i ara però clar [és]

59. Maria- [tothom]

60. Mònica- tot aprenentatge però a nivell d'escola sí que s'ha evolucionat molt jo penso que:: | s'ha obert més l'escola/ més enfora ¿no? hi havia una mica una por d'ensenyar què fem i ensenyar i entre:: amb el a través del blog de les les:: les les:: TAC i:: altres intercanvis d'experiència que fem amb l'equip LIC i aquestes coses doncs |nyt| com que ens hem anat obrint més ¿no? hi ha com una por que jo el que faig no serveix per |nyt| o sigui si està bé però ai però perquè ho he d'explicar a l'altra gent si ja ho saben ¿no? bueno també és interessant a lo millor hi ha com una baixa autoestima en gene...-generalitzada llavors

A mode d'introducció, la Maria incideix en la *trajectòria* professional de la Mònica. De la seva contesta, ressaltem els moviments per diferents centres escolars fins que va aprovar les oposicions. La Mònica assenyala que no va escollir l'escola on treballa i que hi porta onze anys.

La Maria fa ús de la paraula *evolució* per guiar el discurs i estructurar els apartats mitjançant preguntes obertes però dirigides. Aquesta és una paraula clau que fa de nexa de la seqüència.

En primer lloc, busca la reflexió envers l'*evolució* del centre (55). La resposta de la Mònica - *sí sí sí ha evolucionat moltíssim*- (56) li serveix per ampliar l'univers de referència: *també he evolucionat jo |¿eh?| [personalment]*. En aquest punt, la idea de progrés i d'aprenentatge és rellevant. El desdoblament apareix definit quan des del present se situa en el passat -*jo miro jo miro endarrere quan vaig començar*- (58) i valora, des de la informalitat i la ironia, la seva actuació pràctica: *¡mare meva! el que feia ¿no?* Conclou que tot es fonamenta en l'aprenentatge. L'eix temporal li permet prendre consciència del canvi.

A continuació, retorna al centre per ressaltar, mitjançant l'adverbi augmentatiu *molt* que l'evolució també ha estat notòria. Per justificar la seva afirmació, fa ús del terme *obertura* i el contraposa a *por*. Aquesta *por* de la qual parla fa referència a *ensenyar*. La Mònica creu que hi ha una *baixa autoestima en gene...-generalitzada* (60) que comporta que els docents no vulguin mostrar a l'exterior les seves pròpies experiències: *el que faig no serveix; per què ho he d'explicar a l'altra gent; no és tan maco o no és tan interessant*. Vers aquesta falta d'autoestima que la Mònica detecta i en la qual s'hi inclou explícitament, l'*obertura* ha sigut progressiva. Això ho detectem per l'ús repetitiu de la perífrasi verbal de gerundi que mostra una acció reiterada en el temps -*ens hem anat obrint*- i que apareix acompanyada de l'adverbi intensificador *més* i de la locució adverbial de manera *a poc a poc*. Repeteix aquesta idea de forma recurrent. Més endavant en busca l'origen i enumera tres motius que segons ella han promogut aquesta *obertura*: *a través del blog de les les:: les les:: TAC i:: altres intercanvis d'experiència* (60).

61. Maria- falta de seguretat no::
62. Mònica- sí no sobretot és jo crec és el que jo faig en general |¿eh?| vull dir també m'incloc jo |¿eh?| e:: e:: e:: el que jo faig no és tan maco o no és tan interessant per una altra persona en canvi el que m'expliquen els altres és super interessant llavors bueno ens hem anat obrint poc a poc |¿eh?|
63. Maria- sí sí i en quant a la composició dels nens dels els alumnes han anat canviant que::
64. Mònica- |nyt| home quan jo vaig arribar hi havia bast...- bueno jo penso no ha canviat massa tampoc |¿eh?| ya:: quan vaig arribar hi havia molts nouvinguts i continuen havent-hi molts
65. Maria- clar
66. Mònica- avui mateix ens han entrat dos | un a tercer i un a segon vull dir que:: i i i ara se'ns aniran molts de sud-americans sobretot llatinoamericans que estan tornant perquè no:: aquí no tenen res | però ha canviat a nivell aquest nivell no ha canviat massa o sigui el goteig continua sent-hi potser no tant com abans el que ha canviat és la manera de:: de:: de o sigui els nanos estan com més acostumats a aquest goteig i nosaltres també (riuen) no ens ha tocat més remei |¿eh?| és molt difícil però ja no hi ha l'angoixa que hi havia abans
67. Maria- com ara quants se'n van i vénen en un any en un curs escolar
68. Mònica- això no t'ho sabria dir |¿eh?| però per exemple mira a segon que avui és on he estat a la classe |e| aquestes dues primeres hores | ens va arribar un nen al cap de dues setmanes aquest mateix nen va marxar ens en falta que vingui una que està de vacances al seu país ha arribat avui un nen xinès fa un mes en va arribar un altre |e::| va marxar un altre vull dir
69. Maria- [és constant això]
70. Mònica- [en poc temps] però no és a tots els cursos tampoc però en aquesta classe hi ha hagut aquest va i bé avui m'han dit que un nen de quart se'n va a viure torna a viure a:: Colòmbia una altra família torna a marxar vull dir que hi ha això ¿no?
71. Maria- i la composició una

Quan la Maria pregunta si hi ha hagut una *evolució* pel que fa als orígens de l'alumnat, la Mònica ressalta les constants anades i vingudes. Situada en la perspectiva dels infants, pensa que *estan com més acostumats a aquest goteig* (66). Acte seguit, hi reflexiona i s'inclou en aquest costum: *i nosaltres també*. Si bé continua veient la gestió de la diversitat com quelcom *molt difícil*, se'n sent satisfeta a l'adonar-se que *no hi ha l'angoixa que hi havia abans*. *Angoixa* es converteix en una paraula clau.

Les anades i vingudes li serveixen a la Mònica per introduir el tema dels orígens del nou alumnat. Parla d'*aules multiculturals* i ressalta els *nens de famílies immigrades que han nascut aquí* (78). Tot i així, utilitza el terme *endarreriment* per fer notar que *a casa no es parla català no es parla castellà* (82). La Mònica ressalta que per aquest motiu arriben a l'escola sense conèixer la llengua meta. Quan se li demana explícitament quina llengua predomina, respon que les majoritàries són el castellà i el xinès: *els que són d'aquí els que són d'allà si:: el castellà és el que predomina* (86). Amb aquest binomi espacial entre aquí i allà conclou la intervenció.

En relació amb el posicionament enunciatiu, la Mònica canvia constantment de persona gramatical. Fa ús de la primera persona del singular quan adopta el protagonisme de l'acció. Aquest caràcter d'experiència directa és constant. Quan parla en segona persona del singular, la protagonista continua essent ella: *vas evolucionant*. Quan s'inclou en el col·lectiu, fa ús del -nosaltres-. En una ocasió matisa explícitament aquesta inclusió: *també m'incloc jo*. Finalment, el caràcter expositiu apareix construït en tercera persona del singular. En una ocasió, se situa en la perspectiva dels mestres i mitjançant l'estil directe reproduceix la queixa o la falta d'autoestima que percep: *que jo el que faig no serveix per |nyt| o sigui si està bé però ai però perquè ho he d'explicar a l'altra gent*. Com que s'inclou en aquesta queixa, interpretem que també ho fa extensible a ella mateixa.

mica la sabeu |nyt| si predominen colòmbia::ns
xinesos de quina comunitat

72. Mònica- predominen els
llatinoamericans bàsicament molt m::és
equatorians que que els altres llatinoamericans
és el gruix que hi ha més després vénen els
xinesos bueno els asiàtics en general però els
xinesos d'asiàtics els xinesos són els que més

73. Maria- però què n'hi hauria
com la meitat a cada classe de::

74. Mònica- no

75. Maria- no no tant és menys

76. Mònica- jo crec que hi ha més
saps què passa que [també]

77. Maria- [depèn dels cursos]

78. Mònica- depèn dels cursos i
també hi ha molts nens de famílies immigrades
que han nascut aquí ja

79. Maria- molt bé

80. Mònica- llavors ¡clar! sí que ens
e sembla que són aules pluri...- multiculturals
que sí que ho són però clar si vas a mirar l'altre
dia amb la tutora de segon ho dèiem mira veus
la Maria és de pares marroquins però ella és
nascuda ella és catalana l'altre la Celine també
és catalana l'altre també és català aquest també
és català però són de pares de famílies
immigrades ¿no?

81. Maria- sí sí clar

82. Mònica- llavors a vegades ens
porta confusions ¿no? quan arriba algú nou diu
|uf| quina classe acolorida que tinc ¿no? no
però no mira aquests tots són catalans encara
que no t'ho sembli | el que passa que com a
casa no es parla català no es parla castellà
moltes vegades l'endarreriment hi és ¿no? amb
amb qüestió de llengua llavors tenim majoria
xinesos de l'Àsia paquistanesos bengalis indis i
després ja vénen els africans que ja és
marroquins i sud-africans bueno de
subsaharians tenim algun nigerià algun de
Ghana | egipci

83. Maria- i quines llengües se
senten a dins l'escola

84. Mònica- xinès bàsicament xinès i
castellà és el que més predomina | xinès i
castellà perquè:: els els paquistanesos per

exemple poden haver-hi dos paquistanesos a l'aula i no fan tant

85. Maria- pinya

86. Mònica- no fan tanta pinya com els xinesos o els llatinoamericans | fan més pinya els xinesos no sé si és que com que ells es veu més que són de fora no ho sé no ho sé què ho fa |¿eh?| però sí que m'hi he fixat que podem tenir nens tres paquistanesos a l'aula i que no es diguin res entre ells i no sents parlar tant l'urdú com el xinès o el castellà i el castellà tots |¿eh?| català o sigui els que són d'aquí els que són d'allà si:: el castellà és el que predomina

Aquesta seqüència de caràcter radial es caracteritza per l'acumulació d'idees. A partir de les preguntes que rep de la Maria, la Mònica verbalitza l'*evolució* que ha fet a nivell personal, i la que percep en el centre escolar. Matisa el contingut amb l'exposició de la pròpia experiència. Per aquest motiu, hi ha desdoblament i autoconfrontació perquè des del present se situa en el passat i valora la seva evolució com a mestra. A nivell d'escola, ressalta el que ella considera una major *obertura* i visibilitat. Al temps que justifica a què fa referència, planteja la situació de debat entre dues alternatives: la de mostrar, o no, què es fa. Quan en busca l'origen, parla de *baixa autoestima* i la percep com a generalitzada entre el col·lectiu docent. Aquest procés d'obertura fa que la *por* aparegui minimitzada però el seu discurs apareix caracteritzat, encara, per la inseguretat. És per aquest motiu que interpretem la situació com una extensió perquè es mou a mig camí entre aquesta obertura progressiva i la inseguretat que encara percep. També parla de les dificultats que tenen els alumnes amb la llengua oral i aquí se situa en el conflicte crític perquè és conscient d'aquesta realitat que suposa *endarreriment* a nivell de llengua.

3. Ser mestra en un context multilingüe

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Mònica quan la Maria li pregunta com se sent com a mestra d'una escola plurilingüe i multicultural. La resposta ens permet conèixer la seva línia de pensament i les dificultats que percep a nivell de centre.

87. Maria- bueno i amb tot aquest panorama/ tu com a mestra d'aquest context com et sents

Per autoselecció i de manera directiva, la Maria enceta un nou focus de discussió. Predomina un relat vivencial i d'experiència. El discurs progressa per tema constant.

88. Mònica- clar jo:: vaig entrar aquí amb taller de llengua després es va esdevenir aula d'acollida clar jo m'hi sento *como pez en el agua* que es diu

Sentir es converteix en paraula clau. La Maria en fa ús quan pregunta –*com et sents-* (87) i la Mònica l'adopta en la contesta: *jo m'hi sento*

89. Maria- ;què bé! ;què bé!

90. Mònica- clar però:: | també |nyt| va va:: la meua idea va ser també com que sóc d'Educació Especial d'entrar més a les aules que sortir que treure els nens | també una mica va venir donat perquè clar veia molta angoixa per part de les tutorie...- per part de les mateixes tutores ¿no? de ¿què faig amb aquest nen? cabells així de punta clar llavors una mica entrar a dins l'aula per veure també copsar la seva visió ¿no? de dir bueno joestic a fora jo m'enduc aquest grupet de nens jo tinc les meves dificultats però joestic la mar de bé aquí però què passa dins les aules ¿no? i:: clar |nyt| la com a mestra jo em sento molt bé com a mes- tutora de l'aula d'acollida però per altra banda penso ostres necessitem molta ajuda necessitem material en tenim ya |¿eh?| o sigui vam començar amb zero i ara en tenim que ens e surt per les orelles però ;gent! o sigui hem de fer la cosa és que hem de fe::r molts |nyt| moltes piruetes per per per per:: gestionar bé la gent la poca gent que tenim i gestionar-la bé em refereixo a fer aprofitar desdoblaments els reforços com els fem i això és ara mateix és una cosa que ens estem:: plantejant bastant a l'escola a nivell d'equip ¿no? de dir bueno realment no ho estem fent no no no ens plantejgem si ho fem bé o malament si funciona tal i com ho estem fent o no perquè clar veiem aquest ens arriba nou l'altre té dificultats personals l'altre té dificultats intel·lectuals clar és que

91. Maria- [com combines tot això]

92. Mònica- [¿com ho fas no tot això?] i:: jo em sento bé perquè penso que és molt enriquidor tot això però per altra banda és com aprofitem aquest enriquiment ¿no? com li traiem el suc ¿no? i ja és la dificultat que no és meua és de tothom |¿eh?| vull di::r penso que tots ens hi hem de posar i ens hem de renovar

93. Maria- tu de tutora no ho estàs no ho has no ho has estat mai de tutora d'uns:: d'una aula d'aquestes::

94. Mònica- sí sí no en aquesta escola no fent substitucions sí [he estat tutora]

(88).

A partir d'una metàfora –*como pez en el agua*– la Mònica descriu com se sent en aquesta escola. Ella sempre se situa a l'aula d'acollida. Repeteix aquest sentiment en dues ocasions més: *jo em sento molt bé* (90); *em sento bé* (92). Tot i així, en les tres ocasions que defineix aquest sentiment del qual parla, el discurs apareix envoltat d'una situació dilemàtica –*però per altra banda*– (90; 92) que fa referència a una valoració personal de les dificultats que detecta en el centre escolar. Per tant, interpretem que aquest *sentir-se bé* es contraposa a la pròpia manera de fer i al neguit que percep en els altres docents de les aules ordinàries. Això ho detectem per l'ús constant de la primera persona del singular, explícit de manera recurrent: *jo vaig entrar; jo m'hi sento; jo m'enduc, jo tinc, joestic*, entre molts d'altres exemples. Aquest ús del -jo- protagonista de l'acció, que sempre té un caràcter positiu, es contraposa a la valoració que fa del dia a dia a l'escola, on l'equip docent, inclosa ella, pateix una necessitat que no sap redirigir: *necessitem molta ajuda necessitem material* (90); *com aprofitem aquest enriquiment* (92). Aquesta necessitat que verbalitza amb nitidesa apareix acompanya de metàfores, que acosten l'experiència al receptor. *Cabells així de punta* (89) li serveix per definir el sentiment dels docents, que es contraposa a *estic la mar de bé*, en relació amb la seva persona. També trobem *ens e surt per les orelles*, quan descriu el material, i *hem de fer moltes piruetes*, en relació amb la gestió de la diversitat. Aquestes dues últimes expressions emfasitzen una necessitat detectada a nivell d'equip –*ens estem:: plantejant bastant a l'escola*– (90) que fa referència a la manca de persones, no de material: *necessitem molta ajuda (...)* ;gent!

Quan parla d'aquests plantejaments a nivell de centre expandeix l'univers de referència i en perfila el significat. *No no no ens plantejgem si ho fem bé o malament* (89) serveix per matisar què és el que sí que es plantegen: *si funciona tal i com ho estem fent o no*.

95. Maria- [sí sí sí]
96. Mònica- però ja et dic quan vaig ser tutora d'una classe de segon de cicle inicial va ser a Torre Baró amb quinze nens que el que tenia era un nen amb trastorn de comportament sense vetlladora ni res perquè aleshores [no n'hi havien]
97. Maria- [no existien]
98. Mònica- et parlo del noranta:: ¿nou? o dos sí del noranta-vuit noranta-nou potser però clar tenia quinze nens és que estava en una aula grandiosa enorme que ens sobraven taules ara clar ara en aquella escola probablement falten taules i falten cadires
99. Maria- clar clar clar ha canviat això [sí sí sí sí]
100. Mònica- [ha canviat ¡tant!] que |ja et dic és quan he fet jo de tutora de: o sigui d'un grup
101. Maria- sí sí sí
102. Mònica- però clar allò [allò era una bassa d'oli tenint les]
103. Maria- [és clar era una altra cosa]
104. Mònica- dificultats que hi havia pel barri i tal ¿no? però és que comparat amb ara
105. Maria- sí sí
106. Mònica- no sé com m'ho muntaria jo ara ¡eh!

Des del -jo- protagonista verbalitza una creença –*penso que és molt enriquidor* (92)-, i aquesta creença és el que li permet valorar com se sent: *em sento bé perquè*. Tot i així, quan matisa a què fa referència aquest *enriquiment*, verbalitza el debat reeixit entre el professorat sobre *com aprofitem aquest enriquiment*, que reformula per incrementar la comprensió: *com li traiem el suc*. Per tant, des del present pren consciència que encara queda molt per fer, però hi veu sortida.

En relació amb el posicionament enunciatiu, hem vist com la primera persona del singular predomina al llarg del parlament, tant quan descriu percepcions individuals –*veia molta angoixa*- com quan parla d'accions concretes: *la meua idea va ser*. Quan defineix necessitats, sempre parla en nom del grup, en una ocasió de forma explícita per deixar clar que aquesta dificultat de la qual parla no és només seva: *la dificultat que no és meua és de tothom |¿eh?.* La dimensió horitzontal pren força en el transcurs de la conversa.

En aquesta seqüència parlar de l'activitat genera tensió. Compartir la situació actual configura un discurs que es mou a mig camí entre com se sent ella a nivell personal i les dificultats generalitzades a nivell de col·lectiu docent. Al temps que parla verbalitza aquestes dificultats i la manera com les resolen per fer front a la situació. De manera recurrent es mou en una situació antagònica que defineix el caràcter positiu del -jo- i les dificultats del col·lectiu, on ella també s'hi inclou. Dóna a conèixer una idea prefixada que fa referència a l'*enriquiment* que ofereix la diversitat, però quan es qüestiona com aprofitar-la verbalitza l'estancament amb el qual es troben. Per aquest motiu, mentre parla configura un dilema que es mou entre dos pols. Per una banda, es construeix en la dicotomia entre la seva tasca a l'aula d'acollida i la de l'aula ordinària.

Per l'altra, els dos pols es configuren entre la seva pròpia percepció de la diversitat i la manera d'aprofitar aquest enriquiment. Hi ha interès persistent en la immersió al grup per deixar constància que la necessitat que assenyalava de manera recurrent no és individual. Repeteix constantment la importància de *canviar* la situació i per tant de passar del terreny de les idees al pla d'acció. De moment però, no saben com i per aquest motiu definim la situació com a extensió perquè es mouen en el debat i en la cerca d'alternatives i aquesta presa de consciència ja implica expansió.

4. Què funciona i què cal millorar

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en els aspectes que la Mònica considera que són positius en el centre escolar i que fan referència als grups cooperatius. A la segona, dóna raons que justifiquen què cal millorar. Destaquem dos termes com ara *preocupació* i *aula d'acollida* que ens acosten a aquest debat.

107. Maria- no bueno és que clar les coses canvien això està clar sí sí i alguna cosa que t'agrades comentar respecte d'aquests centres que teniu tanta varietat o sigui quina és la cosa que [nyt] més preocupa o que més bé funciona no sé alguna cosa que t'agrades comentar d'allò [de dir]

108. Mònica- [a veure] que que que ens funcioni començo per lo positiu [¿eh?]

109. Maria- molt bé molt bé clar que sí senyora sí:: clar que sí

110. Mònica- que ens funcioni:: bastant és a primària sobretot de segon a sisè és el:: el treball de la llengua en grups cooperatius que ho fem des de fa temps | treball de la comprensió lectora i així en grups cooperatius amb els nens nouvinguts inclosos sàpiguen llegir o no sàpiguen llegir | ens l'objectiu no és tant no és tan important que aprenguin a a comprendre sinó que ens interessa que treballin junts

111. Maria- sí sí

112. Mònica- i que aprenguin a posar-se d'acord i a que aprenguin a respectar l'opinió de l'altre i que aprenguin a ajudar-se l'un a l'altre llavors això/ jo n'estic molt contenta perquè s'ha s'ha:: aconseguit després de dificultats de que clar has de parlar amb mestres que no ho veuen clar que no sé què que no sé quantos i jo n'estic personalment molt contenta perquè els nens que tenim ara que ja han començat des de segon a treballar amb grups cooperatius aquests nens quan entra un

Com a continuació de la seqüència anterior, l'objectiu de la Maria és anar més enllà i aprofundir en la reflexió. Per aquest motiu fa ús de la paraula *comentar*. A partir d'aquí, el discurs es configura per tema constant i prové directament del que la Mònica considera el dia a dia a l'aula.

La Mònica comença amb *lo positiu* (108) i ressalta *el treball amb la llengua en grups cooperatius* (110). Deixa clar que en aquesta activitat *inclou* també els nouvinguts i que l'objectiu és *que treballin junts*. *Aprendre* es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que la utilitza i per la contraposició que estableix entre el que volen que aprenguin *-a posar-se d'acord; a respectar l'opinió de l'altre; a ajudar-se-* (112) i el que no és tan important: *aprendre a comprendre* (110). La valoració personal que comparteix *-jo n'estic molt contenta-*, que repeteix en dues ocasions, és conseqüència directa del que creu que s'ha aconseguit i fa referència al fet que els infants *acullin* als altres, siguin de fora o no. Més endavant en matisa el significat: *acompanyin (...)* *estiguin pendents* (112). La Mònica conclou aquesta intervenció amb la valoració de l'activitat. Per fer-ho, se situa tant en el punt de vista dels alumnes com en el dels docents i conclou que ha sigut un aprenentatge mutu. La perífrasi verbal de gerundi que utilitza *-hem anat acostumant; han anat veient-* mostra l'acció reiterada en el temps. Uns torns més endavant retorna a l'aprenentatge del qual parlàvem i s'inclou en

nen nou a la classe/ vingui d'on vingui ni s'ho plantegen | o sigui no es plantegen que sigui estranger o no sinó que de seguida l'acullen i de seguida no no cal fer masses esforços ni dir-ho masses vegades perquè aquella perquè hi hagi algú un o dos o tres o els que siguin que l'acullin que l'agafin que l'acompanyin que tal i que:: estiguin pendants de és que no està fent res es que no té feina li busquem què li fem vull dir són coses que que els hi surt d'ells i jo crec que ve també una mica pel treball que s'està fent dins les aules no només amb els grups cooperatius sinó el fet de bueno que ens hem anat acostumant i els hem anat ells mateixos ja han anat veient com va ¿no?

113. Maria- això és molt important [¿eh? això és preciós això que expliques]

114. Mònica- [jo crec que això és importantíssim]

115. Maria- ¡i tant! ¡i tant!

116. Mònica- sense fer masses escarafalls ni fer coses massa:: precioses massa boniques/ sinó el dia a dia i anar

117. Maria- però és que això és molt bonic (riu)

118. Mònica- no és bonic però em refereixo que no és estèticament no es veu ¿sats? no:: no no és que s'hagi fet un mural ni res ya:: no sé i i és que veus ni a que no [¿eh?] sempre hi haurà el que no el que no l'interessa el que no veu el que no però ells mateixos sí que fan una mica d'empatia i hi ha el que jo sempre dic que s'ha canviat en aquesta escola de dir ell no en sap a dir ell no ens entén els nens [¿eh?] o sigui ells al començament jo me'n recordo que dèiem és que no en sap no sí que en sap però en sap en el seu idioma i no l'entem canviem-ho [vols dir que no en sap? jo crec que sí]

119. Maria- [això és un treball dels mestres de tothom]

120. Mònica- d'anar dient d'anar matxacant en els nens en els mestres també perquè nosaltres també n'hem hagut d'aprendre de treballar així i bueno i i jo crec que això ho hem aconseguit i és una de les coses que n'estem orgullosos

121. Maria- és curiós perquè molta gent et diu fa molt bé Educació Infantil i fins a

aquest procés: *nosaltres també n'hem hagut d'aprendre de treballar així* (120).

Una vegada la Mònica ha descrit el que pensa que funciona, avança en l'exposició del que ella considera una *dificultat*. Termes com *ens està costant* (124) o *on fallem* (130) descriuen aquest conjunt de mancances que detecta. L'*aula d'acollida* es converteix en el punt de partida i d'arribada d'aquesta situació. Per aquest motiu, la considerem una paraula clau. On no hi ha aula d'acollida –*a infantil i a inicial*- falten *hores* i *persones*, i aquests dos factors dificulten la labor: *fem tombarelles* (130). Al temps que exposa aquesta situació fa evident la disconformitat amb el punt de vista de l'administració: *perquè normativament [no toca]* (126).

És interessant veure com aquesta *dificultat* és un tema de debat a l'escola. Quan en parlen entre tots sempre ho relacionen amb la manca de comprensió: *no ens entenen de res perquè a casa no han sentit parlar mai ni català ni castellà* (130). Aquesta situació –*¿com ens ho fem?*- comporta el plantejament constant de la metodologia impartida. *Potser aquí és on ens equivoquem* mostra el debat obert entorn el que la Mònica considera una *obsessió*, que fa referència a l'ensenyar a llegir i escriure abans de facilitar la comprensió. En aquest punt, repeteix l'adverbi de dubte *potser* tres vegades seguides. La reflexió intrapersonal que verbalitza ve condicionada per la valoració d'aquests supòsits i creences.

Del seu discurs n'interpretem la reconsideració de la metodologia. De moment no hi ha canvis però la Mònica deixa clar que es comença a pensar amb noves alternatives. Per tant, les seves paraules deixen entreveure una necessitat que engloba tot el col·lectiu: *s'expressa/obertament la preocupació* (132). Repeteix aquesta idea tres vegades al llarg de la seqüència.

Fixem-nos com la Mònica també parla de la formació i explica que el centre va demanar *assessorament* perquè sabia que *fallaven* en algun punt concret. Al temps que ho exterioritza, emfasitza la idea de *reconèixer* i repensar la situació: *n'hem n'hem d'aprendre* (152). Una vegada més, la reflexió la porta a verbalitzar una situació de dubte i de debat entre si cal modificar aquesta situació o no. Per

primer i segon però de segon a sisè és tan difícil i aquí has començat dient [al revés]

122. Mònica- [¿veus?]

123. Maria- o sigui que és preciós això

124. Mònica- jo crec que e e a nosaltres on ens està costant més és a infantil i a inicial | perquè:: l'aula d'acollida no arriba [allà]

125. Maria- [clar]

126. Mònica- perquè normativament [no toca]

127. Maria- [no toca]

128. Mònica- llavors |mh::| les hores són les que són i n::o arr...- i les persones són [les que són i no arribem]

129. Maria- [no hi ha més]

130. Mònica- llavors fem |mh::| tombarelles i fem coses la religió li hem rascat hores hem ajuntat grups per treure hores de religió no no que deixin de fer religió sinó les hores que fa les que ha de fer les fa però li hem concentrat els de cicle superior tots junts perquè així aquesta hora que que ens a sobra doncs la puguis fer/ d'aula d'acollida a inicial però ens però jo crec que on fallem és en aquí és on on on estem més preocupats i ahir en parlàvem amb l'equip PAC és com ensenyem a llegir perquè primer hem d'ensenyar a llegir primer hem d'ensenyar a escriure primer hem d'ensenyar a parlar/ clar són nens que ens vénen a P3 i no ens entenen de res perquè a casa no han sentit parlar mai ni català ni castellà ¿com ens ho fem? | i aquí és on i a Cicle Inicial la preocupació que tenim és que llegeixin i que escriguin i potser aquí és on ens equivoquem ahir fèiem això ¿no? parlàvem és que potser és aquí on fallem de l'obsessió aquesta de que llegeixin i escriguin potser és que primer han de fer una altra cosa i i:: i que entenguin que:: | i jo crec que on on on tirem més bé amb dificultats i:: amb mancances és a cicle mitjà superior/ en aquest aspecte novinguts [em refereixo]

131. Maria- [sí sí sí]

132. Mònica- perquè hi ha també coberta la part de l'aula d'acollida i Cicle Inicial i Educació Infantil és on on hi ha on::

solucionar-la, enumera varies opcions.

Conclou la intervenció retornant al que ella considera *l'autoestima una mica baixa* (159). Per aquest motiu verbalitza que *no es fan masses escarafalls ni fer coses massa:: precioses massa boniques* (115) però que és un treball del dia a dia, *d'anar dient i d'anar matxacant* (119).

s'expressa/ obertament la preocupació

133. Maria- quan has dit d'equip
PAC no sé què és

134. Mònica- |ah| bueno és que som
escola del pla d'autonomia de centre

135. Maria- llavors pla d'autonomia
abreujat és PAC

136. Mònica- PAC sí (riu) PAC PEC
ho diem així

137. Maria- val val no és
desconeixement

138. Mònica- i:: i ahir els dimecres és
el dia que ens reunim i bueno va sort- no sé
arrel de parlar hem de fer això |pumba| va anar
sortint i bueno no no escriure no vam escriure
res però xerrar vam i que va molt bé |¿eh?| això
i justament hi ha:: hi ha a l'equip el formem
l'equip directiu/ però també hi ha el mestre
d'educació física i llavors hi ha dues persones
d'educació infantil ¿no? i una de cicle inicial
que és la Gemma que és la secretària ¿no?

139. Maria- està bé

140. Mònica- però llavors clar les de
Cicle Inicial allò que elles entre elles una deia
que no que primer havien d'aprendre a parlar/
havien d'entendre'ns i després ja passaríem a
llegir a no sé què i i l'altre era lo contrari ¿no?
i bueno va sorgir el debat així bueno vam estar
debatent això ¿no? bueno doncs plantegem-nos
si realment hem de fer algun canvi aprofitem
l'assessorament que ve la Núria Vila Vila o
Vilà

141. Maria- ah la Núria Vilà

142. Mònica- Vilà [sí]

143. Maria- [|ah| ¿què bé! ¿molt bé!]

144. Mònica- doncs aprofitem que
l'hem demanat per algo aquest assessorament o
sigui l'hem demanat perquè nosaltres veiem
que ens manca això ¿no? doncs apuntem tot
això i li demanem amb ella un assessorament
ben fet a veure què i què podem fer i tal ¿no?
jo crec que la preocupació està més en aquí | no
sé si és perquè a cicle mitjà i superior tenim
llibres | i aquí t'agafes i això tampoc no és prou
bo |¿eh?|

145. Maria- sí però tampoc és fàcil
fer seguir un llibre en un nen que acaba

- d'arribar [que és]
146. Mònica- [clar]
147. Maria- xinès que acaba d'arribar i [tampoc parla català]
148. Mònica- [però hi ha hi ha més]
material muntat
149. Maria- ya
150. Mònica- al ser l'aula d'acollida de mitjà i superior hi ha més material muntat [i en el cicle inicial]
151. Maria- [potser dóna suport]
152. Mònica- el material que hi ha a infantil el material que hi ha és el que pot servir-nos però potser no sabem gestionar-lo ni ni utilitzar-lo bé ¿no? vull dir n'hem n'hem d'aprendre en aquí | tots | i totes perquè
153. Maria- tothom n'hem d'aprendre però [bueno | clar]
154. Mònica- [i jo els hi deia] és que no ens ha de fer vergonya dir-ho
155. Maria- ¡i tant! no escolta'm si::
156. Mònica- si no ho sabem fer doncs no ho sabem fer és de savis demanar ajuda
157. Maria- i tant i:: reconèixer lo que saps i lo que no saps
158. Mònica- i lo que no saps i lo que fem bé escolta ho fem bé i què amb la cara ben alta i ho fem bé i ho fem xulíssim
159. Maria- sí sí molt bé
160. Mònica- i això lo que et deia abans ¿no? de l'autoestima una mica baixa | el que fem nosaltres [tampoc no]
161. Maria- [si això has començat dient]
162. Mònica- sí jo crec que és això

En aquesta seqüència parlar de l'activitat genera tensió i per aquest motiu la Mònica verbalitza els punts forts i febles que percep a nivell d'equip docent. La tensió sempre implica els altres mestres. Quan la Mònica enumera els punts forts, ressalta el respecte i el treball cooperatiu. En valora el resultat de manera positiva i se sent satisfeta del *canvi* aconseguit, tant en els alumnes com en el professorat. Reconeix que ells també n'han hagut d'aprendre. En relació amb els punts febles, la Mònica parteix del que ella considera una *preocupació* per definir una situació que genera incertesa i estancament.

Es vesteix d'alt nivell emocional i de raonament i apareix relacionat amb la tensió de no saber com superar la situació actual de manca de comunicació a Educació Infantil i a Cicle Inicial, que és on no hi ha aula d'acollida. Fruit d'una situació que no els fa sentir còmodes es plantegen de manera recurrent noves solucions i alternatives per donar resposta a una realitat que els preocupa. No hi ha un pla d'acció establert però prenen consciència de la necessitat i es plantegen noves vies per a fer-hi front. Ressalta la importància de l'assessorament en aquest procés i reconeix que potser el prioritari és ensenyar a parlar enlloc de focalitzar-se en l'aprenentatge de la lectoescriptura. Una vegada més, categoritzem aquest conjunt de reflexions com a extensions, pel debat recurrent i compartit i pel plantejament d'allò que cal modificar d'immediat.

5. Plantejar les llengües a l'escola

Aquesta seqüència pretén descobrir si el centre escolar té un plantejament seriós envers el tractament de les llengües. La resposta ens permet conèixer la situació actual, que fa referència a la necessitat de canvi. Destaquem *assessorament* com a paraula clau que ens acosta a aquest debat.

163. Maria- ¿i creus que l'escola té un plantejament seriós sobre la interculturalitat i la les interl- llengües? ¿el tractament de les llengües a l'escola? De manera directiva i com a continuació de la seqüència anterior, la Maria incideix en el tractament de les llengües a l'escola. A partir d'aquí el discurs, d'experiència i reflexiu, progressa per tema constant.
164. Mònica- [seriós]
165. Maria- [bueno seriós]- s'ho ha plantejat [està estructurat] La Mònica parteix de l'assessorament rebut per reproduir, en estil directe, l'objectiu de la formació, que fa referència a la idea de plantejar-se *què voleu aconseguir* (166). A partir d'aquí, se situa en l'ara de les accions per fer evident el pla d'acció: *és ara que ens ho estem plantejant*.
166. Mònica- [sí t'entenc] jo crec que ens ho estem és ara que ens ho estem plantejant ¿no? arrel de la primera sessió que vam fer amb la Núria Vilà de que ens va dir us heu de plantejar ben bé què voleu aconseguir què voleu amb aquests nens perquè:: La Maria busca aprofundir en aquest aspecte i per aquest motiu fa ús de dues paraules que considerem d'interès, tals com són *mancança* i *inquietud*. La Mònica parteix d'una d'elles per ressaltar que aquesta -inquietud- és *a tots els nivells* (174). Repeteix aquesta paraula tres vegades en la mateixa intervenció. Aquesta reflexió li serveix per reafirmar-se en la idea que les coses no avancen en la direcció correcta: *no anem bé no anem bé*. Aquest procés de replantejament de la situació, on l'assessorament esdevé clau, és el que permet veure *què ens manca realment* (174). Des del present, la projecció futura és rellevant perquè només quan tinguin clara la teoria, la podran aplicar: *les hem d'endregar en calaixos | i i i*
167. Maria- i aquest assessorament l'heu demanat [vosaltres |ah]
168. Mònica- [l'hem demanat] l'hem demanat però ha sigut al ser RP ha buscat la formadora |¿eh?]
169. Maria- sí sí però vosaltres la vau demanar perquè trobàveu una mancança [amb llengua perquè no el vau demanar]
170. Mònica- [llengua amb llengua]
171. Maria- de matemàtiques vull dir que
172. Mònica- que també l'haguéssim

pogut demanar

llavors veurem en què ens manca realment.

173. Maria- però vull dir ¿va sortir de vosaltres la inquietud?

174. Mònica- la inquietud és aquesta la inquietud a tots nivells |¿eh?| a nivell d'infantil i de primària | teníem la inquietud aquesta de que no no no anem bé no anem bé fem moltes coses però les hem d'endregar en calaixos | i i i llavors veurem en què ens manca realment

En aquesta seqüència la Mònica parteix d'una situació problemàtica per plantejar, des del present, futures alternatives. La necessitat, que defineix com a *inquietud*, els ha portat a l'assessorament i a la reconsideració de la metodologia actual en relació amb el tractament de les llengües a l'escola. La Mònica emfatitza que no hi ha un pla d'acció establert però que l'objectiu a nivell de centre és modificar la situació. Des del present, es projecta al futur i pensa en noves alternatives. Sempre implica el professorat. Parlar de la situació genera tensió però la interpretem com a extensió perquè sap què no fan bé i pensa en com redescriure-ho. Tot i així, de moment no planteja alternatives. La formació n'és un primer pas.

6. La presència esporàdica de les llengües familiars

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Mònica quan la Maria li pregunta si a l'escola les llengües familiars de l'alumnat hi són presents. La contesta ens permet conèixer quin és el seu pensament. Destaquem *replantejament* per la importància que té en la discussió.

175. Maria- i la presència de les seves llengües a dintre el currículum hi és o sigui

176. Mònica- no massa

177. Maria- no massa

178. Mònica- és esp- no dins del currículum no és esporàdic és esporàdic en el sentit de:: doncs e:. o quan jo faig lo dels grups cooperatius amb la tutora |eh::| aprofito ¿no? doncs a segon que ens va arribar la nena aquesta xinesa va sortir la paraula dofí doncs vaig buscar el dibuix ella ens ho va dir com es deia/ l'hem escrit tal i com es pronuncia l'hem escrit en xinès/ però tot això buscant-ho jo no no |nyt| o sigui a nivell general no hi ha presència es pot dir |¿eh?|

Com a continuació de la seqüència anterior, la Maria fa emergir la reflexió envers la visibilitat de les llengües familiars de l'alumnat. A partir d'aquí, la Mònica construeix un discurs reflexiu. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu i la llengua es converteix en tema.

La pregunta de la Maria - *i la presència de les seves llengües a dintre el currículum hi és?* (175) fa que la Mònica afirmi que és *quelcom esporàdic*. Repeteix aquesta paraula dues vegades seguides i defineix a què es refereix amb aquest terme: *jo faig lo dels grups cooperatius amb la tutora |eh::| aprofito ¿no?* (178). Quan verbalitza el que sí que es fa, sempre és des del -jo-. A continuació, en justifica el motiu: *jo potser perquè a l'estar a l'aula d'acollida estic més sensibilizada*

179. Maria- ajà (182). Sempre retorna a l'aula d'acollida com espai de referència.
180. Mònica- no no hi és | vull dir és així vull dir hi ha les salutacions a l'entrada i a l'entrada de l'aula d'acollida/ La Mònica considera que el que es fa des de l'escola no és suficient. Parla de *salutacions* i paraules amb altres llengües quan apareix vinculat a una activitat determinada.
181. Maria- aquí davant es veu [sí]
182. Mònica- [sí sí] les salutacions en allà i:: quan és l'any del xinès doncs e:: | jo els hi reparteixo les les |nyt| els dibuixos la la dels idiogrames que es posen a les portes | però perquè ho faig jo potser perquè al estar a l'aula d'acollida estic més sensibilitzada/ o o:: per les presses doncs elles no vull dir | però presència en el currículum de dir tindrem en compte no no | de fet és que hem de plantejar-nos moltes coses a nivell de llengua i de:: i de:: d'interculturalitat en aquí Des d'un punt de vista enunciatiu, ja hem dit que la Mònica adopta plenament el protagonisme de l'acció. Per aquest motiu, fa ús explícit de la primera persona del singular per ressaltar, de manera recurrent, quines accions porta a terme de manera individual: *jo faig; tot això buscant-ho jo; jo els hi reparteixo; però perquè ho faig jo*. Ho repeteix cinc vegades i deixa clar que els altres docents no ho fan. En busca una possible causa: *o:: per les presses doncs elles no*.

En aquesta seqüència la Mònica estableix una dicotomia entre les accions del -jo- i les dels altres docents. A partir d'una necessitat, que fa referència a la invisibilitat de les llengües familiars dels alumnes, la Mònica pensa que hi està més *sensibilitzada* i ressalta el treball que realitza de manera individual. Mentre parla estableix una reflexió amb ella mateixa i pren consciència que el que es fa no és suficient. Per aquest motiu retorna a la idea que cal replantejar la situació a nivell d'escola.

7. La necessitat de canvi

A mode de conclusió, la Maria pregunta a la Mònica si hi ha algun aspecte que vulgui afegir. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que ressalta la manca de visibilitat de les llengües d'origen dels alumnes i la necessitat de replantejar la situació.

183. Maria- no sé si vols afegir res més jo:: és una mica [això aquesta és la idea] A mode de conclusió, la Maria pregunta a la Mònica si vol apuntar alguna altra qüestió. A partir d'aquí, la Mònica ofereix un discurs radial que es caracteritza per l'acumulació d'idees.
184. Mònica- [jo m'enrotllo molt |¿eh?| ja ho veus que xerrar]
185. Maria- aquest primer contacte saber la situació coneixe'ns i:: a partir d'aquí ja podem treballar i fer i:: i mirem:: | si vols afegir alguna cosa dius ai m'agradaria molt dir això i ai no ho he pogut dir (somriu) Primerament, la Mònica retorna al seu interès persistent per la visibilitat de les llengües d'origen dels alumnes. Per fer-ho, parteix d'una altra formació rebuda i comparteix amb la Maria una activitat suggerida: *les biografies lingüístiques* (186). Del seu discurs n'interpretem la diferència entre el desig i la realitat. La Mònica planteja possibles mitjans
186. Mònica- no és que no | ara no hi ha res no se m'acut res ¿no? però vaja era això bàsicament |¿eh?| el que m'agradaria això de

que hi hagués més presència a les aules de:: de les llengües dels nens/ sempre jo li deia a l'Albert és que:: en un curs amb l'Artur Noguerol ens va explicar lo de les biografies lingüístiques amb la flor i sempre li deia a l'Albert és que allò és una activitat molt xula però jo per fer-la com si fos un bolet no la vull fer la vull fe::r ¿saps? que vagi integrada en |nyt| algun projecte o:: o:: o això quan ja tinguem estructurat una mica el el el els nostres objectiu que volem aconseguir amb els nostres nens a nivell de llengües doncs llavors potser la podem encabir com una activitat que es faci

187. Maria- a tercer a quart no sé quan

188. Mònica- sí sí o:: o:: ja començar des de tota la primària i ja fer-la sempre ¿no? com fem altres coses que les fem sempre que el quinzet el tenim estipulat i el fem sempre doncs exactament igual ¿no? | però clar no no sé jo sempre em trobava això és que clar que si la faig així sense solta ni volta sí és molt bonica queda molt bé però no té cap sentit llavors ¿no? perd el sentit millor dit | |nyt| coses així ¿no? que::

189. Maria- està bé

190. Mònica- però bueno | i ens estem plantejant moltes qüestions i ens volem centrar en la nostra idea era centrar-nos bé de fet ens hem de centrar ya perquè clar es passarà

191. Maria- però bueno són coses que sempre s'han de replantejar i tornar a treballar [està molt bé l'escola viva està molt bé]

192. Mònica- [sí sí sí sí clar també] perquè tenim tot el que és el projecte lingüístic i tot el que es aixins dels anys m:: de la *catapun* molt antic i la cosa ha canviat moltíssim moltíssim és que no té res a veure el projecte d'immersió lingüística que jo havia après del Sedec amb el que és ara vull dir no té res a veure estem parlant de de que eren nens castellanoparlants a nens que que parlen llengües que no són ni romàniques vull dir que::

per modificar la situació però aquests sempre apareixen descrits des de la distància. La marca de condicional *-m'agradaria-*, seguida del subjuntiu *-hi hagués-* en són mostres rellevants. Centrant-nos en el contingut, justifica que no porta a terme aquesta activitat a l'aula perquè seria quelcom aïllat. En aquest punt, la contraposició del verb aspectual *voler* marca què vol fer i de quina manera: *jo per fer-la com si fos un bolet no la vull fer la vull fe::r*. Més endavant, repeteix la mateixa idea amb una frase feta que apropa l'experiència al receptor: *sense solta ni volta* (188).

El discurs que construeix a continuació situa aquesta activitat en un segon pla, després d'altres modificacions que considera prioritàries: *quan ja tinguem estructurat una mica (..) llavors potser la podem encabir*. Fixem-nos com el dubte continua essent rellevant. Sense aquests passos previs, la Mònica creu que *no té cap sentit* (188), idea que reformula al temps que parla: *perd el sentit millor dit*. Per aquest motiu, no ho porta a terme. Mentre analitza la situació construeix discurs en l'ambivalència entre la teoria i la pràctica.

Per altra banda, quan introdueix la llengua d'origen, aquesta apareix com una estratègia que facilita la comunicació amb els infants. Per aquest motiu, comparteix amb la Maria el que a l'escola anomenen les *abraçades*. La Mònica té interès a explicar a què fa referència, al temps que deixa clar que ho fan servir a tots els cursos: *totes les classes tenen una llista de traductors* (198). Interpretem que l'ús d'aquesta estratègia prové de la detecció d'una necessitat: *perquè clar com que van entrant/ doncs ho necessiten* (202). Aquesta activitat, la de les abraçades, prové d'una altra formació rebuda i la valora de manera molt positiva.

També observem, una vegada més, el seu interès a ressaltar que l'escola està en procés de *replantejar* la situació. En aquest punt, fa ús de la paraula *centrar* tres vegades gairebé consecutives, per expressar la immediatesa d'aquesta acció que de moment no es porta a terme: *ens hem de centrar ya* (190).

193. Maria- sí sí sí
194. Mònica- no és el mateix
195. Maria- i el problema que no
entens quan ells volen dir una cosa tu no els
entens
196. Mònica- clar
197. Maria- això no passava amb el
castellà que es parlaven i jo:: sempre els
entenia
198. Mònica- sí sí clar i ara et trobes
doncs que:: bueno doncs una cosa que fem que
ens havien explicat en un intercanvi
d'experiència les abraçades que en diem que
tenim totes les classes tenen una llista de
traductors de nens traductors de diferents
països i quan els petits els necessiten perquè
ploren perquè no els entén perquè tal van a
buscar-los i baixen sobretot a començament de
curs que és quan
199. Maria- home i tant està bé això
200. Mònica- entren els de P3 o així i
va molt bé perquè els agafen els expliquen un
conte no sé què els tranquil·litzen ja ve la
mama és que diu que vol la mama diga-li que
ja vindrà ja vindrà la mama en el seu idioma
|nyt| és una cosa i ara tenim de de tot el curs ho
tenen penjat perquè clar com que van entrant/
doncs ho necessiten
201. Maria- [això ho teniu molt
estructurat]
202. Mònica- sí ¿veus? són coses que
les tenim estructurades però no estan
endreçades són ¡ai! sí les abraçades ¡ai sí!
203. Maria- però a les escoles
sempre es va una mica així
204. Mònica- sí sí sí sí (riuen)
205. Maria- es van incorporant coses
i després dius bueno [redactem-ho i això és
acabar-ho del sentit que t'ho deies que no sigui
un bolet sinó que tingui aquest sentit sí està bé]
206. Mònica- [clar però lo seu és tenir
doncs ben ordenat no? sí sí i també] quan entra
algú nou una mestra nova o que ve una

La distància entre el desig i la realitat, entre la teoria i la pràctica, també es fa evident per l'ús de perífrasis d'obligació que marquen aquesta dicotomia entre el que es vol aconseguir i el que realment es fa: *ens volem centrar, s'han de replantejar*.

substitució o que és nova perquè li ha tocat aquesta plaça la plaça aquí i tal | que li puguis donar ¿no? hi ha tot això que nosaltres fem i que tu has de fer ¿no?

207. Maria- també el escriure ajuda a ordenar les idees de tothom i està bé està molt bé això

208. Mònica- sí sí sí

209. Maria- molt bé doncs fantàstic

En aquesta seqüència la Mònica estableix una dicotomia entre el discurs construït, el que s'imagina, i la realitat, que fa referència al que no es fa però li agradaria que es fes. Per aquest motiu verbalitza des de la distància les ganes de canviar la situació i de repensar la problemàtica actual. Dóna raons que justifiquen què és el que no funciona. Configura un debat amb ella mateixa i analitza la situació, des de la teoria. D'aquesta manera, dóna sentit a l'acció que no porta a terme perquè el canvi ha de ser col·lectiu. Amb aquesta justificació es distancia del protagonisme de l'acció.

Taula 23. Síntesi dels principals temes d'interès de la Mònica

Temes d'interès
<p>Parla català i castellà i té un coneixement <i>molt bàsic</i> de l'anglès.</p> <p>Coneix alguna paraula en les llengües d'origen dels infants <i>per cortesia</i>.</p>
<p>L'escola amb el tems s'ha anat obrint i té menys por d'ensenyar als altres què fan. La inseguretat ha anat disminuint, sobretot per l'intercanvi d'experiències: <i>baixa autoestima, el que fem no serveix</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pels mestres també ha sigut un procés d'aprenentatge.
<p>Estan acostumats a rebre alumnes de moltes procedències. És constants i difícil però no tenen l'<i>angoixa</i> dels primers anys.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En realitat no són aules multilingües perquè els alumnes han nascut aquí: <i>no compta</i>. ▪ hi ha moltes dificultats a nivell lingüístic. ▪ Des de l'aula d'acollida la gestió de la diversitat és més fàcil però a l'aula ordinària els tutors ho viuen amb més <i>neguit</i>. Necessiten molt suport, <i>sobretot persones</i>. ▪ Manca reflexió col·lectiva sobre com treballar les llengües i els orígens de l'alumnat. Des de l'aula d'acollida hi està més <i>sensibilitzada</i>. Sense un projecte col·lectiu, fer activitats d'aquest tipus no té <i>cap sentit</i>.
<p>Es plantegen com aprofitar l'<i>enriquiment</i> que suposa la diversitat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Han demanat <i>assessorament</i> perquè són conscients que cal fer algun <i>canvi</i>: demanar ajuda <i>és de savis</i>. ▪ Es plantegen si estan massa <i>obsessionats</i> en la lectoescriptura, enlloc de fomentar la conversa. Prenen consciència d'aquesta mancança arran de la formació.

▪ Entrevista semiestructurada a en Santi

1. El meu repertori lingüístic

En aquesta primera seqüència en Santi exposa quines llengües parla, amb qui les parla i en quines situacions. Al principi respon en termes molt generals però acaba establint una reflexió interessant envers els contextos d'ús i el seu interès particular per a l'aprenentatge.

1. Imma- bon dia començarem per preguntar-te quin és el teu nom/ i on treballes

Per autoselecció, l'Imma pregunta a en Santi quines llengües conformen el seu repertori lingüístic. Hi ha ramificació del tema principal.

2. Santi- jo em dic Santi:: i:: sóc mestre de llengua estrangera en una escola pública del barri de Sants d'aquí de Barcelona

El discurs d'en Santi apareix estructurat mitjançant iniciadors del discurs –*començar per dir-* (4), connectors continuadors –*de manera que; llavors-* i de transició: *paral·lelament*. A més a més, al temps que parla es mou entre l'esfera personal i la professional.

3. Imma- molt bé |em::| la primera pregunta que fem a totes les persones que col·laboren amb el projecte és ¿quines llengües formen el teu repertori lingüístic? |eh::| explica quines i també com et posicionen tu en relació amb aquestes llengües | quina penses que parles més bé amb quina t'identifiques més quines utilitzes en quins contextos etcètera

En l'àmbit personal vol destacar que la llengua *materna* és el castellà i aquesta és la que parla amb la seva família. Tot i així, ressalta que es considera *totalment bilingüe* i en justifica el motiu: *sóc nascut a Barcelona i per tant català*. També pensa que l'escola ha tingut un paper molt important en el procés d'adquisició d'aquesta llengua.

4. Santi- |a::| doncs en el context o en el àmbit més personal |eh::| començar per dir que tot i que ara per exemple estic parlant en català la meua llengua materna és el castellà/ perquè els meus pares són originaris d'Andalusia de Granada concretament i a casa sempre tota la família ha parlat en castellà |a::| per tant és la meua llengua i és amb la que crec que tinc un millor domini pel fet de ser amb la qual he rebut més input lingüístic |a::| llavors com que sóc nascut a Barcelona i per tant català doncs e:: la llengua catalana l'he tingut en el meu:: àmbit en el meu:: món diari i:: sobretot l'escola ha jugat un paper molt important en la meua formació lingüística en llengua catalana de manera que a hores d'ara em considero totalment bilingüe amb una i amb l'altra tot i que |eh::| sempre penses en algun moment puntual et surt alguna cosa amb castellà/ però bé:: és així llavors paral·lelament del català i castellà doncs a mi les llengües sempre bueno ha estat un tema que m'ha apassionat i la meua formació l'he encaminat doncs cap aquí i:: he estudiat diferents llengües estrangeres/ |ah::| com per exemple l'anglès el francès l'alemany

Una vegada en Santi ha situat aquestes dues llengües que per ell són tan importants, continua amb la configuració del seu repertori: *l'anglès el francès l'alemany l'italià actualment estic estudiant àrab*. Tot aquest conjunt de llengües li serveixen per justificar el seu interès per aprendre-les. Distingeix entre les llengües d'ús habitual, que són el castellà, el català i l'anglès, i les llengües de les amistats. Quan parla d'aquestes llengües que no utilitza de manera diària incideix en la necessitat de conservar-les. Ho defineix com un *repte* i fa referència a *no deixar que es perdin* (6). Reconeix que les parla menys del que li agradaria *però ho intento {(P) poquet a poquet}*(10). La mescla de condicional i present perfilen la línia entre el desig i la realitat.

En Santi sempre relaciona llengua i ús. Quan parla de l'esfera professional exposa com

|ah::| l'italià actualment estic estudiant àrab

5. Imma- déu ni do

6. Santi- llavors a veure clar l'ús que en pots fer quan són llengües estrangeres doncs gràcies a la meva professió |eh::| de l'anglès |eh::| en faig un ús gairebé:: bueno habitual quotidià cada dia perquè és la llengua que faig servir per de comunicació amb els meus alumnes i llavors les altres és un repte ¿no? que has d'anar mantenint d'una manera o d'una altra sense:: sense poder:: bueno sense deixar que es perdin ¿no?

7. Imma- ¿amb qui parles què? ¿amb qui parles quina llengua?

8. Santi- d'acord això també és:: m'agrada que em facis la pregunta perquè clar per exemple jo amb els meus pares i amb la família en general parlo en castellà que és la llengua de casa i:: inclús amb el meu germà/ perquè és la llengua que sempre:: amb la que ens hem comunicat però:: a vegades ell/ perquè:: té una feina amb la qual està obligat a parlar en català i jo doncs la meva quan no és en anglès també és en català/ a vegades ell em diu va va doncs parlem en català ¿no? o sigui si ara em truques i jo sóc a la feina a veure com parlem i tot i que ho intentem per part meva no hi ha cap problema perquè crec que sóc una mica més jove que ell i ho tinc més interioritzat però és ell tot i que ho demana el que al final l'acaba canviant perquè se li fa més difícil estar parlant amb el seu germanet de tota la vida amb una llengua que no és la que no era l'habitual a casa ¿no? i després per exemple amb la meva dona que també la vaig conèixer parlant amb castellà tot i que ella és de mare catalana i:: la llengua materna és el català/ a casa:: parlen català doncs ens vam conèixer en castellà i continuem fent servir aquesta llengua però ara la cosa ha canviat una miqueta perquè som pares tenim una nena de dos anys i:: això ho teníem molt clar i és que la nena li parlaríem en català per tant hem fet com un canvi de la llengua materna que tenia ella o que té ella o la llengua d'ús a casa d'ella la llengua d'ús a casa meva eren diferents/ i ara hem posat els dos en comú perquè la nena parli

l'anglès s'ha convertit en la llengua de comunicació amb els alumnes i en fa ús de manera habitual. D'aquest fet, se n'alegra: *gràcies a la meva professió.*

La investigadora busca aprofundir en aquesta discussió i per aquest motiu li pregunta directament amb qui parla cada llengua. En Santi té ganes de compartir la seva situació i ho manifesta de manera explícita: *m'agrada que em facis la pregunta* (8). Explica, en primera persona, dues anècdotes molt properes que interrelacionen llengües i persones. La primera fa referència a l'experiència amb el seu germà. Exposa amb detall com el germà intenta parlar amb en Santi en català però no ho aconsegueix. Defineix aquesta situació com un *problema* que ell no té: *se li fa més difícil*. Quan l'Imma busca la reflexió envers aquesta situació, en Santi ho justifica amb un seguit de paraules clau, com *voluntat lingüística* i *passió*. També fa ús d'una metàfora que defineix l'obertura cap a les llengües: *obrir la ment*. El verb *conèixer* es converteix en una altra paraula clau per la manera com ens acostava a aquest debat. L'utilitza en dues ocasions gairebé consecutives i mostra el pas del pensament *voler conèixer* a l'acció: *haver començat a conèixer*. En Santi conclou que l'interès és un factor clau per a l'aprenentatge.

Quan parla de l'experiència amb la seva esposa, *-ens vam conèixer en castellà i continuem fent servir aquesta llengua* (12)-ressalta com l'àmbit d'ús s'ha vist modificat al néixer la seva filla: *hem posat els dos en comú perquè la nena parli el català com a llengua materna i paterna*. Aquest canvi és important per a ell.

el català com a llengua materna i paterna ¿no?

9. Imma- molt bé

10. Santi- llavors les altres doncs les parlo com deia a nivell professional o a nivell d'amistats que tens a l'estranger o amb contextos que és necessari i:: no tant com m'agradaria però ho intento {(P) poquet a poquet}

11. Imma- jo et faré una pregunta | ¿com interpretes tu el fet que el teu germà no pot al final parlar el català amb tu? tu sí que pots i ell no ¿com ho interpretes tu això?

12. Santi- a veure jo crec que això ve una mica:: jo li dono aquesta explicació/ pe::r per aquesta aquesta voluntat lingüística aquest aquest |mh::| no sé aquesta passió que jo tinc per les llengües/ doncs m'ha fet obrir la meva ment a nivell lingüístic |a::| cap a diferents perspectives i voler conèixer i això ell per exemple al contrari va començar a estudiar anglès va començar a estudiar francès va començar a estudiar alemany i ho va deixar tot a mitges o sigui no va acabar res perquè:: va arribar un moment que d'altres interessos prioritzava més | llavors en el meu cas doncs el fet d'haver començat a conèixer més llengües i parlar-les m'ha fet veure que:: doncs que puc ser igualment vàlid comunicant-me amb castellà que amb català que amb anglès que amb una altra i ell doncs canvia de fet amb els seus fills també li passa o sigui com que es veu que no és una:: llengua que la té:: cent per cent:: dominada doncs en el moment de renyar-los en el moment de:: |mh::| no només de renyar sinó de situacions més de carinyo i així d'estimació canvia al castellà perquè li surt més fàcil en canvi jo amb la meva filla doncs ho faig tranquil·lament en català i no veig que hagi de ser un problema de fet ella que ja comença a parlar parla única i exclusivament en català amb el pare i la mare/ i en canvi amb els avis té amb uns avis que parla català i amb els altres amb els *aiios* parla castellà i:: i està bé perquè ella va interioritzant aquestes dues però crec que nosaltres el model |nyt| hem de fixar doncs com la llengua d'ús a casa ¿no?

13. Imma- molt bé

14. Santi- i potser és per aquesta |nyt| diga-li facilitat diga-li interès particular o propi que potser:: a la família sempre em diuen és que tu ets el lingüístic i llavors e:: no tens problemes però potser sí que és cert que:: ha vingut una mica per aquí

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. En Santi elabora un discurs fort i coherent amb la seva línia de pensament, d'elevada càrrega emocional. Comparteix el seu repertori lingüístic i dona raons que justifiquen el seu interès per les llengües. Sempre relaciona llengua i ús, i amb aquesta relació dota de sentit les seves accions. En dues ocasions, verbalitza el que no creu que hagi de ser un *problema*, que fa referència al bilingüisme familiar i al seu interès pel català. Ho justifica pel punt de vista de la família envers aquesta situació de canvi de la llengua familiar.

2. Records com a aprenent de llengües

La segona seqüència inclou reflexions personals en relació amb l'experiència personal d'en Santi com a aprenent de llengües. S'estableix una relació implícita entre ensenyant i aprenent. Considerem els termes *record* i *experiència* com a paraules clau que ens acostaran a aquest debat.

15. Imma- bueno sempre preguntem si tens algun record destacable de quan has après les llengües que parles i i:: de com les has après si tens alguna anècdota algun record fins i tot pensant en consells per altres

Per autoselecció, l'Imma inicia un nou focus de debat que fa referència al *record* en relació amb l'aprenentatge de llengües. El discurs apareix caracteritzat per l'acumulació d'idees.

16. Santi- a veure clar donat que també em dedico a ensenyar llengua estrangera en aquest cas l'anglès doncs |nyt| potser va encavalcada una cosa amb l'altra si el record que tu em preguntaves com a nen com a:: experiència i també com després a l'escola intents que això traspasar-ho en els altres nens ¿no? i nenes a veure jo de records clar |mh::| malauradament molt positius no són en tant que a veure en els meus anys actualment tinc trenta-sis anys |a::| a l'època que vaig estudiar doncs era una època que veníem de e:: català no cap a català sí immersió lingüística en català quan a més la meua llengua materna era el castellà per tant bueno entres en una dinàmica on encara tens mestres que continuen fent les classes en castellà i uns altres que ja les fan més en català o per obligació i encara

En Santi inicia la seqüència establint una relació entre el record d'infància i el *traspàs* d'aquest record com a aprenent de llengües als seus alumnes. Aquest paral·lelisme es converteix en el punt de partida i d'arribada del parlament. Des del present, es desdobla i dona a conèixer experiències en relació amb l'aprenentatge del català. Ho repeteix dues vegades.

Com a conseqüència del context històric viscut *—era una època que veníem de—* (16) en Santi no té una experiència positiva de la manera com va aprendre català: *malauradament molt positius no són*. A continuació, en justifica les causes. Des d'una òptica personal, per una banda ressalta com parlar castellà a casa dificultava l'adquisició de la nova llengua. Situat en el punt de vista de l'ensenyament que

tens el que no té la formació el que sí que recordo com algo molt molt molt negatiu el fet de que per aprendre aquesta llengua nova que era el català en aquest cas per mi per aquesta immersió lingüística en català tot s'havia d'escriure i tot s'havia de copiar i s'havia de produir a nivell de paper i copiem l'enunciat amb un color i la resposta amb un altre i tot era copiar copiar copiar perquè crec que la funcionalitat de la llengua oral quedava com molt:: per sota i molt:: desprestigiada

17. Imma- sí

18. Santi- en un segon terme llavors clar això va ser la meva experiència amb l'aprenentatge del català tot i que estic molt content doncs de:: d'haver-lo pogut aprendre i fer-lo servir ¿no? també després em trobava a nivell amb els meus amics ¿no? per exemple recordo quan vam acabar la primària la EGB i vam anar a l'institut ¿no? jo a l'institut em vaig trobar ja molts grups de gent catalana i jo tenia una mica el dubte de llavors ¿jo no sóc català? no perquè no parlava aquella llengua tot i haver nascut a Barcelona i:: i:: bueno te n'adones que realment ets tu que hi has de posar de la teva part i anar-te introduint en aquests grupets d'amics i fer noves amistats i parlar en català no és en plan no *yo hablo castellano* [nyt] i:: llavors bueno entres en una dinàmica que és diferent com |a::| com |a::| com anècdota doncs aquesta ¿no? que jo sempre he tingut ganes de fer pues de mantenir aquests amics pel que eren ¿no? i poder parlar aquesta llengua i i i poder comunicar-me ¿no? i:: de fet a vegades hi ha gent que em diu si no ho dius no ho sembla que siguis castellà de llengua materna i a vegades jo quan parlo en castellà per algun motiu si és fora d'algun context que sigui l'habitual com és el de casa em noto el castellà com molt afectat pel català o sigui és com que hem donat la volta al:: a la:: truita ¿no?

19. Imma- sí

20. Santi- i a nivell de les altres llengües doncs clar jo quan ensenyo l'anglès penso a veure hem de partir de::l punt clau l'anglès per aquests alumnes meus e:: és la seva tercera

va rebre, assenyala l'ús espontani del català a l'aula –*mestres que continuen fent les classes en castellà*– i la falta de formació: *encara tens el que no té la formació*. Tot aquest conjunt de circumstàncies fan que el record d'en Santi sigui *molt molt molt negatiu*. Per l'altra, també ressalta amb interès la preponderància de l'escrit per sobre de l'oral. *Tot s'havia de copiar i s'havia de produir a nivell de paper* defineix el que ell considera un aprenentatge erroni de la llengua: *la funcionalitat de la llengua oral quedava com molt:: per sota i molt:: desprestigiada*. La llengua es converteix en instrument de comunicació.

Aquest és el motiu pel qual des d'una perspectiva professional traspasa aquestes vivències al seu alumnat amb la finalitat de no repetir els mateixos patrons. Per fer-ho, se situa en el context de diversitat on treballa i comparteix la seva pròpia visió com a docent. Parteix de la base que *l'anglès per aquests alumnes meus e:: és la seva tercera llengua* (20), al temps que reconeix que la llengua familiar sovint no és ni català ni castellà. Fruit d'aquesta situació que ell considera de *plurilingüisme i multiculturalitat* ressalta la càrrega positiva d'aquesta *motxilla* i emfasitza la riquesa i la viabilitat que suposa aprendre'n de noves: *pot ser igual de vàlid l'ensenyament d'una altra llengua ¿no?* En aquest punt fa evident una concepció prefixada *-és que a vegades es veu com (...) ara l'afectarà per l'aprenentatge d'una altra-*, que serveix per expressar la seva opinió, contrària. Fa un pas més i com a conseqüència de l'experiència viscuda *-sigui equiparable en els meus alumnes-*, ressalta el seu interès per fer ús de la llengua oral i *sobretot fugir molt del tema escrit en els nivells inicials*.

Des del present, recorda el passat i comparteix els dubtes emergits en relació amb la identitat quan va arribar a l'institut: *jo tenia molts dubtes*. Fa un pas més i aclareix a què feia referència aquest dubte del qual parla: *¿jo no sóc català?* Aquesta idea apareix determinada pel fet de néixer a Catalunya però no parlar català. Per aquest motiu, amb distància conclou que és un mateix qui hi ha de voler formar part

llengua a més no podem oblidar que estem en contextos plurilingües i multiculturals per tant a l'escola tenim alumnat nouvingut que ja ve amb una càrrega |a:| jo crec positiva és a dir que té una altra llengua és que a vegades es veu com |jah!| com que ve amb aquella llengua a la motxilla i tal ara l'afectarà per l'aprenentatge d'una altra o sigui jo penso que si les estratègies els recursos les activitats i la manera de:: fer tenen una certa lògica i coherència/ i parteixes de la base que com que aquell nen com a llengua materna té aquesta o aquella doncs pots ser igual de vàlid l'ensenyament d'una altra llengua ¿no? i:: bueno pues això és el que intento ¿no? poder fer que:: el que jo he viscut sigui equiparable en els meus alumnes i sobretot fugir molt del tema escrit en els nivells inicials i:: i i i poder fer això un ús funcional de la llengua organitzant doncs tallers organitzant donant com aquests aquests inputs lingüístics en un context que sigui vàlid per tots independentment de la llengua que facin servir en els seu ús més quotidià i:: bueno i:: així no sé amb l'aprenentatge de les altres doncs també hi han anècdotes i a vegades són positives com per exemple a la meua dona la vaig conèixer estudiant francès (riu) i és una cosa que és molt curiosa perquè ara no parlem en francès entre nosaltres però/ bé és com un punt allà de:: d'allò que:: a vegades ho parlem ¿no? si no hagués tingut l'interès lingüístic d'anar a conèixer doncs una altra llengua una altra:: cultura doncs mira igual no:: ens haguéssim trobat (riu)

21. Imma- sí que aprendre llengües és una activitat ja per si mateix molt interessant
22. Santi- i tant i tant sí sí
23. Imma- igual que anar:: a jugar a golf
24. Santi- no:: és igual de vàlida si més no

En aquesta seqüència en Santi parla de l'*experiència* com a aprenent de llengües i sempre fa referència al català. Mentre en parla, construeix un debat amb si mateix i configura un discurs en tensió que es mou entre el desig i la realitat. Aquesta apareix caracteritzada pels records *negatius* d'un aprenentatge escrit de la llengua on l'ús i la funcionalitat eren inexistents. Des del present, s'autoconfronta i se situa en el passat.

del lloc on viu: *que hi has de posar de la teua part i anar-te introduint*. Una vegada més, tot aquest conjunt d'experiències condicionen la seva actuació pràctica amb l'alumnat.

L'experiència el fa desdoblar i per aquest motiu dóna raons que justifiquen què va trobar a faltar. Això li serveix per tornar al present i portar a terme una acció diferent amb els seus alumnes. Per aquest motiu parla de *riquesa*. El passat li serveix per prendre consciència dels errors i fer ús de noves metodologies perquè no es tornin a repetir. En Santi també té molt present la identitat. Construeix discurs al temps que recorda la seva experiència i dóna raons que justifiquen la importància de voler formar part del lloc on es viu. En Santi té molt interès a destacar que se sent català, tot i provenir d'una família castellanoparlant. Aquesta idea es repeteix de manera recurrent.

3. Les llengües presents al centre escolar

En aquesta seqüència l'Imma vol conèixer quines llengües es parlen en el centre escolar d'en Santi. La resposta es divideix en dos. En primer lloc, en Santi exposa la situació actual. En segon lloc, explica el plantejament de l'escola a nivell lingüístic.

25. Imma- bueno [mh::] molt bé mira si et sembla ara passem a parlar de l'aula i el centre i:: [em::] ja has explicat una mica que ets especialista de llengües estrangeres però si ens poguessis situar en quant les llengües que parlen els nens i les nenes del vostre centre si molts han nascut aquí o no e:: i també la la [nyt] la proposta que fa el centre en relació amb les llengües d'origen dels nens

26. Santi- d'acord a veure nosaltres e:: som un centre com he comentat estem al barri de Sants e:: és un barri en el qual [nyt] doncs l'onada d'alumnat nouvingut déu ni do en els últims anys com va augmentant sí que és cert que nosaltres no tenim moltíssims moltíssims nens nouvinguts però que cada vegada i sobretot en els últims anys als nivells més inicials de:: infantil en tenim ya:: força em:: la qüestió és que clar tenim procedències vàries tenim procedències de:: per exemple de:: països sud-americans que hi han diversos per tant vénen amb un castellà molt molt afiançat com a llengua materna però amb molts aspectes diferencials del nostre castellà o del que aprendran com a castellà a l'escola/ després tenim els alumnes que vénen de països per exemple:: d'origen bueno d'origen àrab com podria ser el Marroc Tunísia [a:] Egipte havíem tingut algun ara ja no:: el tenim però vull dir [nyt] però vull dir que la llengua és totalment diferent i que i que:: bueno i que precisament les estratègies a fer servir potser

Per autoselecció, l'Imma planteja un nou focus de debat que pretén aprofundir en les llengües que es parlen a l'escola i en *la proposta que fa el centre en relació amb les llengües d'origen* (25). El discurs progressa per tema constant.

En Santi inicia la intervenció situant l'escola en el context social. Fa ús d'una expressió col·loquial-*déu ni do en els últims anys*- per ressaltar el canvi que percep en relació amb *l'onada d'alumnat nouvingut* (26). Tot i deixar clar que *no tenim moltíssims moltíssims*, sí que creu que la proporció ha augmentat. A continuació, fa una síntesi de les *procedències* i distingeix entre alumnes hispans -*vénen amb un castellà molt molt afiançat*-, alumnes on *la llengua és totalment diferent* i alumnes *de la resta de països d'Europa*. Aquesta diversitat li serveix per justificar el projecte de l'escola per fer *immersió* en català.

Amb tota aquesta mescla de llengües i cultures en Santi sent la necessitat de ressaltar la importància d'un *projecte lingüístic [a:] clarament definit*/. Aquest *projecte* del qual parla subratlla l'ús del català com a llengua vehicular i la coexistència d'aquesta llengua amb el castellà: *la incorporació immediata al català es reforça molt el castellà*. Del seu discurs n'interpretem que aquesta idea és clau a nivell de centre. Això ho detectem per la quantitat de vegades que repeteix la mateixa idea i per la perífrasi verbal d'obligació que utilitza: *s'ha d'introduir el català el castellà*.

s'han d'adaptar i:: i adequar una miqueta més i després tenim doncs els que vénen de la resta de països d'Europa com pot ser Romania com pot ser:: Anglaterra com pot ser:: Alemanya hem tingut algun cas també vull dir |nyt| que anem o pares o mares famílies que un dels dos és originari d'aquests llocs i l'altre no i llavors també |nyt| a casa volen mantenir la llengua llavors parlen una llengua que a l'escola es troben amb una altra totalment diferent llavors el que el centre intenta però tenim un projecte lingüístic |a::| clarament definit/ en el qual per exemple som una tipologia d'escola on es respecta molt el nivell evo- el ritme evolutiu de cada alumne i per tant a nivell lingüístic no pot ser menys i també es respecte de manera que quan entren la llengua vehicular a l'escola és el català i tots estan doncs immersos en aquest català per fer les activitats d'aula:: quotidianes del dia a dia però sí que és cert que no es fa una introducció de l'anglès a p-3 com es fa en d'altres centres perquè en el projecte lingüístic està molt definit que s'ha d'introduir el català el castellà i mica en mica anar introduint l'anglès com a tercera llengua ja que estem en un context de dues llengües que coexisteixen per tant facilitem molt en aquest alumne nouvingut la incorporació immediata al català es reforça molt el castellà en el sentit dels que els que vénen de països de parla hispana i en els que no perquè normalment els que vénen d'altres països si saben alguna llengua que sigui de les nostres és el castellà més aviat que no pas el català per tant fem aquest reforç a partir de p-5 que hi ha la introducció i és a partir de primer quan s'introdueix l'anglès llavors això moltes vegades els especialistes d'anglès |nyt| com que:: tenim experiència de fer-ho des de p-3 i veure que funciona ho hem posat sobre la taula i bé al final el que hem:: optat per fer és l'input lingüístic e:: no oferir-lo única i exclusivament com a un reforç o com una introducció inicial sinó m:: ja que es respecta aquest ritme de l'alumnat que cada un és totalment diferent fer que a partir de tercer de primària fem un bueno una introducció d'una nova metodologia perquè els nens i nenes facin una altra àrea en anglès i llavors

De manera implícita, en Santi també deixa entreveure un punt feble d'aquest *projecte lingüístic* tan ben definit que fa referència al paper que ocupa el procés d'aprenentatge de l'anglès. Expressions com *sí que és cert que no es fa una introducció de l'anglès a p-3 o és a partir de primer quan s'introdueix l'anglès* apareixen contraposades a *veure que funciona o ho hem posat sobre la taula*. Just en aquest punt, fa ús del -nosaltres- per entrar explícitament a formar part del grup d'especialistes en llengua estrangera: *tenim experiència; ho hem posat sobre la taula*. En la resta d'ocasions, la recurrència de la primera persona del plural serveix per incloure's en l'equip docent. Fixem-nos com sempre que parla de l'escola ho fa des de la proximitat: *som un centre; tenim un projecte lingüístic*. De vegades l'exposició apareix caracteritzada per la tercera persona del singular, per allunyar-se del -jo- protagonista de l'acció: *el centre intenta; no es fa una introducció*.

puguin tenir igualment un nivell superior de input o de contacte amb la llengua estrangera que no han tingut a les etapes de p-3 p-4 p-5 perquè estaven reforçant o afiançant les estructures bàsiques pròpies de les seves llengües

27. Imma- bueno molt bé

28. Santi- i els resultats la veritat quan marxen a sisè per exemple amb llengua estrangera de:: competències bàsiques en els últims anys han estat força:: acceptables i a més a més m:: jo crec que estan preparats doncs a partir de tercer per poder treballar continguts d'una altra àrea a través de l'anglès que no vol dir única i exclusivament en anglès és a dir traduir sinó facilitar aquestes estratègies i:: tècniques que dèiem abans

29. Imma- sí

30. Santi- perquè ho puguin entendre

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. El discurs d'en Santi és global i reflexiu i ressalta la importància de fer ús del català i del castellà, sobretot a les primeres edats. També exposa que l'aprenentatge de l'anglès comença a l'etapa de primària. Tot i que ho justifica per la necessitat de potenciar el català, remet a elements d'autoritat per donar a conèixer la seva opinió, contrària.

4. Com et sents en un context de diversitat

En aquesta seqüència l'Imma vol conèixer com se sent en Santi en un context de multiculturalitat. En Santi dóna raons que justifiquen aquesta qüestió. El conjunt de valoracions que verbalitza li serveixen per ressaltar la importància de l'aprenentatge de l'anglès.

31. Imma- molt bé una pregunta que fem és tu com a mestre ¿com et sents en aquest context multicultural del teu centre i plurilingüe? ¿tu com ho vius això?

32. Santi- a veure jo ho visc molt bé perquè:: com he dit abans m'encanten les llengües per tant jo tot i que sóc o la meva titulació diu [a:] mestre especialista en llengua estrangera jo em considero mestre primer de tot en segon lloc em considero mestre de llengües no només la que tinc la especialitat que seria la llengua estrangera per tant sí que en els inicis quan comences en el món de la

Per autoselecció, l'Imma proposa un nou focus de debat que fa referència al *com et sents* (31). A partir d'aquí, en Santi dóna raons que justifiquen la seva línia de pensament. El discurs progressa per tema constant.

Expandeix el significat de *-viure- -ho visc molt bé-* (32) per definir la comoditat que sent a l'escola on treballa. Divideix el parlament en dos. En primer lloc, dóna raons que justifiquen aquest *-sentir-se bé-* del qual parla i que fa referència a la *-passió-* que sent per les llengües. En aquest punt, puntualitza què entén per *mestre especialista en llengua estrangera,*

docència penses |jah!| tu ets el professor o el mestre d'anglès i els nens no et poden sentir parlar ni en català ni en castellà perquè:: sinó llavors ja no t'associaran i mai faran el d'allò doncs no a veure el temps et diu que no és així i que a més a més com que tu ensenyas llengua potser estàs ensenyant llengua catalana quan estàs fent un acompanyament amb una sortida o amb un teatre que quan estàs a dins de l'aula vull dir que és facilitar una mica que la comunicació sigui efectiva i que puguis e:: fer servir el el que toca però:: |nyt| amb amb de la manera que que creus que els nens aprofitaran al màxim ¿no? nosaltres per exemple muntem tallers de jocs de cançons de:: que la idea és que si van a una sortida com deia abans puguin cantar una cançó amb anglès que de fet ho fan o que si van al pati no només juguin als jocs típics tradicionals catalans sinó que per aquest ampliar coneixements doncs si els coneixements impliquen que culturalment aquell joc és amb una altra llengua doncs que el puguin fer amb aquesta altra llengua per tant em sento molt bé en aquest context escolar perquè bueno una miqueta tenim aquesta entesa ¿no? que a vegades els pares quan fas les reunions de portes obertes et diuen |jah!| ¿no comenceu anglès a p-3? |buff| pues llavors no m'interessa i:: jo que tinc una experiència prèvia bé de de:: he fet anglès a p-3 p-4 i p-5 ara estic una miqueta amb aquell:: d'allò que dic bé és igualment vàlid o sigui perquè:: a més has de tenir en compte això el ritme evolutiu de cada nen em:: la motxileta que porta a sobre a nivell lingüístic quina càrrega quin quin ús podrà fer aquest nen quan surti de l'escola d'aquella llengua i d'aquella altra i veure una miqueta que al cap i a la fi |nyt| han de sentir-se |a::| bueno que se'ls comprèn i que poden fer servir la llengua però que a cada context potser pertoca pues de la mateixa manera que ho he fet jo

33. Imma- sí i que el fet de començar als tres anys no necessàriament comporta un un un:: millor nivell a l'acabar la primària [per exemple]

34. Santi- [a veure] hi ha estudis que demostren que sí per suposat que:: el fet de

que significa *mestre de tot primer, i mestre de llengües* després. A partir d'aquí, aprofundeix en aquest aspecte i subratlla la importància de poder interrelacionar les llengües en qualsevol activitat escolar. Conclou aquest apartat retornant a la valoració personal del principi de la seqüència: *per tant em sento molt bé en aquest context escolar.*

En segon lloc, al temps que parla ofereix raons que justifiquen un tema aparegut en la seqüència anterior i que fa referència a la introducció de l'anglès a infantil o a primària. *Jo que tinc una experiència prèvia* (32) li serveix per justificar que és *igualment vàlid* introduir aquesta llengua més endavant. Per aprofundir en el punt de vista, se serveix de diferents arguments. Per una banda, la importància de tenir en compte el ritme evolutiu de cada infant. Per l'altra, *la motxileta que porta a sobre* i finalment l'ús que cada infant fa de les diferents llengües fora del context escolar.

Aquest conjunt d'arguments fan que l'Imma se situï en el seu punt de vista per validar-ne la proposta (33). En aquest punt, però, en Santi hi reacciona i es contradiu. Fent ús de l'evidència *-per suposat-* retorna als estudis dels quals parla *-tota la teoria d'adquisició i aprenentatge de segones llengües-* i conclou que en aquestes edats els nens són *esponges* i que és cabdal l'adquisició de llengües en etapes primerenques. Avança en la justificació i admet que hi creu *fermament*. A més a més, aquesta creença és conseqüència de l'experiència directa en un altre centre escolar. Planteja una situació dilemàtica quan analitza la situació i debat entre les dues alternatives. Retorna al present per exposar que la metodologia de l'escola actual és igual de vàlida i conclou la contraargumentació amb la juxtaposició d'idees: *jo diria un i l'altre* (34). Això li serveix per justificar el motiu pel qual no es manifesta a favor d'un mètode concret: *per tant no és un contra l'altre.*

tenir un input a unes edats més tempranes bueno tota la teoria d'adquisició i aprenentatge de segones llengües per suposat [¿eh?] no ens la polirem ara en dos minuts i crec a més fermament perquè he dit que he tingut l'experiència en un altre centre en el que estava abans i:: i molt profitós per experiència però també és cert que el fet de introduir per exemple una altra matèria en la qual la llengua vehicular és una altra de les llengües de l'escola o sigui no és una llengua diferent sinó una més en el projecte lingüístic tant està contemplat el català com el castellà com l'anglès doncs per ells ho han d'acabar veient amb normalitat ¿no? doncs:: també ho he pogut comprovar i a més a més també hi ha estudis que ho:: que ho:: que així ho mostren és el fet de que un input superior a un nivell més tardà per dir d'alguna manera pot fer arribar aconseguir que els nivells al final de la primària siguin els desitjables i els que s'han d'assolir per tant no és un contra l'altre jo diria un i l'altre o sigui::

35. Imma- exacte

36. Santi- poder fer-los complementaris

En aquesta seqüència en Santi parteix de la valoració personal com a mestre de llengües en un context de diversitat per donar raons que justifiquen la metodologia del centre educatiu en relació amb la introducció de l'anglès. Parlar de l'activitat genera un primer nivell de tensió que categoritzem com un dilema perquè es mou entre la introducció de l'anglès a edats primerenques o no. El debat introspectiu propicia un conjunt de reflexions que verbalitza per donar la seva opinió. Per tant, al temps que deixa entreveure la seva línia de pensament, no nega la utilitat d'incorporar l'anglès més tard. La dimensió horitzontal pren força.

5. Experiència escolar en relació amb la llengua

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta d'en Santi quan l'Imma li proposa que expliqui alguna anècdota, experiència o situació en relació amb la diversitat cultural i lingüística. *Famílies* i *cultura* es converteixen en paraules clau.

37. Imma- i tant bueno [eh::] aquí també et demanaria si hi ha alguna:: [nyt] alguna:: anècdota o alguna experiència o alguna situació [eh::] concreta que vols explicar en relació amb aquesta diversitat de cultures del centre ja sigui de nens de coses que han dit Per autoselecció, l'Imma proposa un nou tema de debat. Els termes *anècdota*, *experiència* i *situació* es converteixen en paraules clau ja que a partir d'aquí en Santi estructura la seva resposta. Del discurs d'en Santi n'interpretem com la

de coses que han no sé han tingut lloc o fins i tot amb els pares ¿no? de situacions amb els pares en relació sobretot amb els casos de nens que tenen una llengua que no és ni català ni castellà com a primera llengua

38. Santi- sí doncs a més a més el centre és un centre que on on la participació de les famílies és és cabdal és molt important de fet en el mateix Projecte Educatiu de Centre doncs la família és la que té un pes |mh::| |pràcticament no mai podríem dir igual però sí molt important comparat amb el professorat ¿no? llavors s'organitzen moltes activitats on ells hi participen de manera que ells veuen des de uns per exemple fem uns tallers de llengua on hi ha:: |nyt| o sigui que hi ha es treballen les tres llengües per exemple hi ha un taller d'anglès un taller de castellà i un taller de català a cada:: cicle però paral·lelament es fan uns tallers d'expressió els de llengua els portem més els mestres però els d'expressió hi participen pares mares avis llavors en aquest moment és quan tot i no ser un taller de llengua s'ha de fer servir una llengua per comunicar-nos i els alumnes veuen que si ve la mare de:: aquella nena parla en castellà i no hi ha cap problema si ve el pare d'aquell altre o l'avi d'aquell altre doncs e:: fa servir la llengua que amb ell li és més o és la pròpia o la que és més còmode per tant hi han coses que no:: que que es presenten com a naturals que ells no les veuen com una cosa molt sobtada o molt estranya i partint d'aquí doncs clar tot el que hi ha relacionat amb la cultura ahir mateix per exemple era l'aniversari d'una nena sud-americana que va portar un pastís però clar els pastissos sud-americans |e::| o d'alguns països de Llatinoamèrica i tal tenen bueno tot aquell són enormes són molt grans doncs el va poder compartir amb els mestres de gairebé tota l'escola perquè era un pastís molt gran (l'Imma riu) llavors culturalment aprofitem tots els aspectes que una nena pugui explicar que fins i tot com ho has fet amb la mama amb la iaia i a vegades cridem a la mama o a la iaia perquè vinguin a l'escola i puguin fer una xerrada doncs pot ser que l'excusa fos aquell pastís ¡ostres! ¿com és que era tan bo? ¿i quins

paraula *famílies* es converteix en un constructe rellevant. Apareix relacionat amb *participació* i fa referència a la vinculació de les famílies en el dia a dia escolar. Adopten un paper rellevant en tant que es converteixen en protagonistes de l'activitat escolar. Fa ús de l'exemplificació per exposar com les famílies participen en aquest procés.

En Santi fa una distinció entre *tallers de llengua* i *tallers d'expressió*. Els primers fan referència explícita a l'estudi de la llengua -*hi ha un taller d'anglès un taller de castellà i un taller de català* (38)- mentre que en els segons fan servir la llengua com a vehicle de comunicació. En tots els casos, el treball amb la llengua oral amb aquestes tres llengües sempre és el punt de partida i d'arribada. L'objectiu dels tallers, exposa, és que els alumnes prenguin consciència de la diversitat de llengües com un fet natural. Aquestes llengües són el català, el castellà i l'anglès.

A continuació, en Santi introdueix la *cultura* i torna a fer ús de l'exemplificació per aclarir a què es refereix. Del seu discurs n'interpretem el treball amb la cultura a partir de qualsevol anècdota relacionada amb el dia a dia de l'infant -*culturalment aprofitem tots els aspectes que una nena pugui explicar*- on la família torna a guanyar un pes cabdal: *cridem a la mama o a la iaia perquè vinguin a l'escola i puguin fer una xerrada doncs pot ser que l'excusa fos aquell pastís*. En relació amb les llengües, en Santi distingeix diversitat de llengües i diversitat dins d'una mateixa llengua. Expandeix el punt de vista amb exemples concrets: *tenim un pare que és de Nova Zelanda doncs el convidem a que vingui*. El conjunt d'activitats que comparteix -*que aquestes famílies puguin venir i que lingüísticament ofereixin un altre model que no és ni millor ni pitjor que el que oferim nosaltres com a mestres*-, fan referència a les varietats dialectals de l'anglès: *com l'anglès americà o l'anglès britànic diferents i que als nens els hi:: els hi sobta però que existeixen ¿no?*

Quan en Santi continua amb el

ingredients? i ja veuen que hi han ingredients que es fan servir en un país que tenen un nom i s'anomenen d'una manera que aquí ni fem servir o costums tradicions i això també ho fem en a la qüestió de l'anglès des de l'àrea d'anglès per exemple tenim un pare que és de Nova Zelanda doncs el convidem a que vingui i pautem una sessió on ell pugui explicar coses de la seva llengua i la seva cultura perquè la llengua és l'anglesa però amb:: paraules doncs com l'anglès americà o l'anglès britànic diferents i que als nens els hi:: els hi sobta però que existeixen ¿no? o que per exemple les tradicions que més s'ensenyen acadèmicament no sé |nyt| a partir de festes tradicionals angleses o americanes però no a Nova Zelanda o Sud Àfrica en tenen unes altres llavors intentem que aquestes famílies puguin venir i que lingüísticament ofereixin un altre model que no és ni millor ni pitjor que el que oferim nosaltres com a mestres

39. Imma- molt bé

40. Santi- sinó que es complementa com deia abans ¿no?

41. Imma- molt bé

42. Santi- i és així:: com els hi donem molta participació per exemple justament un dia molt important a l'escola és la diada de Sant Jordi que és un referent molt català ¿no? de Sant Jordi però aquí justament entren molts altres factors i:: i moltes persones vénen a fer tallers amb nosaltres molts pares mares avis i tal i sí que hi ha un taller que fa la llegenda de Sant Jordi però pot haver-hi un altre que parli des de Shakespeare o:: |nyt| o:: Cervantes si és el cas vull dir que

43. Imma- molt bé

44. Santi- la la llengua:: està tractada en tots els seus àmbits ¿no?

desenvolupament de l'activitat, introdueix la festa de Sant Jordi, que defineix com *un dia molt important a l'escola* (42). En un intent de subratllar l'*obertura* d'aquesta festivitat introdueix que molta gent de fora ve a fer tallers. Quan detalla de quin tipus, els relaciona amb les tres llengües que introduïa a l'inici de la intervenció: *pot haver-hi un altre que parli des de Shakespeare o:: |nyt| o:: Cervantes*. Aquest conjunt d'activitats li serveixen per concloure que la *llengua:: està tractada en tots els seus àmbits* (44). L'anàlisi que fem dels termes *cultura* i *llengua* ens permeten interpretar que en el primer cas engloba totes les cultures presents a l'aula, amb anècdotes properes als infants. En relació amb les llengües, en canvi, el focus és l'aprenentatge del català, del castellà i de l'anglès.

En aquesta seqüència, en Santi es mostra satisfet de la proposta del centre escolar en relació amb el tractament de les llengües i cultures de l'alumnat. La definició que fa d'aquest conjunt d'accions que es porten a terme ens permet detectar una ambivalència entre l'*obertura* de la qual parla i el treball exclusiu amb el català, el castellà i

l'anglès. Quan parla de la cultura, sí que ho fa extensible a d'altres comunitats. Del seu discurs n'interpretem que quan parla de plurilingüisme a l'aula fa referència a l'ús exclusiu d'aquestes tres llengües.

6. Propostes serioses sobre el plurilingüisme

En aquesta seqüència en Santi dóna raons que justifiquen el debat que l'escola ha plantejat en relació amb el plurilingüisme. *Treball lingüístic i comunicació* es converteixen en termes d'interès.

45. Imma- molt bé molt bé és molt interessant llavors una pregunta que et volia fer era si al teu centre hi ha un debat seriós sobre el plurilingüisme jo veig que sí [¿no? precisament el que estàs explicant]

46. Santi- [sí sí sí totalment]

47. Imma- vol dir que hi ha to::ta una discussió un debat

48. Santi- totalment

49. Imma- un plantejament

50. Santi- totalment i a més a més [nyt] moltes vegades és el el centre d'atenció acapara com allò moltes de les reunions perquè justament perquè aquesta participació de pares a vegades s'ha detectat que pot passar que arriben mestres nous que s'incorporen en el centre i que el seu nivell de català per exemple no és:: molt molt elevat perquè:: vénen de Castella vénen d'un altre lloc i:: bueno porten anys aquí tenen la titulació però clar encara tenen alguna dificultat llavors hi ha pares que [nyt] inicialment es queixaven ¿com pot ser que el meu fill no estigui aprenent un català correcte si el model que li dóna la tutora no d'allò? però llavors ja hem arribat amb aquests debats o amb aquestes enteses que fem a fer veure que bueno que podem contribuir tots d'una manera i poder [nyt] fer o sigui que professionalment la s'ha de ser correcte i podem però que l'important és la comunicació i que mica en mica anem posant tots els paràmetres lingüístics ¿no? i a més a més tenim una mare comptem amb aquesta sort que és lingüista i que treballa en els serveis lingüístics d'una empresa i ella ens ajuda molt és a dir de fet ella concretament amb la LIC la persona

Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma formula una pregunta que ella mateixa contesta: *una pregunta que et volia fer (...) jo veig que sí* (45). Aquesta seguretat en la resposta fa que en Santi es reafirmi en la seva línia de pensament, que repeteix amb tres *sí* afirmatius i amb un adverbi que no dóna opció al dubte: [*sí sí sí totalment*] (46).

Una vegada més, aquest *debat seriós sobre el plurilingüisme* (45) respon exclusivament al procés d'ensenyament i d'aprenentatge del català. Justament aquesta llengua es converteix en el punt de partida i d'arribada, quan parla dels mestres que no el parlen prou bé, dels pares que es queixen per la falta de model lingüístic i de la contribució conjunta per afavorir una bona comunicació en aquesta llengua. Aquest tema és per en Santi el *centre d'atenció* (50). Uns torns més endavant retorna a aquesta idea i conclou que *tot està basat amb aquests o o redirigit cap aquesta llengua* (60).

A més a més, davant del que considera una problemàtica comparteix quines propostes s'han portat a terme per millorar-ne el seu ús. *Anem posant tots els paràmetres lingüístics* respon al conjunt d'ajudes externes que tenen. En Santi destaca l'ajuda d'una mare –*comptem amb aquesta sort que és lingüista*– i d'un assessor LIC. A continuació emfasitza el treball de formació que han fet al centre per assentar les bases del català, i que fa referència al model de llengua a utilitzar al pati o en situacions més informals.

Des d'un punt de vista *cultural i d'atenció a la diversitat* també ressalta les *formacions internes* i a continuació matisa a què es refereix: *sobretot també del tema coeducació*

51. Imma- sí

52. Santi- responsable de:: de tot el servei de llengua i cohesió social doncs han vingut al centre o sigui:: han fet un treball conjuntament elles i han preparat una sessió com de formació per nosaltres o sigui que el claustre de mestres [mh::] hem anat ¿no? amb aquesta mare i tal des de quin tipus de llengua s'ha de servir s'ha de fer servir a les aules quin tipus d'expressions són correctes quan estem al pati quin tipus de de manera que tot el claustre tenim una miqueta [nyt] o sigui pues bueno ens dóna per fer aquest debat ¿no? i a nivell cultural i d'atenció a la diversitat doncs igual vull dir també:: de les formacions internes de centre doncs hem fet això d'atenció a la diversitat [a::] sobretot també del tema coeducació dels nens i les nenes i com això afecta a nivell lingüístic és a dir nosaltres mai diem [nyt] [a::] perquè els nens han d'aprendre no sempre tots els mestres de l'escola fem servir els nens i les nenes i llavors [a::] hi ha el gènere que és una qüestió molt important a nivell coeducació però que a nivell lingüístic afecta que no sempre perquè tradicionalment la llengua havia estat més a [nivell masculí]

53. Imma- [la marca sí]

54. Santi- doncs la marca aquesta doncs no i llavors fem que ells i elles ¿veus? jo ja també no dic ells dic ells i elles [a::] ho vegin com una cosa normal i puguem anar fent ¿no? i:: bueno amb totes les formacions sigui com sigui per exemple actualment estem fent que ahir just fèiem una sessió de:: una formació que fem de plàstica de l'àrea de visual i plàstica i:: el formador justament va començar per dir que a veure quan estem ensenyant plàstica estem ensenyant llengua quan estem ensenyant e:: matemàtiques estem ensenyant llengua o sigui que això no se'ns pot oblidar

55. Imma- molt bé

56. Santi- i:: per aquí anirem més amb el llenguatge propi de l'àmbit de la matemàtica o el llenguatge propi de l'àrea de:: visual i plàstica però que la llengua és el que ens fa comunicar-nos i de la mateixa manera que hi

*dels nens i les nenes (52). Quan n'assenyala d'altres - ahir just fèiem una sessió de:: una formació que fem de plàstica- (54), remet a la importància de la teoria. La interrelació que presenta en Santi entre teoria i pràctica la tornem a veure uns torns més endavant, quan mitjançant constants marques d'obligatorietat configurades per mitjà del verb haver i d'infinitiu -s'ha de parlar; s'ha de poder fer- (60) exposa tot allò que cal fer per afavorir l'ús del català. En aquest punt, repeteix l'acció de manera consecutiva: *i ho fem ho fem.**

Des d'un punt de vista enunciatiu, aquesta relació teoria – pràctica apareix caracteritzada per l'ús dels pronoms personals. De forma general, fa ús de la primera persona del plural quan parla en nom del centre -*hem fet; nosaltres mai diem-*, amb algun -jo- esporàdic quan recau en una acció concreta: *jo ja també no dic*. La formació sempre apareix descrita en tercera persona del singular.

han altres mitjans d'expressió com l'artístic el musical el que sigui que el lingüístic és:: és un dels més importants

57. Imma- bueno e:: veig que ja heu fet formació relacionada amb les llengües i la cultura i que per tant ho teniu present [també]

58. Santi- [sí]

59. Imma- [per tant] no sé [si::]

60. Santi- [sí] a veure nivell sempre fixem els objectius de cara això al proper curs i a veure potser un any home aquest any interessava més donat que no existeix l'especialitat de visual i plàstica doncs una miqueta [nyt] per fixar criteris i però clar tot està basat amb aquests o o redirigit cap aquesta llengua per exemple ¿quin tipus de de treball:: manual o:: artístic es fa a l'etapa d'infantil? ¿no? i com els nens poden expressar fent servir aquesta tècnica o aquesta altra una idea o un concepte però clar allò no només serà el que quedi en el paper i farem un mural sinó que es fa tot el treball lingüístic de amb aquests nens s'ha de parlar a veure de quins materials han fet servir com ho han fet servir per què han fet això com els hi ha quedat el resultat ¿els hi ha agradat? o sigui tota la qüestió de la llengua és vital des de l'àrea de:: bueno bàsicament perquè l'aprenentatge s'entén com un tot globalitzat i en aquest sentit la llengua és molt important per tant les nostres formacions sempre van [nyt] encaminades doncs això des de:: l'equip i sobretot abans comentava el tema de la LIC de la persona que tenim assignada al centre [a::] que quan arriba per exemple hi ha hagut uns anys que havíem tingut aula d'acollida ara actualment no la tenim doncs hi ha tot un reforç amb aquells nens i treball específic que ella coordina des dels serveis educatius i amb les atencions que fa periòdicament al centre i que ara que no la tenim per:: bueno qüestions burocràtiques i:: números i si no hi ha vint-i-quatre o vint-i-cinc llavors no et toca [a::] tenir l'aula d'acollida no per això deixem desatesos els alumnes que vénen de fora ¿no? vull dir que:: s'ha de poder fer de la mateixa manera i ho fem ho fem a

petit hem organitzat tot un sistema de reforços de divisions de grup on la qüestió lingüística és té és la és una de les sí el projecte lingüístic de centre és un dels pilars [fonamentals]

La interpretació d'aquesta seqüència ens permet assenyalar l'ús exclusiu del català a l'escola com a instrument de comunicació i de cohesió. Per tant, l'ús d'aquesta llengua es converteix en prioritari.

7. On queden les llengües dels infants?

Aquesta seqüència respon de manera íntegra a la contesta d'en Santi quan l'Imma li pregunta quin espai ocupen les llengües familiars dels alumnes a l'escola. Una vegada més, el català es converteix en el punt de partida i d'arribada. Aquesta llengua comparteix espais amb el castellà i l'anglès.

61. Imma- [pilars sí sí] estic d'acord molt bé | bueno jo:: em sembla que ja:: hem cobert els temes més importants que ens interessaven en tot cas |nyt| insistiré una mica en on queden les llengües dels nens ¿no? veig que els els aspectes culturals sí que surten molt i sobretot quan convideu les famílies etcètera per tant sí que es respecten i es comenten hi ha com un intercanvi de:: d'aspectes culturals ¿i les llengües?

62. Santi- vols dir l'àmbit d'ús

63. Imma- les llengües de primeres dels nens ¿no?

64. Santi- |ajà|

65. Imma- les llengües familiars dels nens a l'escola suposo que clar no hi ha [un espai de::]

66. Santi- [això no això] ha creat a vegades allò:: discussions perquè clar |nyt| és en plan no no no la llengua vehicular a l'escola tot i que se'n faci en d'altres és el català per tant tots els nens és allò de |m| han de parlar en català però:: ens trobem cada vegada més tot i ser una escola |eh::| bueno a vegades no m'agrada dir la paraula molt catalana perquè no sé si es pot fer una gradació de si s'és molt catalana o no però |eh::| és una és una:: escola catalana:: de fa més de quaranta anys que:: que existeix que es va fundar i ens trobem que cada

L'Imma se serveix de la seqüència anterior per avançar en l'espai que ocupen les llengües dels infants.

En Santi situa l'escola –*molt catalana; escola catalana::-* (66) i assenyala que *la llengua vehicular a l'escola tot i que se'n faci en d'altres és el català*. Interrelaciona espais i persones i distingeix el pati, on se sent cada vegada més castellà, de l'interior del centre, on tot es fa principalment en català.

Una vegada ha situat aquestes dues llengües avança en l'ús de l'anglès. Fent ús d'un marcador de condició –*i si-* i emfasitzant la diferència explícita entre el que els agradaria i el que succeeix en realitat –*ja ens agradaria que fos més-*, exposa com l'infant de parla anglesa usa aquesta llengua quan surt del recinte escolar. La manera amb la qual narra aquesta acció ens porta a interpretar l'acceptació d'un fet que no el convenç.

Aquest conjunt de reflexions el porten a la repetició explícita de la pregunta plantejada per la investigadora. *Quan em fas la pregunta ¿on queden?* li serveix per contestar, des de la creença –*penso-*, que les llengües familiars *queden amb cada un*. Reformula la pregunta de manera gairebé consecutiva –*¿on queden les llengües?*- i repeteix, aquesta vegada des de la distància i amb caràcter dubitatiu, la mateixa línia de pensament: *doncs jo diria això amb*

vegada més la llengua d'ús del pati per exemple és el castellà és ben diferent la que fem a dins de l'edifici per dir-ho d'alguna manera de la que ells fan servir fora en un:: bueno fora vull dir en el mateix recinte de l'escola però en el pati llavors clar |nyt| sí que això es dóna o sigui que el nen que parla castellà parla castellà i el nen que parla català parla català i:: si hi ha un nen que parla anglès doncs a veure clar |nyt| |mh::| ja ens agradaria que fos més però sí que el nen quan surt de l'escola continua parlant l'anglès amb el seu pare o la seva mare o:: el cas que sigui i llavors jo crec que les llengües quan em fas la pregunta ¿on queden? penso que queden amb cada un o sigui i amb l'aprenentatge que l'aprenentatge que igual que he començat dient:: jo al principi de l'entrevista l'aprenentatge que jo he fet o aquesta actitud que per mi és fonamental envers una llengua o una altra o un contingut si és presentat amb aquest vehicle o amb aquest altre |eh::| doncs el puguis fer teu interioritzar-lo i que arribi |a::| que l'aprenentatge que facis pugui ser totalment significatiu independentment de la llengua amb la que tu hakis rebut aquell contingut perquè tots tenim una base lingüística i un:: ¿no? i una manera de fer llavors ¿on queden les llengües? doncs jo diria això amb el:: amb el:: això amb el:: pòsit de cada nen i cada nena però sobretot tenint en compte que el que fem és obrir |e::| una miqueta la aquestes portes de dir que tot és vàlid i tot és possible i no pel fet que sigui una llengua que no conec de fet tenim els casos sobretot els nouvinguts que vénen de països pues com Romania que no o com el Paquistà que ens va arribar un fa tres mesos |a::| doncs que en dos dies el nen està produint co...- bueno paraules i frases en català ¿no? que se sent més còmode parlant amb mi que sóc el profe d'anglès i com que ell allà tenia més contacte amb l'anglès sí però que no per això jo li parlo única i exclusivament en anglès o sigui que si hi ha moments que no estem a dins de l'aula i veig que amb ell necessita doncs que la comunicació sigui perquè:: em diu:: ¿can I go to the toilet? i jo li dic |jah!| què dius ¿que

el:: amb el:: això amb el:: pòsit de cada nen i cada nena. Per aquest motiu, fa ús del condicional. D'aquest conjunt de reflexions n'interpretem una possible presa de consciència de la manca de treball amb les llengües familiars de l'alumnat, motiu pel qual incideix en aquest pòsit lingüístic de cadascú. És la primera vegada que dubta del seu discurs.

Mitjançant la metàfora de l'obertura – *obrir |e::| una miqueta la aquestes portes-* i relacionant-ho amb la idea de validesa i possibilitat, en Santi incideix en l'aprenentatge del català com a principal fita: *doncs que en dos dies el nen està produint co...- bueno paraules i frases en català ¿no?* En aquest punt, al temps que ressalta la idea de *procés* d'aprenentatge, introdueix els casos on la llengua primera és l'anglès. En aquestes situacions fa ús de explícit del -jo- per compartir situacions en què els infants es comuniquen amb ell en aquesta llengua per facilitar la comunicació. La reformulació explícita que comparteix - *i jo li dic |jah!| què dius ¿que vols anar al lavabo?*- és un exemple més de la rellevància del català com a vehicle de comunicació. El treball amb les altres llengües és inexistent.

També parla del seu propi *procés* d'aprenentatge que considera *fonamental*. Parla d'*actitud* envers les llengües i es refereix a la importància d'utilitzar diverses llengües independentment de la matèria que imparteixi cada docent. Ho trasllada a la seva pròpia experiència per exposar que tot i ser mestre d'anglès, fora de l'aula també es comunica en català i que l'interès és quelcom clau per a l'aprenentatge: per l'aprenentatge que jo he fet aquesta actitud (66).

vols anar al lavabo? com que per exemple en aquell moment no estem a l'aula jo també l'ajudo com a mestre de llengües a que ell pugui fer el seu:: propi procés

Aquesta seqüència es configura al voltant del que en Santi considera un model d'escola catalana. No apareixen punts de vista discordants però la investigadora li fa qüestionar-se la inexistència de les llengües familiars de l'alumnat. En Santi estableix una dicotomia entre el català i el castellà quan diu que al pati cada vegada se senten més alumnes que parlen castellà. Ressalta que aquest fet genera discussió entre els docents i trasllada aquesta mateixa acció a l'anglès. Aquest conjunt de reflexions li serveixen per plantejar-se l'espai que ocupen les llengües dels alumnes i respon que queden en la individualitat de cadascú. Com a estratègia de justificació, retorna a l'experiència personal. El desdoblament i l'autoconfrontació li serveixen per fer evident el seu propi procés d'aprenentatge del català. Conclou la intervenció emfasitzant que ser mestre de llengua va més enllà de la pròpia especialitat. L'experiència hi juga un paper rellevant.

8. Els orígens i la reflexió sobre la pròpia activitat

El tema principal d'aquesta seqüència és la interrelació que estableix en Santi entre les vivències lingüístiques de l'alumnat i les seves pròpies vivències. Com que és un tema que escull per voluntat pròpia, considerem que és important per a ell.

67. Imma- doncs jo crec que:: l'entrevista té ja:: molta molta informació/ en tot cas si vols afegir alguna cosa més

68. Santi- no que:: bueno que m'ha agradat molt perquè a vegades |a::| partir de que et facin preguntes i i i:: hagi de reflexionar sobre el teu propi procés pues mira he pogut fer to::ta una parrafada (riuen) però interrelacionat que crec que |nyt| jo a vegades m'ho penso ¿no? per mi mateix dic a veure és molt curiós ¿no? els meus pares van:: venir d'un lloc a o sigui jo em sento molt identificat amb aquests nens que arriben de fora perquè:: |nyt| no he vingut de:: allò de l'estranger més llunyà però bueno de fet no he vingut perquè sóc d'aquí però que l'origen de la família era d'un lloc i:: no per això |nyt| m'he quedat a nivell lingüístic tancat amb aquell amb aquell d'allò o he après només el català no he après d'altres llengües que em serveixen per relacionar-me a nivell professional a nivell lúdic de viatges de:: ¿no? de poder fer:: i moltes vegades potser per això també m'hi poso molt ¿no? i amb el tema que dèiem del

En Santi tanca la sessió amb una reflexió personal que prové de la pròpia experiència. Primer valora l'entrevista –*m'ha agradat molt (68)*- i després en justifica el perquè. Sempre des de la individualitat resalta la importància de la reflexió per fer emergir el pensament: *jo a vegades m'ho penso ¿no? per mi mateix dic a veure és molt curiós ¿no?*

A partir d'aquí, relaciona el seu propi origen familiar –*els meus pares van venir d'un lloc*- amb el dels infants –*aquests nens que arriben de fora*- i atribueix una total identificació entre aquests infants i la seva persona: *jo em sento molt identificat amb aquests nens*. Amb la metàfora del tancament exposa que ell va aprendre català primer i altres llengües després: *i:: no per això |nyt| m'he quedat a nivell lingüístic tancat*. Aquest procés és cabdal per la relació que estableix a nivell professional i lúdic, i per la relació directa amb l'activitat: *de poder fer*.

La pròpia experiència és el motiu pel qual intenta que els alumnes puguin comunicar-se amb la llengua del país d'acollida. L'ús de les

meu germà m'hi poso molt o dels meus nebots de dir | hem de poder facilitar i ajudar amb aquest nens i aquestes famílies perquè no els hi passi que es trobaran perquè:: viuran aquí molt probablement |a::| la resta de la seva vida o com a mínim un període de temps llarg o fins i tot aquests nens que ja són nascuts aquí però l'origen de la família també és de fora i que puguin sentir-se un més però sense perdre de vista doncs el seu origen perquè és una riquesa lingüística no és una cosa negativa

69. Imma- molt bé

70. Santi- ¿no?

71. Imma- molt bé doncs moltes gràcies

perífrasis verbals d'obligació realcen la rellevància d'aquesta acció: *hem de poder facilitar i ajudar; com una riquesa lingüística no és una cosa negativa.*

En aquesta seqüència en Santi retorna als seus orígens familiars per establir una relació implícita entre les vivències dels alumnes i les seves pròpies vivències. Parlar d'aquesta realitat no genera tensió. Ressalta la rellevància d'aquests tipus d'activitats de formació per la importància de fer reflexionar. La recollida de dades que ofereix, global i reflexiva, ens permet interpretar certa distància entre l'activitat que s'imagina i la que porta a terme. Realça la importància dels orígens però avança en la necessitat de comunicació en català. L'experiència pròpia adopta un paper rellevant en tant que les dificultats amb les quals va trobar-se com a aprenent d'aquesta llengua li serveixen per justificar la defensa del català com a vehicle de comunicació a l'escola.

Taula 24. Síntesi dels principals temes d'interès de la Santi

Temes d'interès
<p>És d'origen castellanoparlant i fa del català la llengua d'ús habitual: <i>ara per exemple estic parlant català.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A vegades aquest fet porta discussions amb la família: <i>el catalanet.</i> ▪ No parlar mai en català li fa qüestionar-se la identitat: <i>sóc català jo?</i>
<p>Record negatiu quant a l'aprenentatge de llengües a l'escola. Ús lingüístic i normatiu i absència de mètodes comunicatius.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intenta que l'experiència viscuda com a aprenent de llengües sigui <i>equiparable</i> al seu alumnat. ▪ Pensa que l'interès és un factor clau d'aprenentatge.
<p>El centre està molt orientat a l'aprenentatge del català i del castellà: <i>s'ha d'introduir.</i> Per aquest motiu l'anglès és la tercera llengua i s'introdueix més tard.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Els especialistes han proposat una immersió més primerenca a la llengua anglesa però les directrius

del centre s'encaminen a l'aprenentatge exclusiu del català.
<p>Les famílies tenen un pes molt important en el dia a dia de l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se'ls convida a explicar <i>coses</i> de la llengua i de la cultura. ▪ Predomina el treball amb les cultures i posa èmfasi en la importància que els alumnes prenguin consciència de les varietats dialectals dins d'una mateixa llengua. ▪ Es focalitzen en tres llengües: català, castellà i anglès.
<p>Com a mestres, el focus d'atenció és l'ús correcte del català a l'escola. La <i>qüestió lingüística</i> és molt important.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creu que les llengües d'origen queden en el <i>pòsit de cadascú</i>.

▪ Entrevista semiestructurada a la Mercè

1. El repertori lingüístic

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a les experiències de la Mercè amb les llengües. Introdueix el concepte de diglòssia quan parla del català i del castellà, i interrelaciona espais i llengües amb l'aprenentatge de l'anglès i del francès. Finalment explica la seva experiència amb l'àrab. Destaquem *record* com a paraula clau que vincula amb l'emoció per les llengües.

1. Imma- i començarem amb la pregunta/ | bàsica que és ¿quines llengües constitueixen el teu repertori quines llengües parles o no només [parles]

2. Mercè- [ya]

3. Imma- quines són:: [les llengües]

4. Mercè- [bé]

5. Imma- amb les quals [tens relació]

6. Mercè- [sí] | la meua llengua materna:: és el català/ [am::] naturalment parlo:: també el castellà perquè he viscut aquí:: la meua infància en el franquisme o sigui l'educació formal | inicial va ser en castellà/ [a::m] sempre he tingut aquesta | mena de:: bueno de dicotomia la diglòssia entre el català i el castellà quan era petita me'n recordo que jugava:: | en castellà ¿no? bueno me'n recordo que quan la meua germana quan per jugàvem [e] ens organitzàvem les instruccions tot ho fèiem en català/ però quan començaves a jugar/ llavors | parlaves en castellà (riu)

7. Imma- (riu) això és [molt bo]

La pregunta que planteja l'Imma –*quines llengües constitueixen el teu repertori lingüístic*- (1) fan que la Mercè relacioni l'experiència personal amb l'aprenentatge de llengües. El record i l'emoció es converteixen en el fil conductor que mouen la seqüència.

Primerament, la Mercè fa referència al català i al castellà. Se situa en la llengua *materna* per emfasitzar com el context de postguerra va propiciar -*aquesta | mena de:: bueno de dicotomia la diglòssia entre el català i el castellà*- (6). Des del present, se situa en la seva infància i comparteix experiències personals amb aquestes dues llengües. Al fer-ho, repeteix *me'n recordo* dues vegades i passa del -nosaltres- al -tu- com a autoreferència de la pròpia persona: *ens organitzàvem (...)* *parlaves*. Desconeix el perquè del canvi de llengua i hi reflexiona obertament. Ho relaciona amb el context social del franquisme i amb l'ús del català a l'escola.

Aquest record del qual parla es fa evident en el pas del castellà al català. El repeteix quatre vegades en la mateixa intervenció i el vincula a un conjunt d'experiències que manté vives. Aquestes són el joc -*me'n recordo que jugava | en castellà*-, la lectura - *recordo també quan*

8. Mercè- [no sé] perquè si és perquè |e::| lo el que llegíem o le::s televisió o el cinema era en castellà/ [no sé]

9. Imma- [¿per què] l'apreníeu a l'escola el joc?

10. Mercè- o per això\ no no per exemple si jugues a nines o coses que has de fer servir |nyt| recordo aquesta:: qüestió ¿no? que era mo::lt curiosa (Imma riu) i:: llavors a:: llavors recordo la universitat/ que van començar:: bueno recordo també quan vaig llegir el primer llibre en català/ el famós | Zoo d'en Pitus (Imma riu) que feia molta il·lusió ¿no? poder llegir:: el que parlaves i havies de llegir una mica en veu alta perquè sinó no t'enteraves bé del que deia ¿no? llavors recordo:: la universitat/ també quan els professors que venien i feien les classes en català/ que llavors el:: els fatxes els esperaven i els apallissaven a la sortida bueno jo he viscut una època [molt]

11. Imma- [clar] la de canvi

12. Mercè- molt curiosa sí amb aquesta en aquesta:: qüestió ¿no? | a part d'això doncs |em::| bé també estudiava francès a l'escola/ a la meua època i me'n recordo que fèiem:: fèiem literatura en francès a cinquè de batxillerat és que és curiós perquè era com CLIL ¿no? això

13. Imma- sí ¡i tant! [¡i tant!]

14. Mercè- [i::] no sé |e::| jo en vaig aprendre de francès a l'escola

15. Imma- molt bé

16. Mercè- també és cert que després |e::| quan tenia tretze anys o catorze anys vaig anar un estiu a França i:: bueno però bàsicament jo en vaig aprendre molt a l'escola de francès

17. Imma- és l'experiè...- [l'expe::]

18. Mercè- [sí]

19. Imma- la impressió que [s'aprenia francès]

20. Mercè- [sí que en vaig aprendre] i en canvi amb l'anglès el vaig aprendre en una acadèmia perquè aquella època no s'estudiava i i el vaig aprendre en una acadèmia i vaig anar aprenent | també vaig anar a Anglaterra i:: bueno sempre he estat estudiant llengües sempre m'han agradat molt les llengües |¿eh?|

vaig llegir el primer llibre en català/ i el pas per la universitat: també quan els professors que venien i feien les classes en català/ (10).

El record també es fa evident amb el francès i amb l'anglès, dues llengües que apareixen relacionades amb diferents espais: el francès amb l'escola i l'anglès amb l'acadèmia d'idiomes. Al temps que parla d'aquest aprenentatge, el relaciona amb la immersió a la cultura, que sempre valora de manera positiva. També vincula l'aprenentatge d'aquestes llengües amb estades a l'estranger. Fa un pas més i des del present compara l'aprenentatge del francès amb els mètodes que ara utilitza per a l'ensenyament de l'anglès. Per això ho relaciona amb el mètode AICLE a l'aula: *és curiós perquè era com CLIL ¿no?* (12).

Cultura es converteix en paraula clau en tant que sempre es converteix en el nucli central del procés d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües. Quan parla de la seva experiència personal amb l'àrab, la Mercè explicita una problemàtica que fa evident la relació amb el fet cultural. En la definició que ofereix de *problema*, que repeteix en tres ocasions, el vincula a la *falta de comunicació*, que entén com la conseqüència d'una *qüestió cultural* (48). La reflexió apareix acompanyada de la segona persona del singular i l'adjectiu qualificatiu *difícil* apareix tres vegades gairebé consecutives, dues de les quals amb l'adverbi augmentatiu *molt*. A continuació, matisa el contingut i conclou *que al final la llengua no és | tan important* (46). També parla de *barreres* culturals (44). En aquest punt fa evident la diferència entre el desig i la realitat. El que li agradaria *-t'agrada:: entendre què passa (...)* *veure què diuen* (110)- es contraposa a la realitat: *| i tot això m'ho perdia*. La valoració de l'acció fa que justifiqui què comporta la manca de comprensió: *és una llàstima perquè no acabes mai d'integrar-te* (124). Matisa que aquest n'era l'objectiu: *tot i que la idea era:: integrar-te ¿no?* Aquest conjunt de situacions que considera tan complicades (50) la fan concloure que el *més important la qüestió social d'estar tots d'acord que no pas expressar-te tu com individu [¿saps?]*. Busca la validació d'acord de la investigadora.

Del seu discurs també destaquem un conjunt d'impressions i creences en relació amb la

Llavors jo també sóc antropòloga

21. Imma- [ah::]
22. Mercè- i clar sempre m'ha interessat molt la qüestió de la cultura i les llengües i està tot molt molt [relacionat]
23. Imma- [relacionat] sí
24. Mercè- sí i::
25. Imma- ¿per què a la universitat què vas fer antropologia?
26. Mercè- jo vaig fer antropologia cultural
27. Imma- molt bé
28. Mercè- sí
29. Imma- molt bé
30. Mercè- i llavors | bueno la feta que fos professora d'anglès ha sigut com una mica accidental ¿sats? d'aquelles coses de la vida:: que vaig acabar:: que vaig anar a buscar feina que no hi havia res o no sé què i que mira en aquell moment va sortir una:: substitució de professora d'anglès i vaig començar i llavors ja em vaig encaminar cap aquí vaig fer les oposicions i::
31. Imma- t'especialitzes
32. Mercè- sí
33. Imma- sí
34. Mercè- però després vaig fer el doctorat amb antropologia sempre estic |e| entre les dues coses ¿no? antropologia i llengües
35. Imma- pot ser és més la vocació d'antropologia/ ¿no? [bàsicament/]
36. Mercè- [sí sí sí] però m'interessa les llengües sempre m'han agradat moltíssim m'entusiasma aprendre llengües noves | i quan vaig estar al Marroc també vaig interessar-me:: molt a aprendre àrab/ i:: ho vaig disfrutar molt i després vaig també vaig provar el tamazic això si vols ja t'ho explicaré en el relat de vida
37. Imma- sí però aquí també ho pots explicar
38. Mercè- sí
39. Imma- sobretot ¿com vas aprendre? Si si vas intentar aprendre àrab/ anaves a una escola [anaves a::]
40. Mercè- [a veure] és que | primer vaig

llengua. Per una banda, la Mercè creu que la llengua és el que permet la immersió al país i a la cultura. Per aquest motiu, *quan vaig estar al Marroc també vaig interessar-me:: molt a aprendre àrab/*. En tot moment ressalta la importància de l'aprenentatge formal de la llengua, on el *mètode* es converteix en quelcom rellevant. Repeteix aquesta paraula en varies ocasions per fer evident la necessitat d'aprendre llengües seguint una metodologia concreta d'aprenentatge: *és difícil quan no hi ha un mètode d'aprenentatge* (44); *llavors les classes amb un professor (...) que ens deia que no hi havia cap regla i que tot s'havia d'aprendre de memòria no podies saber ni com es conjugava un verb* (60). Juntament amb la investigadora arriben a la conclusió que *falta reflexió sobre la llengua* (72) perquè *no entenen que hi ha una estructura al darrere* (80).

La Mercè se situa en el passat i ressalta l'emoció de *llegir el que parles* (10). Fa ús explícit de l'exemplificació per transmetre el sentiment de fer ús de la llengua d'origen: *feia molta il·lusió*. Quan valora el seu interès per les llengües sempre recau en la mateixa idea i la repeteix tres vegades en torns diferents: *sempre he estat estudiant; sempre m'han agradat molt les llengües* (20). També ho relaciona amb la seva vessant professional. Exposa que és antropòloga i ressalta que aquest és l'origen de l'interès que sent pels aspectes culturals. Interrelaciona llengües i cultures i en valora l'atractiu que hi percep: *sempre m'ha interessat molt la qüestió cultural i les llengües i està molt molt relacionat* (22). També reconeix que ser professora d'anglès va ser *una mica accidental* (30) però retorna a la seva passió per les llengües com a mètode de justificació. Ho exemplifica sobretot amb l'experiència a Nador i a Casablanca. En aquest punt valora l'interès i la motivació per aprendre àrab: *vaig interessar-me:: molt a aprendre àrab/ i:: ho vaig disfrutar molt* (36).

Fruit també de les diferències culturals, ressalta la necessitat de parlar i de comunicar-se. Per aquest motiu, es trobava amb altres noies europees, que sempre defineix com a *amigues*. Els agradava trobar-se per poder conversar: *no paràvem de parlar les tres* (52). Considera aquesta acció com una necessitat: *la necessitat aquella de:: de:: de:: de [parlar]*

estar a Nador que és que és la llengua:: que es parlava la gent el tamazic i llavors/ e::l la lleng- el àrab/ es parla dialectal però no gaire a Nador no era gaire present en el Rif i llavors el que vaig fer és intentar aprendre l'àrab clàssic primer va ser u::n error perquè:: |e::| l'àrab clàssic no el parlava ningú |çeh?| però vaig intentar-ho vaig arribar fins a segon d'escola oficial d'idiomes perquè per per motivar-me una mica em vaig matricular lliure per examinar-m'hi aixís amb:: i el que feia era classes allà/ estudiava pel meu compte/ *cassetes* inclús l'Assimil mira que és un mètode antiquat

(54).

Des d'un punt de vista enunciatiu, el relat de l'experiència s'anteposa a l'exposició impersonal dels fets. Per aquest motiu, el -jo- predomina per sobre de les altres persones gramaticals. En relació amb els temps verbals, la interrelació constant entre passat i present és símbol del desdoblament i de la reflexió que li provoca parlar sobre les pròpies vivències amb les llengües. No abandona aquest sentiment en tota la seqüència.

41. Imma- |ah| sí:: i [en àrab]

42. Mercè- [servia] sí sí sí vaig començar perquè no hi havien gaires mètodes d'àrab i me'n recordo l'Assimil el anava posant i anava aprenent frases de memòria i tal i me'n recordo que bueno que quan anava a una reunió i deia algo tothom es quedava perdudíssim (riu) perquè ningú parlava aquella llengua [tan clàssica]

43. Imma- [cla::r com de llibre] anaves parlant com [els llibres]

44. Mercè- [sí sí] en fi | després de:: vaig çquè vaig fer? després vaig intentar el tamazic però el tamazic va ser tan difícil perquè la gent o sigui no hi havia:: cap mètode la gent no en sabia la gent deia és que no té cap regla aquesta llengua no té cap regla i jo dic ¡home! alguna i llavors me'n recordo que amb un grup d'amigues perquè allà:: tenia amigues | marroquines però també al final amb qui t'avens perquè hi ha un problema de comunicació molt gros |nyt| cultural hi ha una barre- és molt difícil |çeh?| és molt difícil | i quan més ho coneixes més difícil és/ perquè al principi et sembla molt fàcil però després [és el]

45. Imma- [tancats]

46. Mercè- contrari |çeh?| vas veient que:: que no:: parles el mateix llenguatge és igual la llengua |çeh?| és que al final la llengua no és | tan important

47. Imma- és una qüestió cultural çno?

48. Mercè- sí una qüestió cultural/ que ja no saps ni de què parlar o que quan tu dius una cosa ells interpreten una altra |eh| es parla d'una manera molt diferent perquè quan tu pots

parlar amb una persona i et diu una cosa i:: i després estàs amb una altra persona i te'n diuen una altra i és que és més important la qüestió social d'estar tots d'acord que no pas expressar-te tu com individu [¿saps?]

49. Imma- [ya] ya [ya ya]

50. Mercè- [hi ha] tota una sèrie de coses culturals que són molt diferents a nosaltres

51. Imma- clar això ho has de [saber]

52. Mercè- [i llavors] me'n recordo que tenia una amiga anglesa i una francesa i tot que ens trobàvem i recordo que no paràvem de parlar les tres (riu) perquè ens

53. Imma- la necessitat també

54. Mercè- la necessitat aquella de:: de:: de:: de [parlar]

55. Imma- [de que] es [comparteix alguna cosa ¿no?]

56. Mercè- [sí sí sí]

57. Imma- per tant sí que hi ha una diferència

58. Mercè- i me'n recordo que elles estaven elles estaven casades amb marroquins però bueno també tenien problemes amb la família i tot i vam dir hem d'aprendre tamazic i vam buscar un professor i:: bueno va ser un número tan gran allò del professor perquè primera els professors allà no et miraven a la cara perquè clar [musulmans]

59. Imma- [clar dones]

60. Mercè- llavors les classes amb un professor que no et mira a la cara i després que ens deia que no hi havia cap regla i que tot s'havia d'aprendre de memòria no podies saber ni com es conjugava un verb ni com es formulaven els els plurals/ ni els femenins ni [i clar]

61. Imma- [¿ho havies de dedu-] deduir pel final [o::?]

62. Mercè- [no no no és que semblava que era] una llista de paraules que t'havies d'aprendre de memòria

63. Imma- ¿però segur que no no?

64. Mercè- evidentment que no vull dir però [clar]

65. Imma- [clar]
66. Mercè- és que el problema era trobar [algú que si]
67. Imma- [la metodologia]
68. Mercè- clar i estàvem a Nador
69. Imma- sí
70. Mercè- és un poble a lo millor vas a Usda o una altra ciutat ja amb universitat ja però és que allà no hi havia res ¿no?
71. Imma- són persones que no havien reflexionat [sobre:: sobre com]
72. Mercè- [no havien reflexionat gens]
73. Imma- sobre funciona la seva llengua [¿no?]
74. Mercè- i el divertit que era perquè me'n recordo d'una noia que venia a casa ¿no? que:: venia a cuidar els nens i tal i em deia tens molta sort que aquest professor és d'aquí i no és de Usd- de:: ¿d'on deia? de Lucenas perquè sinó no l'entendries gens (riu) i dius vale (riu) | o sigui que la gent té unes creences mo::lt molt curioses sobre la [llengua ¿no?]
75. Imma- [sobre els dialectes/]
76. Mercè- sobretot quan no hi ha una formació:: |nyt| quan no hi ha una educació formal/ ¿no?
77. Imma- sí sí sí
78. Mercè- o sigui que la gent no sé què s'imagina és curiós molt divertit o sigui no les normes no es pensen que les normes t'ho ensenyen a l'escola/ i sinó no existeixen/
79. Imma- aprens de memòria [de memorieta]
80. Mercè- [sí sí sí] no entenen que [hi ha una estructura darrera]
81. Imma- [memoritzar només clar]
82. Mercè- sí llavors bueno això va ser un desastre i ho vaig deixar córrer després ja | m::és tard quan ho vam torna::r a Barcelona:: {(AC) però després més tard} vam anar a Casablanca | i a Casablanca vaig pensar aquí àrab dialectal doncs ara aprendré l'àrab dialectal i vaig teni::ir més o menys bueno vaig anar a:: a l'institut francès que hi havia un professor d'àrab que donava classes d'àrab

dialectal almenys hi havia un institució o algo | i era molt graciós aquelles classes perquè:: era un senyor d'aquells entranyables que havia fet un mètode | ell sol amb uns dibuixos i amb unes presentacions però | saps d'aquelles que arribes a una botiga i havíem de representar diàlegs que ell s'havia creat | en plan allò reproduir diàlegs amb entonacions era com una classe de teatre allò semblava

83. Imma- ya::

84. Mercè- i havies de dir Mohamed ¿desperta't! I dóna-li a aquest senyor un sac de farina (riuen) i eren tot situacions d'aquestes

85. Imma- home [és que el context és diferent ¿eh?]

86. Mercè- [sí sí sí] el context bueno era molt era molt graciós ¿eh? [allò::]

87. Imma- [¿desperta't!]

88. Mercè- sí sí (riuen) és que les botigues eren així ¿saps? hi havia un senyor que estava allà dormint perquè dormien allà a la botiga ¿m'entens? vull dir | era molt graciós [tots els diàlegs]

89. Imma- [diàlegs ¿eh?]

90. Mercè- era genial aquella jo encara el guardo allò perquè era graciosíssim i el mètode d'escriptura l'havia fet ell mateix perquè clar no hi havia escriptura de l'àrab dialectal | amb una mena de transcripció i llavors allà ens a feia representar en veu alta bueno vull dir com:: era com:: teatre llegit i havíem de fer entonació ell volia que féssim entonació un venia de:: de Marraquesh i havia de dir Marraquesh la gent és |e| fantàstica i i que Déu els beneeixi i tal i havíem d'anar a fer era molt divertit i llavors t'aprenies coses ¿eh? El que passa que després havies de veure en quin context ho:: ho [reproduïes]

91. Imma- [ho podies utilitzar]

92. Mercè- el que era cert era que quan anaves a comprar/ com que tenies moltes expressions de |e| quan arribes allà quan tu vas comprar no pots dir mai de la vida directament el que vols sinó que que has de dir ¿què tal? ¿com està vostè? ¿i els nens? ¿i l'abas? l'abas o o:: i has d'anar preguntant ¿i el seu pare? ¿i la seva mare? ¿i la família? i tots *Al-hamdulil-làh* i això dóna com:: per dos o tres minuts

¿saps?

93. Imma- és que::

94. Mercè- i clar si sats si comences així la gent es queda pensant |ui| aquesta parla àrab (riuen) m'entén i mentrestant tothom impressionat i al cap d'una estona ja se'n donen compte que allò:: bueno però vull dir donava peu a:: això almenys a entrar en un lloc i:: i dir quatre coses

95. Imma- no no i sobretot veure que havies captat el:: el aspectes culturals de la llengua

96. Mercè- sí sí sí

97. Imma- que molt sovint és [|e::|]

98. Mercè- [sí sí]

99. Imma- amb els mètodes no es tenen en compte ¿no? [ens quedem]

100. Mercè [no no ya]

101. Imma- amb les [estructures/]

102. Mercè- [sí sí sí]

103. Imma- i després en un context a vegades fas el ridícul [perquè]

104. Mercè- [sí sí]

105. Imma- perquè ets massa directe ¿no?

106. Mercè- sí sí sí [no jo]

107. Imma- [està bé això] perquè:: aquestes situacions

108. Mercè- sí sí

109. Imma- tenien molt en compte els aspectes [culturals de la llengua ¿no? del context]

110. Mercè- [sí sí | sí sí::] i això:: bueno si es veia vull dir jo d'anar a comprar i anar a això més o menys me'n sortia me'n sortia ¿saps? el problema era que | quan estàs en un país t'agrada:: entendre què passa allò entendre les converses anar a la perruqueria i veure què diuen | i tot això m'ho perdia perquè::

111. Imma- és molt complexa

112. Mercè- és un nivell complex i això és molt trist |¿eh?| perquè:: [|a::|]

113. Imma- [clar estàs aïllada]

114. Mercè- [|eh::| o sigui] hi ha una

quantitat de coses que:: que són que clar que et donen moltes pistes ¿no?

115. Imma- i què acabes amb un grupet ¿no?

116. Mercè- sí

117. Imma- acabes [precisament]

118. Mercè- [acabes sempre] amb grupets

119. Imma- que [parla castellà]

120. Mercè- [i a la llarga] acabes amb molts estrangers

121. Imma- clar

122. Mercè- bueno estrangers que estan allà igual que tu

123. Imma- que també tenen aquesta necessitat [de compartir]

124. Mercè- [sí sí sí] o sigui és una llàstima perquè no acabes mai d'integrar-te | i tot i que la idea era:: integrar-te ¿no? [i que::]

125. Imma- [i:: tu] havies posat molt de la teva [part pr fer-ho |¿eh?|]

126. Mercè- [sí sí sí] sí

127. Imma- clar també suposo que es en funció de si és un projecte de per vida

128. Mercè- clar

129. Imma- o si saps [que és provisional]

130. Mercè- [però inclús si és un projecte] de per vida com les meves amigues que et dic també tenien moltes dificultats ¿saps? vull dir que ja t'ho dic

131. Imma- sí clar

132. Mercè- és un:: no acabes mai de:: d'això | després ja:: després he viscut a:: bueno continuo amb això

133. Imma- deixa'm que comprovarem que funciona si no et fa res perquè em preocupa:: | sí sí està gravant [perfecte]

134. Mercè- [perfecte]

En aquesta seqüència el relat de l'experiència es configura per mitjà de l'acumulació d'idees, i el record i la vivència personal com a aprenent de llengües es converteixen en el fil conductor. La Mercè dóna rellevància a la cultura i a la immersió al país com a factors clau per a l'aprenentatge de llengües. La manca de comunicació i les barreres

culturals configuren el que la Mercè considera un *problema*. Parlar d'aquest fet propicia un discurs en tensió per les dificultats amb les quals va trobar-se durant la seva experiència al Marroc. Hi ha desdoblament i autoconfrontació ja que des del present recorda la seva situació personal i hi dóna resposta. Per aquest motiu es mou entre el desig i la realitat perquè construeix un discurs intrapersonal amb la situació i dóna raons que justifiquen perquè va ser difícil el procés d'*integració*.

2. L'aspecte cultural és un problema

Aquesta seqüència prové de l'anterior. La Mercè dóna raons que justifiquen com la qüestió cultural és més important que l'ús de la llengua.

135. Imma- bueno si vols parlem d'altres llengües o d'altres contextos

136. Mercè- sí llavors de l'anglès per exemple |e::| ¿què t'anava a dir? bueno he estat al Canadà ¿no? que és una lleng...- que el Canadà sí que:: que domino la llengua:: i que podia entendre'm | però:: no et creguis també hi ha problemes culturals |¿eh?| vull dir perquè no sé què passava a Canadà que al final acabes sense volguer |¿eh?| acabes tenint amics/ que són o:: que érem tots latino::s o eren |e::| i ens ho dèiem i llavors estava d'assessora tècnica a Canadà i hi havia companys meus a Estats Units i quan ens trobàvem dèiem és que jo només tinc amics que no són anglos ¿no?

137. Imma- sí

138. Mercè- i és una [qüestió cultural també]

139. Imma- [perquè són comunitats] una mica tancades ¿no?

140. Mercè- són molt [tancades]

141. Imma- [sí]

142. Mercè- i mira que jo tenia interès i una amiga de les que he tingut allà anglo era d'aquelles que també tenia interès aquesta qüestió cultural i suposo que ens devia veure com algo aixís com [exòtic]

143. Imma- [exòtic]

144. Mercè- i valia la pena ¿no? i me'n recordo que quedaves però quedaves al cap de quatre setmanes i tal i:: clar era allò quedaves per sopar un dia i havies de quedar com:: amb quatre o cinc setmanes d'antelació

En aquesta seqüència la Mercè parteix de la seva experiència a Canadà i a Turquia per incidir, una vegada més, en la importància de la *cultura*. Aquesta es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que la repeteix.

La Mercè ofereix raons que justifiquen com el fet cultural passa per sobre de l'ús de la llengua. Per fer-ho, i a diferència del que li passava amb l'àrab, parteix del domini de l'anglès i del francès per argumentar que és condició necessària però no suficient. *Domino la llengua:: i que podia entendre'm* (136) no li permet interaccionar amb persones del país receptor. Titlla aquesta situació viscuda en primera persona com a *problema hi ha problemes culturals*. Al temps que exposa el seu interès per interactuar amb la societat d'acollida, reflexiona entorn al perquè d'aquesta distància cultural. Parla de *tancament* per definir la seva percepció de la comunitat canadenca: *són molt [tancades]* (140). Des del present, el record esdevé fonamental.

Una vegada més, la Mercè parla dels *amics* per deixar constància que compartien i prenen consciència, de manera conjunta, d'aquesta situació que els preocupava: *i quan ens trobàvem dèiem és que jo només tinc amics que no són anglos* (136). Fa ús de l'anècdota com a estratègia d'exemplificació i retorna al seu interès per la *qüestió cultural* (142). Des del present, comparteix la seva línia de pensament i conclou, fent ús d'un adverbial temporal i d'un verb amb matís de necessitat, la impossibilitat de l'acció: *al final no pots* (164).

145. Imma- d'antelació
146. Mercè- i quan et tocava anar a sopar ja potser t'havien passat les ganes ¿no?
147. Imma- sí o era massa massa formal també [¿no? no no no et relaxaves]
148. Mercè- [sí sí sí | no era allò] una relació [més]
149. Imma- [per què] ¿per què creus tu que hi havia aquesta:: com aquesta distància com aquesta barrera?
150. Mercè- [e::m] jo crec per varies raons [¿eh?] jo crec que aquí també ens passa és que a veure tu tens molts amics anglesos clar depèn [¿eh?] depèn del context
151. Imma- sí
152. Mercè- però no no ens preocupem de relacionar-se amb la gent la gent té la seva a una certa edat [¿eh?] jo crec que això depèn
153. Imma- sí els joves
154. Mercè- de les edats si tu ets jove/ és [diferent]
155. Imma- [sí és més fàcil]
156. Mercè- però la gent d'una certa edat/ pues ja té una família i té unes rutines té unes rutines tenen els pares i la família i els amics i tampoc tenen un interès molt gran a ampliar el seu cercle:: el seu cercle:: social/ quan estàs en canvi ¿per què coneixes estrangers? perquè estan a la mateixa situa...- situació que tu | que no tenen el seu cercle allà i que estan oberts per això coneixes molta gent de fora quan estàs a fora són gent que estan igual [que tu]
157. Imma- [que estan igual tots]
158. Mercè- que busquem gent ¿no? i que estem no tenim el nostre cercle però quan estàs aquí és veritat que no fas gaires noves amistats
159. Imma- no
160. Mercè- [¿eh?]
161. Imma- no sé si pararem (està sonant un telèfon) | espera perdona
162. Mercè- sí

Quan l'Imma incideix en el perquè d'aquest fet -¿per què creus tu que hi havia aquesta:: com aquesta distància com aquesta barrera? (149)- la Mercè es desdobla i compara la situació viscuda al Canadà, que defineix espacialment com *allà*, amb la situació catalana, que representa amb l'adverbi *aquí*. Aquesta distància espacial adopta un paper rellevant en tant que defineix la seva visió com a estrangera o com a autòctona. Des de l'estranger, el tancament es contraposa a l'obertura. Quan diu que *estan oberts* es refereix als estrangers. S'inclou en aquest col·lectiu: *coneixes molta gent de fora quan estàs a fora són gent que estan igual [que tu]* (156). Emet un judici de valor per fer evident la seva opinió que entén com a generalitzada: *no ens preocupem de relacionar-se amb la gent* (152) i parla en primera persona per incloure's en la situació.

També des d'un punt de vista enunciatiu, en certes ocasions fa ús de la segona persona del singular com a autoreferència del -jo- narrador. Fixem-nos que al temps que parla canvia de persona gramatical, i per mitjà de la tercera persona del singular s'allunya de l'acció: *la gent* (152); *la gent d'una certa edat/ pues ja té una família i té unes rutines* (156).

En relació amb els temps verbals, fa ús del condicional compost per mostrar distància entre el desig i la realitat: *el que t'hauria agradat* (168).

163. Imma- perdona potser ja se dispara el contestador és igual deixarem no no però és curiós això que dius que costa:: |e::| arribar a conèixer a fons o tenir relació | quotidiana amb la:: amb la:: gent del país on vas [¿no?]

164. Mercè- [sí sí sí] és que tu:: al final ho dèiem és que sembla que al final no pots després també he viscut a Turquia | i:: vaig estar bueno sis mesos a *Istanbul* i:: i estava sola allà \¿eh?| i bueno clar tens moltes ganes de conèixer gent però clar era molt complicat perquè o al final em vaig cansar una mica perquè la gent venia una mica també com que bueno jo estava treballant al Consolat espanyol | i llavors la gent pensa bueno què podem ¿saps? Hi ha molta gent amb interessos

165. Imma- sí sí

166. Mercè- i:: rotllos i al final em vaig donar compte que totes les amistats que tenia [turques eren]

167. Imma- [eren interessades]

168. Mercè- interessades ¿no? i:: i dius bueno | no t'interessa això ¿no? i llavors gent o sigui el que t'hauria agradat que seria conèixer gent en poc temps vaig estar poc temps al final el que fas és relacionar-te amb gent també estrangera que està allà ¿no? [passa]

En aquesta seqüència parlar de les diferències culturals configuren el que la Mercè defineix com un *problema*. Al temps que parla, comparteix amb l'Imma una creença que relaciona el procés d'immersió amb les diferències lingüístiques i culturals i amb la necessitat d'entendre l'altre. Hi ha distància entre el que realment li hauria agradat i el que va succeir. Es desdobra i recorda vivament aquesta situació. La reflexió intrapersonal que configura propicia un debat amb ella mateixa. Verbalitza que només es pot comprendre la situació quan s'està fora. D'aquesta manera, dóna sentit a l'acció.

3. Viure la diversitat és una riquesa

En aquesta tercera seqüència, i un cop feta una aproximació general al tema de la diversitat, la Mercè valora la riquesa que comporta la mescla de cultures. Destaquem *compartir* com a paraula clau que ens permet acostar al seu punt de vista.

169. Imma- [jo pregunto] pel que tu m'ho has dit si pels joves és diferent però si potser els nens que vénen aquí/ quan per exemple quan van a l'institut/ també passa que acaben:: Per continuïtat amb la seqüència anterior, l'Imma té interès a traspassar les experiències viscudes per la Mercè, sempre relacionades amb les llengües, els espais i les persones, amb

quedant-se amb el petitet o [del del amb gent del seu país ¿o no?]

170. Mercè- [sí però això a vegades sí] jo això crec que depèn molt de la:: proporció com dèiem l'altre dia a la reunió/

171. Imma- sí

172. Mercè- perquè per exemple els meus fills no els meus fills |em::| a:: Canadà i a Marroc tenien amics de:: tota mena vull dir de tot arreu ¿no? ara et dic una cosa els meus amics a Canadà sempre van anar a una escola pública/ i me'n recordo que depèn del barri on t'estaves pues tenies un:: uns alumnat diferent de l'altre ¿no? i {(AC) me'n recordo van estar un temps anant} o sigui estàvem vivint al costat de la Ambaixada ¿no? i l'escola pública d'aquell barri era:: de luxe o sigui el president que hi ha ara que és de dretes el seu fill anava a aquella escola pública vull dir però després es veu que el grass sis set i vuit havies de travessar el riu i anaves a un barri que era d'immigrants | i llavors la gent o sigui somalis i de tot arreu ¿no? i la majoria de gent | ¿què feia? agafava els nens del sis set i vuit i els portaven a escola privada i nosaltres no vam dir pensem que creiem en l'escola pública i vam pensar | que:: que també era una riquesa/ [conèixer tot això ¿no?]

173. Imma- [cla::r clar que sí]

174. Mercè- que si se n'anaven en una escola que no volien enlloc que allò era valia la pena aprendre-ho ¿no? veure tanta gent de tanta de tants llocs

175. Imma- clar que sí

176. Mercè- |e| l'única cosa que a vegades et quedava el dubte de si no els estaves perjudicant acadèmicament ¿no? però Canadà tens la sort que l'escola pública és bastant bona i [no]

177. Imma- [funciona]

178. Mercè- van estar allà tres anys els dos |¿eh?| i:: bueno un un era més gran i li va tocar un any i al petit li va toca::r els tres anys i i:: després van anar a una escola de secundària que anaven tots una altra vegada els que havien anat a la privada tornaven i/ no els hi va afectar acadèmicament perquè

179. Imma- molt bé

la situació que viuen els infants quan arriben de països estrangers (169). A partir d'aquí, la Mercè configura un discurs personal, reflexiu i d'opinió.

La primera idea que ressalta és la *proporció*. Per justificar-ho, fa ús de l'anècdota i de l'experiència personal. Retorna a la sessió de discussió com a mode de justificació. El *record*, que repeteix tres vegades, li serveix per explicar la relació dels seus fills amb nens de molts orígens diferents. Valoritza aquesta vivència –*tanta gent de tants llocs* (174)- com una *riquesa*, paraula que també repeteix en tres ocasions diferents: *era una riquesa; tan ric; aquesta riquesa*. Es posiciona a favor d'aquesta diversitat: *era una riquesa conèixer tot això* (172). Des del present, se situa en el passat i comparteix un dubte que fa referència a si el nivell acadèmic dels seus fills es veuria afectat pel context. Des de la distància, el resol i confirma, per experiència, que no va ser així. Ho justifica ressaltant la qualitat de l'escola pública canadenca (176). La Mercè fa un pas més i valora què els va comportar el fet de relacionar-se amb infants de tantes procedències. Assenyala la importància dels amics i de les vivències viscudes. Interpretem que són dos aspectes que considera importants. Conclou la temàtica amb la pròpia opinió: :: *i:: jo crec que això és tan ric/* (180); *valia la pena aprendre-ho* (174).

Des del present, retorna als anys viscuts al Canadà per compartir la seva visió de *la proposta d'escola* (194). Allò tangible –*molts mitjans*- i la vessant emocional –*molt suport; se'n preocupen molt*- són factors que units a *una fase més avançada que nosaltres* propicien el *respecte* i la *integració*. Considerem clau aquestes dues paraules, per l'ús repetitiu de l'adverbi augmentatiu *molt* que les acompanya i per l'exclamació emfàtica que des d'un punt de vista cinètic acompanya l'oració: *sí [més integrador] ¡molt de respecte! ¡però molt!* (200). El respecte que tant emfasitza es converteix en quelcom rellevant.

A continuació la Mercè comparteix una altra anècdota per parlar del que ella considera un *tòpic* i la relació que estableix entre aquest concepte i la *cultura original*. Des de la pròpia vivència –*jo veia* (218)- dóna a conèixer una impressió personal que fa referència a la simplificació que sovint fa l'estranger vers la

180. Mercè- però és que a més a més tenen una quantitat d'amics de tot arreu i les vivències que van tenir durant aquell temps/ | perquè ells ho expliquen i tal i :: i:: jo crec que això és tan ric/

181. Imma- molt [molt]

182. Mercè- [que] no ho podrien en una escola privada jo que sé potser acadèmicament jo que sé haurien [no sé]

183. Imma- [bueno]

184. Mercè- què haurien fet però però tota aquella riquesa i els somalis i els bir...- de Birmània i els vietnamites i el meu fill jugava allà amb:: amb tothom ¿saps? i això/ aquesta riquesa

185. Imma- molt

186. Mercè- era increïble |¿eh?|

187. Imma- sí el que hauria estat interessant veure com plantejaven la [nyt] en aquest centres la:: quin era el seu plantejament ¿no? [acadèmic]

188. Mercè- [sí bueno jo] el plantejament que crec o sigui depèn o sigui:: en aquest centre per exemple ja et dic hi havia casi més imm...- immigrants entre cometes perquè allà a la canalla no li diuen immigrants sinó |e::| gent de tot arreu més que anglos |¿eh?| els anglos que hi havia allà eren:: de lo pitjor |¿eh?| vull dir::

189. Imma- clar

190. Mercè- [eren::]

191. Imma- [de pares] que no es preocupaven ¿no?

192. Mercè- sí sí era curios |¿eh?| perquè justament els nanos que eren més agressius i tal es veu que els tenien a part i tots eren anglos els altres no i:: i no sé què t'estava dient que:: |mh::|

193. Imma- per l'escola

194. Mercè- sí l'escola la proposta de l'escola:: pues | no sé jo crec que tenien:: el que tenen allà és molt suport i em fa l'efecte

195. Imma- clar mitjans

196. Mercè- molts mitjans i:: se'n preocupen molt després | ells estan en una fase més avançada que nosaltres perquè ja és un Canadà

pròpia cultura. Emet un judici de valor com a estratègia d'exemplificació: *en el fons el estranger el que fa el que es fa és simplificar la la cultura molt* (218).

Aquesta idea la percep com a *anecdòtica* i *irreal* (224). Retorna al present i dona a conèixer el seu punt de vista. Mitjançant un verb intel·lectiu *agradar* fa ús de l'oposició de contraris per realçar la idea que tots *compartim la mateixa cultura*. Aquesta afirmació li serveix per donar a conèixer la seva pròpia visió de les identitats. La Mercè parla de compartiments per ressaltar el desacord envers la idea de separar per procedència (230). Per justificar l'afirmació fa ús de l'exemple i apropa l'experiència al receptor. Per aquest motiu exposa des de la distància *-a lo millor-*, que les identitats *no:: no seran en funció de la teu:: origen ètnic*, sinó de qüestions com *interessos* o *feina*.

És interessant veure el punt de vista enunciatiu en l'exposició d'aquesta idea. Si bé apareixen varies persones gramaticals, predomina la primera persona del plural: *compartim; tindrem*. En una ocasió, ella mateixa rectifica i passa de la distància a la inclusió en l'acció: *tindrà tindrem* (230). A més a més, fa ús del *-jo-* per deixar constància de qui parla i acompanya l'exposició amb l'exemplificació: *jo per exemple tindrè*. Sempre parla des del futur, com a evidència del que encara no succeeix però succeirà en un futur proper. En una ocasió, busca l'acceptació de la investigadora, segurament com a estratègia de suport: *¿m'entens?* En dues ocasions fa ús de la segona persona del singular, justament quan parla d'*-interessos-*. Utilitza l'autoreferència com una manera de prendre distància de l'acció: *[o amb els teus interessos* (232); *[sinó dels teus] interessos* (238).

Finalment, i en relació amb els temps verbals, la presència constant del futur mostra una acció propera i possible, real. Acaba la seqüència amb la busca d'afirmació i amb un verb de creença que rebaixa la força il·locutiva de l'acció: *sí ¿no? jo crec que:: que va més per aquí* (242).

ja és un país que està format per gent que [ve de tot arreu]

197. Imma- [de moltes generacions]

198. Mercè- de sempre o sigui que ja tenen un discurs mé::s |e::| [jo que sé]

199. Imma- [més integrador més respecte]

200. Mercè- sí [més integrador] ¡molt de respecte! ¡però molt! però molt inclús a vegades és casi allò que diuen que:: per exemple:: que Estats Units és un *melting pot*

201. Imma- sí

202. Mercè- tot barrejat i que Canadà és un mosaic | que la gent està molt separada inclús massa inclús massa jo crec |¿eh?|

203. Imma- pot ser

204. Mercè- |e::| molt molt separat i sí que fan això del *heritage schools* d'allò que van els caps de setmana i però això per exemple/ el meu fill deia pobre deia d'un amic | no sé d'on t'era |¿eh?| no me'n recordo diu els dissabtes pobre ha d'anar aquelles escoles i diu quin avorriment a tocar el tambor és clar (riuen)

205. Imma- és el tòpic

206. Mercè- és clar si és el tòpic de que han d'anar allà a fer coses típiques ¿no? i que el millor

207. Imma- com mantenir el lligam [amb amb la cultura original sense que quedi anecdòtic]

208. Mercè- [sí però és que tampoc és la cultura però] tampoc és la cultura original

209. Imma- clar és anecdòtic

210. Mercè- és com allò que diuen que els estrangers quan estan a fora com allò tu no sé si vas veure:: aquella pel·lícula/ *Mi boda griega*/

211. Imma- sí

212. Mercè- que és que és canadenca ¿no? aquella pel·lícula

213. Imma- ah sí

214. Mercè- és canadenca i sobre grecs a Canadà i es veu que els grecs de Grècia estaven indignats

215. Imma- clar

216. Mercè- perquè clar retrata una cultura ;tan diferent a la seva! perquè els grecs actuals no són tan antiquats [com els de la pel·lícula]
217. Imma- [com aquells sí:]
218. Mercè- i és el que jo veia també a vegades amb els espanyols que vivien allà que també vivien una:: com una Espanya diferent ¿saps? vull dir que en el fons el estranger el que fa el que es fa és simplificar la la cultura molt
219. Imma- sí
220. Mercè- ¿no?
221. Imma- [com tòpics]
222. Mercè- [com fer-ho] molt anecdote...- anecdòtica i tòpics
223. Imma- sí
224. Mercè- inclús les mateixes persones ¿no? i que no és real ¿no? a la vida real no és aixís ¿no? aquí no tots els nens van a ballar sardanes els dissabtes ¿no? i aquestes coses
225. Imma- hi ha molt més |¿eh?| hi ha molt més hi ha:: no és::
226. Mercè- no o sigui que això es es es es s'acostuma a:: a:: a:: sí a fer
227. Imma- al final es redueix ¿no?
228. Mercè- sí es redueix i es potencia a la vegada
229. Imma- es potencien quatre coses ¿no?
230. Mercè- sí es potencia això | en realitat |e| la vida normal la gent bueno és que jo crec |e::| o sigui cada cop més | ens agradi o no ens agradi pues estem:: o sigui:: compartim la mateixa cultura perquè avui en dia amb els mitjans de comunicació amb tot això | és molt difícil i:: o sigui hi ha persones diferents/ i tot el que vulguis ¿no? però això de separar la gent en una cultura i una altra cultura i una altra cultura cada cop tindrà tindrem més jo per exemple tindré més en comú igual amb una professora de la Índia ¿m'entens? que a lo millor amb una veïna que viu a sota de casa meva
231. Imma- que té més a veure amb la preparació
232. Mercè- o bueno no/ [o amb els teus

interessos o:: amb amb]

233. Imma- [sí amb la feina/]
234. Mercè- amb la feina ¿no?
235. Imma- sí clar amb el mateix context
236. Mercè- les identitats no:: no seran en funció de la teu:: origen ètnic
237. Imma- sí [sí sí]
238. Mercè- [sinó dels teus] interessos de les [teves::]
239. Imma- [sí]
240. Mercè- de:: el que t'agrada
241. Imma- la teva [formació acadèmica]
242. Mercè- [formació sí sí] sí ¿no? jo crec que:: que va més per aquí

En aquesta seqüència la Mercè se serveix de l'experiència per compartir creences en relació amb les cultures i amb la riquesa d'interaccionar amb infants de procedències vàries. Al temps que parla es manifesta a favor de l'escola pública de qualitat. Construeix un discurs intrapersonal d'experiència i reflexió. Se situa en el present i projecta els canvis de mentalitat que es necessiten per tal de superar la segregació cultural. Des del present, es projecta al futur i dóna sentit a la seva línia de pensament. Fruit de la pròpia experiència, pren consciència del que ella considera un *problema* i des de la teoria indica vies de solució que fan referència a no definir les identitats per orígens ètnics.

4. Les barreres lingüístiques dificulten l'aprenentatge

Aquesta seqüència inclou un seguit de creences en relació amb la llengua i el seu aprenentatge. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, l'Imma i la Mercè construeixen discurs al voltant de les barreres lingüístiques i de certes situacions problemàtiques actuals que perceben. Justament *barrera* i *problema* es converteixen en paraules clau que ens acostaran a aquest debat.

243. Imma- també sí |el problema és que clar el institut encara no estem amb això [i és quan precisament] Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma se situa en el centre escolar per buscar la reflexió i el punt de vista de la Mercè. A partir d'aquí, aquesta se serveix de l'experiència personal per configurar un discurs valoratiu. La informació progressa per tema constant.
244. Mercè- [sí a l'institut | a l'institut el que] passa és que per exemple és a dir si tu tens un alumne o dos que són |em::| que vénen de fora i es tens en una classe s'integren fàcilment però si n'hi ha molts ya:: l::a tendència a:: a crear guetos L'Imma fa ús de la paraula *problema* per exposar que a l'escola encara no hi ha aquesta visió més oberta del fet cultural que la Mercè explicava de la seva experiència a Canadà.
245. Imma- sí Repeteix aquesta paraula en quatre ocasions.
246. Mercè- es van tancant o tu els ten...- tanques a vegades a l'aula d'acollida/ passa

això que estàs creant un grup allà que està:: que es tanca ¿no? [és el que et deia abans d'aquest nano/ ¿no? de::]

247. Imma- [que queden separats/] de crear més distància [¿no?]

248. Mercè- [crear distància] sí després també els grups de diversitat ¿no? que diuen de diversitat és que:: el:: que ¿què vol dir grup de diversitat? al final el que acaben de diversitat per desgr...- o sigui sembla que tots són siguin nouvinguts o de diversitat ¿no? i penses i ¿per què? jo dic són diversitat però no per la qüestió cultural ni lingüística:: només sinó

249. Imma- a vegades també per dificultats d'aprenentatge ¿no?

250. Mercè- dificultats d'aprenentatge evidentment

251. Imma- però clar si poses amb uns nens que només tenen una barrera lingüística de moment [amb grups que tenen moltes dificultats]

252. Mercè- [amb grups que tenen moltes aquest és el] problema

253. Imma- aquí [és on]

254. Mercè- [és el problema] perquè jo veig nanos jo he vist nens per exemple jo en un institut a Cornellà me'n recordo tenir una alumna que era brillantíssima i tal i:: em vaig enterar al cap que era marroquina però és que sinó m'ho arriben a dir jo no me'n arribo a enterar i aquesta nana era parlava català perfecte inclús em corregia si alguna vegada havies dit alguna cosa mal dita i parlava perfecte i estava molt ben integrada

255. Imma- sí

256. Mercè- un dia vam fer una reunió de pares i la seva mare va venir amb un mocador i em vaig quedar [parada ¿no?]

257. Imma- [no t'ho esperaves]

258. Mercè- aquella nena estava molt integrada

259. Imma- ya ya

260. Mercè- ¿per què? potser perquè no n'hi havia gaires o:: no sé

261. Imma- ja havia fet l'escolaritat

262. Mercè- sí clar i després per exemple

La Mercè parteix de la seva intervenció per retornar a una creença que relaciona la proporció d'alumnes amb la llengua i la integració. Aquesta línia de pensament que defensa és recurrent: *tens un alumne o dos que són |em::| que vénen de fora i es tens en una classe s'integren* (244). Matisa el contingut amb l'expressió del punt de vista i afegeix que quan hi ha molts alumnes d'una mateixa comunitat es creen *guetos* (244). Aquest fet va en detriment de la integració. A continuació, fa ús de la metàfora del *tancament* com a estratègia de justificació: *es van tancant* (246). Això li serveix per introduir l'aula d'acollida i relacionar-la amb la segregació de l'alumnat: *crear més distància* (248). Incideix en aquest aspecte i inclou, mitjançant l'autoreferència en la segona persona del singular, el professorat en aquest procés: *es van tancant o tu els ten...- tanques a vegades*. A continuació, dóna raons que justifiquen la seva línia de pensament. Fa ús d'una pregunta epistèmica i d'un *per què* interrogatiu per emfasitzar el contingut de l'enunciat: *penses i ¿per què?* Amb aquest conjunt de recursos separa les diferències culturals i lingüístiques del que ella considera *dificultats d'aprenentatge*. Pensa que aquest aspecte no es té en compte quan es parla de diversitat (247-250). Fa ús d'un adverbi modal d'evidència per realçar el punt de vista: *evidentment* (250). Considera aquest fet com un problema. Com a estratègia de justificació se serveix de l'experiència personal i exemplifica el punt de vista amb casos concrets. Les dues anècdotes que presenta li serveixen per reafirmar-se en la seva opinió i ressaltar dos casos d'alumnes estrangers que eren molt bons acadèmicament. En aquest punt, repeteix tres vegades la paraula integració. La relaciona amb el domini de la llengua meta i ressaltar, com quelcom que considera infreqüent, que eren alumnes d'altres països que parlaven molt bé la llengua i estaven *molt integrats*. En un cas, ressaltar que era *brillantíssima* i en l'altre que *eren moníssims però:: d'aquests que són de deu* (262). Quan intenta donar resposta a aquesta situació retorna al plantejament de l'inici de la seqüència: *¿per què? potser perquè no n'hi havia gaires o:: no sé* (260). Fixem-nos com tot i l'adverbi dubitatiu que minimitza el caràcter de veritat que prenen les seves paraules, la proporció d'alumnes continua

alumnes xinesos també n'he tingut de moníssims però:: d'aquests que són de deu perquè són:: perfectes inclús me'n recordo una vegada tenia un alumne que acabava d'arribar/i:: allò tenim una classe d'aquestes i la vam posar a diversitat i jo sabia si havia donat algo o no si havia explicat algo o no:: o sigui aquesta paraula no la sabem ¡no! ¡no! pues si el xinès la:: sabia és que l'havia explicat

263. Imma- ¿sí? (riuen)
264. Mercè- era un registres (riuen) sí sí sí
265. Imma- no és qüestió de capacitat/ ni molt menys ¿no?
266. Mercè- bueno sí de::
267. Imma- és una qüestió en el cas de:: de els nens i les nenes
268. Mercè- sí
269. Imma- que a vegades no arriben a:: a trencar aquesta barrera lingüística ¿no? que:: que sempre queden com::
270. Mercè- però això té molt que veure potser amb les creences que té un mateix |¿eh?|
271. Imma- sí
272. Mercè- ¿entens? vull dir perquè això que et deia del meu fill ¿no? que el meu fill quan estava a Canadà i ell no parlava anglès | i els demás nens parlaven anglès ell deia mira els demás nens se'n riuen perquè:: parlo malament l'anglès diu però jo ja sé que acabaré parlant-ne ¿no? ell estava tranquil
273. Imma- tranquil
274. Mercè- i clar aquesta tranquil·litat o aquesta creença de que la llengua l'aprens i que la llengua i que:: acabaràs parlant-la et dóna | possibilitats d'a:: d'aprendre ¿no?
275. Imma- el [que passa que jo veig]
276. Mercè- [el que passa que] si et fas una barrera
277. Imma- el problema no |nyt| el problema ja no tant que se la facin ells sinó que a vegades | aquest període de intermedi |e::| és difícil | i:: jo crec que aquí precisament hi ha professors que no saben què fer
278. Mercè- ya
279. Imma- o sigui jo crec que un estudiant

essent el punt d'arribada del procés d'integració.

L'Imma fa avançar aquesta situació que la Mercè titlla de problema. Per aquest motiu retorna a la idea de *barrera lingüística* i busca l'analogia entre aquesta i el trencament: *a vegades no arriben a:: a trencar aquesta barrera lingüística* (269). La Mercè reacciona al punt de vista de la investigadora i introdueix la seva opinió. Parla de creences en relació amb les llengües per matisar a què es refereix. Utilitza aquesta paraula dues vegades i fa ús de l'exemple per compartir amb l'Imma l'experiència personal del seu fill. Conclou que l'aprenentatge de llengües va lligat a la creença personal del que significa aprendre llengües: *té molt que veure potser amb les creences que té un mateix* (270); *aquesta creença de que la llengua l'aprens i que la llengua i que:: acabaràs parlant-la et dóna | possibilitats d'a:: d'aprendre ¿no?* (274). Fa ús de la demanda de confirmació -¿entens?- i de la reformulació -vull dir- com a estratègies de comprensió. La Mercè retorna a la -*barrera*- com a situació antagònica a aquesta creença de la qual parla. Força torns més endavant, i en relació amb l'ús de l'anglès a l'aula, la Mercè retorna al tema de les creences per ressaltar què passa en certes ocasions: *perquè hi ha una mena de cosa de dir no entenc res i que et fas una barrera/* (344). Aquesta situació, que una vegada més apareix relacionada amb la *barrera*, dificulta l'aprenentatge de llengües. Ho relaciona amb el nivell acadèmic dels alumnes -*nanos que acadèmicament zero |¿eh?| vull dir* (340)- i pensa que sovint aquesta línia de pensament difereix del que succeeix en realitat: *però després sí que et van entenant perquè la prova és que quan tu els hi parles et contesten ¿saps? encara que no sigui en anglès* (344). L'Imma dóna resposta a aquesta situació afirmant que és *un problema de metodologia* (349; 357). La Mercè no s'hi manifesta en contra però proposa una nova alternativa que s'allunya de la metodologia: *la gent creu que és més difícil aprendre una llengua ¿no?* (352). Al temps que reformula i matisa la seva línia de pensament, rectifica *aprendre per entendre* (354) i estableix una dicotomia entre l'aprenentatge conscient i inconscient de la llengua. Aquesta idea que la llengua s'aprèn per mitjà de l'ús i de la immersió és recurrent en el seu discurs: *hi ha*

que és intel·ligent | se'n sortirà

280. Mercè- sí

281. Imma- vale però ha de passar un període

282. Mercè- sí

283. Imma- i a vegades aquest període és una trampa ¿no? i:: aquesta creença de que la llengua l'aprens i que la llengua i que:: acabaràs parlant-la et dóna | possibilitats d'a:: d'aprendre ¿no?

284. Mercè- sí

285. Imma- a passar ràpidament o sigui ells posaran de la seva part són intel·ligents tenen personalitat

286. Mercè- sí

287. Imma- ho poden superar però a vegades no tant/

288. Mercè- no no ya

289. Imma- llavors jo també [els hem d'ajudar una mica tot i que hi hagi el problema/]

290. Mercè- [però sí una altra cosa és] sí però hi ha una altra qüestió que també vull dir perquè hi ha alumnes a l'institut | que parlen només castellà per exemple que no parlen català ni que els matis

291. Imma- sí

292. Mercè- jo no crec que és que no en sàpiguen i a més a més aquests alumnes acostumen a no parlar ni una paraula d'anglès [o sigui em passa]

293. Imma- [llavors ¿creus] que no els hi agraden les llengües?

294. Mercè- no no vull dir que tenen una barrera/ és que una barrera però molt molt gran ¿saps? o sigui una barrera no sé quina barrera com si no haguessin fet el clic de dir::

295. Imma- com si realment fossin monolingües ¿no? [com si diguéssim | que és impossible]

296. Mercè- [sí sí però en el fons és impossible] perquè no és natural ser monolingüe

297. Imma- clar que no

una manera també inconscient ¿no? que també t'entra la llengua encara que no siguis però si tu |em::| conscientment dius no | no entra no puc (360).

L'Imma fa un pas més i dóna a conèixer la seva opinió. En aquesta ocasió amplia el marc de referència i inclou els *professors* en el debat. Fa ús de *problema* i incideix en l'opinió personal *-jo crec-* com a estratègia per minimitzar el caràcter d'evidència. Exposa la dificultat amb la qual es troben molts docents *-hi ha molts professors que no saben què fer (277)-* i avança en l'expressió del punt de vista. S'inclou en el col·lectiu i fa ús d'una perífrasi verbal d'obligació per mostrar la certesa de les seves paraules: *els hem d'ajudar una mica (290)*. Ho acompanya d'un adverbi minimitzador i veu, en la idea d'oferir ajuda, una via de solució.

Per autoselecció, la Mercè introdueix un nou focus de debat. Se serveix de l'experiència personal del seu institut per parlar d'aquells alumnes que no volen parlar català. L'analogia amb la mort simbolitza el tancament que senten: *que no parlen català ni que els matis (290)*. Dóna la seva opinió *-jo no crec que es que no en sàpiguen-* i ho fa extensible a la llengua anglesa: *acostumen a no parlar ni una paraula d'anglès (292)*. Aquest conjunt d'impressions fan que la Mercè retorni a la barrera. N'amplia el contingut i des de la reflexió parla de *bloqueig estrany (304)*. Hi reflexiona i s'arrisca a considerar, amb certa distància, el motiu de la situació: *com si no haguessin fet el clic (294)*. L'Imma conclou que traspassar aquesta dificultat a la llengua estrangera *és un problema (311)*. El conjunt de reflexions de l'Imma i la reconsideració que fa de la situació com un *problema* fan que la Mercè deixi constància que aquest fet no és recurrent en la majoria d'alumnat: *[però això és una minoria] (314)*. El fet que l'Imma incideixi en la problemàtica *-sí però n'hi ha |¿eh?/- (313)*, que interpretem que li sobta i considera alarmant, fa que la Mercè senti la necessitat, una vegada més, de ratificar *-jo el que t'estic dient (...) el que t'estic parlant (314)-* i aclarir a quin tipus d'alumnat fa referència. Vol fer comprensiva la situació.

Repeteix dues vegades gairebé consecutives l'expressió *però et dic una cosa (314; 316)* per donar a conèixer aquells arguments que

298. Mercè- però:: però:: |e::| dóna aquesta coincidència o sigui jo els alumnes que he vist més reacis a parlar anglès són els alumnes que també són reacis a parlar català | o sigui és curiós |¿eh?| bueno dic català perquè és bueno és una altra la [seva llengua no és el català]
299. Imma- [una llengua que podrien parlar fàcil]
300. Mercè- sí sí
301. Imma- però haurien de fàcilment poder parlar-la [¿no?]
302. Mercè- [sí dic] això |¿eh?| sí sí | perquè normalment és clar els que parlen català normalment ja parlen castellà també ¿no?
303. Imma- clar [al revés no]
304. Mercè- [però en canvi al revés no] llavors són els que no:: que hi tenen alguna mena de:: | bloqueig estrany ¿no? |eh::|
305. Imma- sí sí però jo també penso això que en aquest cas | el centre els ha d'ajudar una mica més
306. Mercè- sí sí sí
307. Imma- aquests nens i aquestes nenes tenen un problema
308. Mercè- sí sí sí
309. Imma- però clar els hem d'ajudar més
310. Mercè- sí sí
311. Imma- si no poden superar perquè és evident | que hi ha un problema quan:: transfereixen això/ aquesta dificultat/ a la llengua estrangera [perquè llavors han de començar de zero]
312. Mercè- [però això és una minoria] és una sí
313. Imma- sí però n'hi ha |¿eh?| podrien començar de zero amb la llengua estrangera dir no m'agrada el català la meua experiència d'apr...- d'aprendre el català no és bona però a l'anglès sí que li de...- li poso passió i i i i molt sov...- i a vegades/
314. Mercè- però et dic una cosa jo el que t'estic dient no era:: de nanos nouvinguts d'ara |¿eh?| [el que t'estic parlant d'aquests de castellà]
315. Imma- [no no sí sí jo t'entenc] no no

considera rellevants. Mentre que en el primer cas també l'usa com a estratègia per clarificar la informació (314), en el segon cas li serveix per introduir un judici de valor que fa referència al valor social atorgat a l'anglès (316). Com a estratègia de justificació, la Mercè es desdobra i per mitjà d'una pregunta retòrica compara el present i el passat: *abans en el centre em deien ¿jo per què vull l'anglès? i avui en dia no hi ha ningú* (324).

Arribats en aquest punt, la Mercè i l'Imma se serveixen de l'experiència personal per realçar com els alumnes donen importància a l'aprenentatge de l'anglès. L'Imma se situa a la universitat per afirmar que molts estudiants marxen a l'estranger per aprendre aquesta llengua. La Mercè, des del seu institut, afirma que actualment no hi ha ningú que pensi que parlar anglès no és important.

En aquest punt, la Mercè emet un judici de valor. Amb contundència *-és impossible-* pensa que *no és natural ser monolingüe* (296). L'Imma valida la seva opinió: *clar que no* (297).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Mercè se serveix de l'experiència personal com a docent per donar a conèixer les seves creences i emetre judicis de valor. Aquest és el motiu pel qual predomina el -jo- relator: *jo dic* (248); *jo ho he vist això* (336). La tercera persona del singular també hi és present com a marca de distància i d'objectivitat.

En relació amb els temps verbals, el present predomina per sobre del passat i del futur. Quan hi ha salts temporals és per comparar principalment l'abans amb l'ara. El futur no apareix.

[són]

316. Mercè- [perquè justament] els nouvinguts/ no bueno perquè no et dic una cosa el el anglès té un valor social molt gran

317. Imma- sí sí

318. Mercè- i jo lo que trobo cada cop més | no hi ha cap nano que digui jo l'anglès no serveix per res

319. Imma- sí

320. Mercè- abans sí

321. Imma- sí

322. Mercè- abans jo bueno no sé si depèn del centre en el que he estat [abans els centres]

323. Imma- [clar perquè vull jo]

324. Mercè- abans en el centre em deien ¿jo per què vull l'anglès? i avui en dia no hi ha ningú bueno almenys allà a l'institut onestic ara que si li ocorris si algú ho diu enseguida tots li diuen però |¡ah:!!|

325. Imma- clar bueno ara els nens ara els estudiants universitaris que es plantegen seriosament sortir a fora a treballar |¿eh?|

326. Mercè- clar clar

327. Imma- o sigui els que estan acabant ara carreres/

328. Mercè- sí

329. Imma- sobretot de ciències i:: tecnològiques etcètera/ tots estan pensant en marxar evidentment clar que l'anglès els ajuda

330. Mercè- sí:: sí

331. Imma- o l'alemany

332. Mercè- clar el que passa que ara és l'anglès l'anglès però saben que també són importants les altres llengües |¿eh?| sí perquè també hi ha una mica de:: de també::

333. Imma- és una obsessió [massa]

334. Mercè- [sí és com] un prestigi i tal però és que són totes les llengües que són [importants]

335. Imma- [i tant] sí sí i sobretot

336. Mercè- sí però jo ho he vist això que:: que:: que hi ha més per exemple aquesta cosa que et dic que no sé què és |em::| de vegades hi

ha nanos que jo els hi parlo anglès ¿no? sempre intento sempre parlar anglès i hi ha nanos que:: vénen de fora o que els tens per primera vegada a mi m'ha passat aquest any te'n recordes l'any passat que vas venir a la meua classe ¿no?

337. Imma- sí sí sí

338. Mercè- els nanos parlen anglès i aquest any pos he tingut una al mateix grup aquest any i m'han vingut tres nanos d'escoles diferents i es van posar els tres nanos que no entenem res que no entenem res

339. Imma- ¿per què no parlaven anglès normalment a la classe?

340. Mercè- no ho sé un venia de la Salle l'altre de no sé on bueno són nanos que acadèmicament zero |¿eh?| vull dir

341. Imma- ya

342. Mercè- suposo que són nanos que s'han tret de fora d'alguns llocs |¿eh?| no sé però els que vénen i els recordo els de la meua classe s'estaven tots contents perquè (riuen) i llavors o sigui però en el fons llavors dius bueno |em::| dius no entenc res no entenc res jo dic tu |e::| no hi pensis i al cap d'un temps veus que sí que t'entenen ¿saps?

343. Imma- clar

344. Mercè- perquè hi ha una mena de cosa de dir no entenc res i que et fas una barrera/ però després sí que et van entenent perquè la prova és que quan tu els hi parles et contesten ¿saps? encara que no sigui en anglès

345. Imma- clar

346. Mercè- però això vol dir que [t'han entès]

347. Imma- [demostran] sí clar clar

348. Mercè- i això em passa vull dir i això ho veig molt

349. Imma- perquè és un problema de metodologia que no ho [havien fet mai]

350. Mercè- [no sí sí]

351. Imma- fins que no havien vingut amb tu i per això no podien perquè no ho havien fet mai [perquè a classe]

352. Mercè- [sí però a vegades] sí la gent creu que és més difícil aprendre una llengua

¿no?

353. Imma- sí

354. Mercè- o entendre una llengua

355. Imma- sí

356. Mercè- del que és

357. Imma- però bueno clar però aquí hi ha un problema de metodologia del centre on [estaven]

358. Mercè- [sí]

359. Imma- aquests nens

360. Mercè- però la immersió que la immersió és a dir tu estàs allà i ja n'aprens ja n'aprens ja n'aprens hi ha una manera també inconscient ¿no? que també t'entra la llengua encara que no siguis però si tu |em:| conscientment dius no | no entra no puc

En aquesta seqüència la Mercè avança en una mateixa línia de pensament. Tant l'Imma com la Mercè parteixen del mateix marc de referència però construeixen significat a partir de la pròpia opinió. L'Imma se situa en el punt de vista de la Mercè per fer avançar la reflexió en la necessitat d'oferir ajuda al professorat i superar la situació problemàtica que plantegen, que fa referència a la gestió de la diversitat. Incideix en aquest aspecte de manera recurrent. La Mercè participa activament de l'intercanvi. Ambdues ho relacionen amb el que consideren un bloqueig i una barrera lingüística. La Mercè ho trasllada al rebuig envers el català i l'anglès. De manera conjunta analitzen la situació i construeixen significat.

5. Oferir suport emocional

Aquesta seqüència gira al voltant d'aquells aspectes que cal tenir en compte per facilitar l'aprenentatge d'una llengua a un infant estranger. L'Imma i la Mercè ressalten el suport emocional i la seguretat en un mateix.

361. Imma- clar no no jo també crec que en el context és quan aprens realment o sigui jo també penso que un un un nen o una nena que arriben i els posen en una aula sense conèixer la llengua/ al principi ho tenen molt difícil [però de mica en mica/]

362. Mercè- [però a la llarga] però llavors lo que se'ls hi ha de donar suport emocional [¿no? potser sí sí també ¿eh? sí sí també]

363. Imma- [ara exacte i potser d'altres suports també acadèmic]

Aquesta seqüència prové de l'anterior. L'Imma inicia la seva intervenció partint del punt de vista de la companya en la seqüència anterior i fa evident *-jo també crec que en el context* (361)- la rellevància del context per a l'aprenentatge d'una llengua. A partir d'aquí, construeixen discurs de manera conjunta. La informació avança per tema constant.

L'Imma se situa en el context dels infants per donar a conèixer la seva línia de pensament. Des de la distància i l'opinió personal *-jo també crec; jo també penso-* ressalta la

364. Mercè- evidentment [evidentment]
365. Imma- [emocional molt |¿eh?|]
366. Mercè- però molt emocional seguretat ¿saps? vull dir molta seguretat de tranquil·litzar-los de treure-lis l'angoixa a:: de:: de fer-lis fer alguna cosa que sàpiguen fer ¿m'entens? que que que es vagin perquè jo crec que per aprendre el que és molt important | també és aquesta qüestió ¿no?
367. Imma- no tenir no tenir l'angoixa
368. Mercè- sí tenir confiança en tu mateix [¿no?]
369. Imma- [sí] també entendre que és un procés entendre que això és normal ¿no?
370. Mercè- sí::
371. Imma- no et preocupis [perquè]
372. Mercè- [sí sí]
373. Imma- durant un temps estaràs [incòmode]
374. Mercè- [sí]
375. Imma- no m'entendràs tal [però passarà]
376. Mercè- [però passarà]això ¿no? i llavors fer coses petites recompenses perquè la persona vegi que sí que està aprenent algo que ho fa bé que [sí tu]
377. Imma- [llavors nosaltres] també hem de tenir preparades activitats/ [o materials o::]

dificultat amb la qual es troben els infants quan arriben d'un país estranger i com aquesta va minvant amb el pas del temps. La idea d'evolució envolta aquest procés i el factor emocional hi juga un paper rellevant: *ho tenen molt difícil [però de mica en mica/]* (361).

A partir d'aquí, entre les dues donen raons per facilitar aquesta immersió a l'escola. Es posicionen principalment a favor de l'emoció i de l'afectivitat: [*emocional molt |¿eh?|*] (366); *però molt emocional*. A partir d'aquí, i per facilitar la comprensió, la Mercè defineix, per acostar l'experiència al receptor, a què fa referència aquest suport que realcen de manera evident: *molta seguretat de tranquil·litzar-los de treure-lis l'angoixa a:: de:: de fer-lis fer alguna cosa que sàpiguen fer; petites recompenses* (376). Tot aquest conjunt d'aspectes li serveixen per concloure que el més important és *tenir confiança en tu mateix* (368). Aquesta creença la verbalitza de manera recurrent.

En aquesta seqüència, que es caracteritza per l'acumulació d'idees, l'Imma i la Mercè construeixen discurs de manera conjunta i sintetitzen les dimensions del saber. Al temps que reflexionen envers la dificultat que comporta no conèixer la llengua del país receptor, donen raons que resolen la situació i que es fonamenten en el suport emocional, l'afectivitat i la seguretat.

6. Els diferents nivells d'aprenentatge són un problema

La seqüència correspon de manera íntegra al punt de vista de la Mercè en relació amb els diferents nivells d'aprenentatge a l'aula. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, la Mercè dóna rellevància a la dificultat que comporta la gestió de la diversitat a l'aula. Ressalta la importància de l'aprenentatge i de l'avaluació.

378. Mercè- [sí clar] ara el que és molt difícil que això per molt que diguin de la:: la diversitat que això des de la universitat o des de la:: no sé on es deu veure molt fàcil però quan tu estàs en una aula

379. Imma- sí

380. Mercè- això de dir posa activitats diferents a cada ú

381. Imma- sí::

382. Mercè- és que és [joh!]

383. Imma- [complexa sí::]

384. Mercè- és de tornar-se boig perquè | clar si tu a un nano li poses una activitat i |e:: e::| la:: ei que no sé com es fa això l'altre ai que no sé i a més a més els nanos tenen una cosa raríssima que tenen com gelos | si tu estàs amb un i no estàs amb els altres

385. Imma- els altres t'estan [esperant]

386. Mercè- [els altres] encara es posen que tota l'estona estàs amb aquest/

387. Imma- sí::

388. Mercè- és que o sigui

389. Imma- però també potser això encara ho hem de treballar més ¿no? les actitu::ds el:: [e::l el]com aprendre

390. Mercè- [sí]

391. Imma- a ser autònoms en un grup ¿no? treballar més per grups

392. Mercè- sí no no clar és

393. Imma- acostumar-los [des del començament]

394. Mercè- [no jo]

395. Imma- a treballar per grups i a ser dintre del grup a ser bastant autònoms

396. Mercè- si això:: sí

397. Imma- a resoldre coses ells/

398. Mercè- sí però no et creguis |¿eh?| que vull dir és molt difícil perquè:: a veure sí això de treballar grups jo a vegades també ho dic que t'ho expliqui ell

399. Imma-clar

Per autoselecció, la Mercè inicia la seqüència ressaltant la dificultat que comporta atendre la diversitat a l'aula. El discurs s'obre i es tanca amb aquesta argumentació que prové de la pròpia experiència. La informació progressa per tema constant.

La dicotomia entre els adjectius fàcil i *difícil* serveixen perquè la Mercè compari el que ella creu que és el punt de vista de la comunitat investigadora –*això des de la universitat*- i el punt de vista de l'aula, en el qual s'inclou per mitjà de la segona persona del singular: *però quan tu estàs en una aula* (378). Aquesta exaltació del punt de vista configura un discurs en tensió que apareix caracteritzat per una queixa soterrada que genera angoixa i frustració. A continuació, dóna raons que justifiquen a què fa referència aquesta línia de pensament tan taxativa que presenta. Per aquest motiu, fa ús de l'analogia i metafòricament ho compara amb l'estat de bogeria –*tornar-se boig* (384)-, que fa referència directa a l'adaptació d'activitats pels diferents ritmes d'aprenentatge. Valora aquesta dificultat –*no sé com es fa això* (384)- i n'explica la conseqüència: *[els altres] encara es posen que tota l'estona estàs amb aquest/* (386). La Mercè repeteix l'adjectiu *difícil* quatre vegades al llarg de la intervenció i en dues ocasions ho equipara a *complicat*. Aquesta valoració de l'activitat li serveix per definir una situació que percep com *una bogeria* (406).

L'Imma ofereix sortides a la situació problemàtica que proposa la companya i per aquest motiu planteja la possibilitat del treball cooperatiu i autònom per tal d'–*acostumar-los a resoldre coses* (397). Les constants validacions de la Mercè busquen l'afany de no generar controvèrsia. Si bé aquesta actitud és recurrent al llarg de la seqüència, la Mercè reacciona, quan pot, als comentaris. Amb cortesia i des de la distància es contraposa al punt de vista de la companya. Sempre el justifica des de la pròpia realitat. Un fals començament –*sí però* (398)- li serveix per donar la seva opinió –*no et creguis |¿eh?|*- i a continuació exposa a què fa referència. Se serveix de l'experiència –*acostuma a passar* (402); *¿saps què acostuma a passar?* (408)-

400. Mercè- o que t'ho expliqui en tal i coses aixis ¿no? [però clar]
401. Imma- [o una tasca que han de fer entre tots] una taula i després comprar resultats
402. Mercè- però després ¿què fan? a les tasques aquestes de grup acostuma a passar que ho fan els dos o tres
403. Imma- els més brillants
404. Mercè- i els demés no fan res [¿eh?] també
405. Imma- la resta segueixen
406. Mercè- sí és molt difícil i després en una classe d'aquestes amb trenta nens és una bogeria
407. Imma- fer el seguiment [de tots és complicat]
408. Mercè- [sí sí] no i a més això que els treballs en:: en grup i tal ja ho intentes ¿no? però saps ¿què acostuma a passar? que el treball en grup el fan els bons i els altres van allà::
409. Imma- estan allà [esperant una::]
410. Mercè- sí sí sí
411. Imma- a veure com ho resolen
412. Mercè- perquè és molt difícil o sigui fer-los treballar perquè els bons s'estimen més fer-ho ells que
413. Imma- sí
414. Mercè- ¿entens? vull dir és un [i llavors]
415. Imma- [és més fàcil]
416. Mercè- els altres pos bueno pos no fan res ¿no?
417. Imma- sí
418. Mercè- és molt difícil en canvi si els hi dius els que no en saben que ho facin almenys fan algo
419. Imma- sí
420. Mercè- o sigui si estan en un grup d'aquests no fan res
421. Imma- si estàs a sobre | clar si estàs [molt a sobre ¿no?]

per mostrar els intents fallits: *ja ho intentes*. Conclou en el què succeeix: *el treball en grup el fan els bons*. Per contra, la Mercè capgira l'activitat i comparteix noves metodologies per tal que treballin tots. Aquest fet interpretem que és important per a ella, per la quantitat de vegades que hi incideix. Ressalta la importància d'*escoltar* (448) i d'*estar atents* (454) com a estratègies clau perquè els alumnes progressin. Si no es treballa d'aquesta manera el resultat és que *no aprenen res* (448); *no s'aprèn res* (456). Considerem que aquesta paraula és clau i es converteix en el punt de partida i d'arribada perquè per la Mercè l'objectiu sempre és l'aprenentatge. Fa un pas més i relaciona aprenentatge amb avaluació. De manera recurrent, realça la importància d'avaluar segons els diferents ritmes d'aprenentatge. S'hi manifesta en acord i ho repeteix constantment: *i els avalues diferent* (452); *els has d'avaluar diferent* (476) amb la finalitat que *cada u faci el progressi*.

Per justificar aquesta línia de pensament tan interioritzada se serveix del que passa sovint a l'aula per manifestar-s'hi completament en desacord. Expressions com *això és un disbarat tan gran* (446) o *no és la manera* (461) mostren la seva ferma posició. Se serveix de l'autoritat *-t'ho demanen els coordinadors* (476) per emfasitzar la rellevància del tema i l'equivocació generalitzada envers aquesta metodologia que considera errònia i insuficient per tal que els alumnes aprenguin.

Aquest conjunt de dades també li serveix per exterioritzar una creença que va en detriment de la comprensió de la llengua com un idioma *escalonat* (462). Repeteix aquesta idea dues vegades i fa ús d'una pregunta retòrica per emfasitzar la situació: *¿i què vols dir això de nivell de present simple?* Riu per minimitzar el punt de vista.

422. Mercè- [sí sí]
423. Imma- clar no se sap mai què és millor com fer els grups per exemple ¿no? si fer-los heterogenis
424. Mercè- sí
425. Imma- o si fer-los de nivell ¿no?
426. Mercè- sí
427. Imma- perquè si en un grup no hi ha una |nyt| figura que ho farà de seguida/
428. Mercè- sí
429. Imma- si tots més o menys saben el mateix se suposa que s'hi posaran tots més o menys igual almenys ¿no?
430. Mercè- sí sí sí
431. Imma- el problema és això
432. Mercè- això és això
433. Imma- aconseguir aquests grups
434. Mercè- evidentment
435. Imma- llavors posar a cada grup | una tasca que suposi un repte/
436. Mercè- sí
437. Imma- però un repte possible ¿no?
438. Mercè- [ya ya ya]
439. Imma- [o sigui] que no sigui difícil la tasca
440. Mercè- sí sí clar
441. Imma- però clar això és molt difícil de preparar
442. Mercè- sí sí sí
443. Imma- això plantejar una classe d'anglès així
444. Mercè- [no:: no home no]
445. Imma- [és molt complicat]
446. Mercè- és molt complicat jo francament jo hi ha professors que diuen |ah| els hi preparo activitats i ho he vist això ¿no? i bueno allò de la diversitat que la diversitat tu fas un *crucigrama* l'altra fa no sé què no sé quantos i això és un disbarat tan gran
447. Imma- clar
448. Mercè- perquè:: a veure anar fent lletres

i anar fent no sé què i:: no aprenen res jo els hi faig fer més o menys a tots els casi hi faig escoltar i els hi faig veure el mateix

449. Imma- clar

450. Mercè- després al millor els hi demanes una més o menys en funció

451. Imma- de lo que poden fer

452. Mercè- i els avalues diferent segons les seve::s

453. Imma- però almenys la comprensió sí que la [poden desenvolupar ¿no?]

454. Mercè- [no però jo] faig o sigui que estiguin atents a totes les activitats més o menys ¿m'entens? perquè dir tu estàs fent una cosa amb uns i els altres mentrestant que facin un *crucigrama* [o::]

455. Imma- [no]

456. Mercè- |e::| de què els hi serveix allò [allò no s'aprèn res/]

457. Imma- [no | perquè els *crucigramas* no és res |¿eh?]

458. Mercè- no bueno dic un *crucigrama* com [dir allò]

459. Imma- [sí::]

460. Mercè- un joc de paraules per tenir-los entretinguts que tampoc els tens entretinguts |¿eh?| perquè van dient tota l'estona això no sé què (riu)

461. Imma- i ho fan en un moment [també]

462. Mercè- [sí sí::] i després un altre i un altre i vinga fer fotocòpies allà això hi ha gent que ho fa aixís i:: i penses bueno estic convençuda que pensen que els hi dóna molta feina i pensen que ho fan bé però no és la manera ¿no? jo me'n recordo que et deien allò de adaptació curricular | i:: diu bueno pues jo:: adaptació curricular pues el faré el *present simple* i jo dic com vols dir *present simple* vull dir com si la idioma fos [això escalonat ¿no?]

463. Imma- [senzillet]

464. Mercè- els hi fas el *present simple* vull dir això no és

465. Imma- no::

466. Mercè- perquè jo veig que hi ha nanos que a lo millor pues |mh::| saben poc vull dir

aquest grup de però els hi dius un text i te l'entenen i els hi dius extreu informació d'aquest text

467. Imma- i ho poden fer

468. Mercè- i no té perquè estar en *present simple*

469. Imma- sí::

470. Mercè- no no no has de tenir aquesta idea de que la llengua va per esc...- escalonada

471. Imma- en capsetes ¿no?

472. Mercè- sí en capsetes i clar i que hi ha està a nivell de *present simple* i ¿què vols dir això de nivell de *present simple*? (la Imma riu) si no però és que

473. Imma- sí sí sí

474. Mercè- ho fan |¿eh?| la gent

475. Imma- i tant

476. Mercè- además t'ho demanen els coordinadors |¿eh?| i si tu no els hi escrius aixos casi es molesten de veritat o sigui que:: has de:: o sigui no sé jo crec que el que s'ha de fer és intentar que cada u faci el progressi el possible els has d'avaluar diferent evidentment ¿no? és allò que et de...-

477. Imma- sí perquè::

478. Mercè- has d'avaluar diferent perquè jo els hi dic us avaluo el vostre:: |e::| progrés ¿no? és a dir que si un alumne és com el que et deia aquest nano de Paquistán que acabava d'arribar pues pues jo dic dic t'he avaluat pot treure més bona nota tampoc li vull dir ya com que ho has fet molt bé et poso un deu no no vull dir tampoc que sàpiga que s'ha d'esforçar més ¿no?

479. Imma- clar [que hi ha un objectiu]

480. Mercè- [i també se'ls ha d'exigir]

481. Imma- sí

482. Mercè- perquè si no els exigeixes també s'arrepengen jo crec [quan menos]

483. Imma- [a més necessiten] necessiten l'exigència |¿eh?| sí::

En aquesta seqüència l'Imma i la Mercè parteixen de la mateixa línia de pensament però estableixen diferències en el marc interpretatiu. El discurs intrapersonal que

configura la Mercè li serveix per compartir les dificultats que percep en relació amb els diferents ritmes d'aprenentatge a l'aula. Parlar de l'activitat genera tensió. Verbalitza una queixa que defineix la distància entre el discurs oficial, generat des de la comunitat investigadora, i el real, generat en el centre escolar. Aquesta dificultat que transmet és conseqüència de la disconformitat de punts de vista i fa que la Mercè se senti estancada en una situació difícil de gestionar. Com que fer activitats en grup no li funciona, busca alternatives per tal que els alumnes aprenguin. Aquest es converteix en el seu objectiu. Es manifesta a favor de fer les mateixes activitats per a tots els alumnes i avaluar segons els diferents ritmes d'aprenentatge. Situada en l'espai d'experiència, es posiciona en desacord de moltes metodologies actuals. Creu que molt professorat no és conscient d'aquestes mancances i això configura un *problema* extern al seu camp d'actuació. L'experiència connecta el discurs amb l'activitat. La Mercè emet el punt de vista dominant i redimeix les possibilitats de redescrípció de la investigadora, que vol portar el discurs cap al terreny dels grups heterogenis i del treball col·laboratiu. Sense oposició frontal, pren en consideració el seu pensament però dóna raons que justifiquen perquè no funciona. Per aquest motiu categoritzem la problemàtica que explicita com un conflicte perquè es manifesta contrària al punt de vista investigador per una banda, i al d'altres docents per l'altra.

7. La situació és depriment

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la reflexió que fa la Mercè d'una situació que considera *depriment*. Un cop descrita aquesta realitat, se centra a descriure com se sent i la situació d'estancament en la qual es veu immersa.

484. Mercè- i quan tens grups d'aquests de diversitat és depriment perquè {(DC) no fan res} i jo aquests nanos no sé si estarien en un...- el que passa que a vegades el que et permet aquests grups de diversitat és que amb la classe normal puguis fer alguna cosa [¿eh?] perquè depèn de]

485. Imma- [clar però] clar [nyt] el problema del és que jo crec quan parlem d'això de grups de diversitat [nyt] [mh:] a vegades són nens i nenes que ja estan com:: fora del sistema o sigui que van [al centre]

486. Mercè- [sí:]

487. Imma- ¿per què han d'anar-hi?

488. Mercè- sí

489. Imma- però que ni segueixen ¿no?

490. Mercè- però a més estan entusiasmats d'anar al centre [¿eh?] això també [¿eh?]

491. Imma- ¿sí?

492. Mercè- [uf] [és que és que els hi agrada]

Com a continuació de la seqüència anterior, la Mercè inicia aquesta seqüència valorant el que ella considera *grups de diversitat*. Amb aquest tema també conclou la intervenció. El discurs progressa per tema constant.

Quan valora aquests grups repeteix tres vegades l'adjectiu *depriment* i en dues ocasions l'acompanya de l'adverbi augmentatiu *molt*: *és depriment* (484); *és molt depriment molt [depriment]* (526). Es converteix en paraula clau i en l'objecte de discussió.

Aquest conjunt de valoracions personals serveixen perquè l'Imma configuri el que ella considera un *problema*: *el problema és* (485); *però hi ha un problema* (537). Situada en el punt de vista de l'alumnat en busca l'origen i el relaciona amb la incapacitat *d'anar més enllà [de veure:: de projectar::]*. La Mercè no nega el punt de vista de la companya: *[potser és això ¿no?] sí sí* (542). Aquesta valoració intrapersonal, que prové de l'experiència directa, configura un discurs en tensió per la incapacitat d'actuació. Situada en una

493. Imma- [¿però llavors?]
494. Mercè- molt als nens ana::r [a l'escola]
495. Imma- [però llavors és molt injust/]
496. Mercè- ¡és injust! [¡és injust!]
497. Imma- [llavors és injust] que estiguin avorrits a classe perquè al final ¡estan [avorrits!]
498. Mercè- [a la classe] estan avorrits però al centre:: els hi agrada anar al centre
499. Imma- els hi agrada el contacte amb el amb els joves com ells/
500. Mercè- clar clar
501. Imma- llavors és molt injust/ que a la classe estan despenjats ¿no? [perquè jo veig que hi ha molts]
502. Mercè- [però és que no hi ha] manera humana de fer-lis fer res jo és que hi ha una classe que jo m'agradaria que vingués un psicopedagog o qui fos i que em digués a veure explica'm [¿què fem amb aquests?]
503. Imma- [¿i com es planteja] amb el centre? [perquè xxx com es planteja]
504. Mercè- [jo he parlat] per exemple no sé depèn de les classes hi ha una classe que en diem de diversitat que tothom diu mira | tothom ho ha dit [¿eh?] diu no és que vas em desespero mira no és qüestió de:: de passar l'estona o sigui de veritat [¿eh?]
505. Imma- ya però un jove un nen una nena de setze anys | que tenen un [potencial que tenen uns problemes]
506. Mercè- [és que no volen fer res] és que no volen fer res aquests nens
507. Imma- clar però no volen fer res del que els oferim ¿no?
508. Mercè- no no però és que res és que no pots fer res és que intentes coses
509. Imma- ya:: ya::
510. Mercè- diferents [¿eh?] [intentos | sí sí]
511. Imma- [no jo ja ho sé però penso ha d'haver-hi alguna cosa]
512. Mercè- no no sé què hi ha d'haver-hi francament no ho sé [e::] o sigui perquè ya van amb una actitud [e::m] estranya ¿no? bueno jo

problemàtica sense sortida –*però és que no hi ha manera humana de fer-lis res* (502) reclama ajuda a l'exterior. El verb intel·lectual que utilitza –*m'agradaria*–, en condicional, mostra aquesta distància entre el desig i la realitat. Parla des de la pròpia experiència i fa ús d'una pregunta retòrica per emfasitzar la situació: *explica'm ¿què fem amb aquests?* (502). A més a més, generalitza aquest problema que detecta i per aquest motiu inclou la resta de professorat. Ho repeteix tres vegades: *tothom diu mira | tothom ho ha dit* (504); *això li passa a tothom* (522). D'aquesta manera s'allunya del protagonisme de l'acció i dóna més força a la problemàtica que planteja.

De manera intrapersonal, al temps que parla avança en la verbalització d'una realitat que li genera frustració. Situada en l'estancament –*és que no sats ni què fer* (522)– exposa que compartir-ho amb els altres la *consola* però reformula l'exposició amb la negació: [*però és*] *que no et consola* (524). I en aquest punt reclama una sortida que queda lluny del seu camp d'actuació: *m'agradaria trobar una solució*. Per tant, l'expectativa no respon a la realitat.

Quan la Mercè comparteix aquesta situació fa ús d'una metàfora recurrent. L'analogia amb l'acció de rebentar, que assimilem a boicot, molèstia o enuig, la repeteix cinc vegades gairebé consecutives i li serveix per verbalitzar el que ella considera una *dinàmica [de rebentar]* (512). Deixa clar, i així ho exterioritza, que no sap com fer front a la situació. Des del -jo- relator de l'experiència –*he provat de tot* (512)– i des de la impersonalitat –*no sé què s'ha de fer*– comparteix el neguit de no saber com actuar. La reflexió introspectiva i el caràcter de veritat teixeixen la tensió: *no no sé què hi ha d'haver-hi francament no ho sé*. Per aquest motiu, reclama, una vegada més, ajuda a l'exterior: *m'agradaria que vingués un psicopedagog o qui fos i em digués* (502).

Al temps que la Mercè reflexiona envers aquesta situació que la supera, estableix una dicotomia entre *voler* i *poder*. Fixem-nos com el fet que els alumnes no vulguin canviar la situació fa que ella, com a docent, no pugui actuar en conseqüència. Mitjançant la segona persona del singular es distancia del protagonisme però segueix implicada en

és que no sé què s'ha de fer perquè a vegades dius bueno he provat de tot però sempre fan o sigui sempre t'ho rebenten tot tot t'ho rebenten tot t'ho rebenten és clar i ja es crea una dinàmica [de rebentar]

513. Imma- [en grup]

514. Mercè- del grup [s'ha de fer el graciós ¿no?]

515. Imma- [el grup ya crea una dinàmica ya] si ya

516. Mercè- el *peer pressure* [sats allò]

517. Imma- [sí]

518. Mercè- de què tu no pots anar de b...- si fas algo:: bé [l'altre tal]

519. Imma- [es riurà] de tu [perquè li fas la pilota a la profe ¿no?]

520. Mercè- [sí sí sí] sí sí sí sí

521. Imma- sí

522. Mercè- i llavors ara per exemple no sé els hi poso un vídeo te l'han de rebentar els poso a l'ordinador i han de fer tonteries els poses a:: retallar i t'han de és que no sats ni què fer ¿no? |em::| i això li passa a tothom |¿eh?| això el que et consola és que:: li passa a tothom

523. Imma- tothom [però::]

524. Mercè- [però és] que no et consola perquè dius bueno m'agradaria trobar una solució

525. Imma- sí [jo també ho penso]

526. Mercè- [o sigui] és molt [depriment |¿eh?|]

527. Imma- [no no i sobretot] és molt depriment/

528. Mercè- sí

529. Imma- perquè tu veus que són són joves/ que potser a la vida podrien [fer alguna cosa]

530. Mercè- [sí sí]

531. Imma- i i tal com van és que no fan res acaben no sé veus un futur molt negre [¿no?]

532. Mercè- [no sé] jo em penso no sé què faran

aquesta actuació: *és que res és que no pots fer res* (508).

La posició de l'Imma és de buscar alternatives i de redirigir la situació d'impossibilitat que transmet la companya. Per aquest motiu fa ús constant d'expressions com [clar però] (485), [¿però llavors?] (494); *però penso ha d'haver-hi alguna cosa* (511).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la primera persona del singular es mescla sobretot amb la tercera. D'aquesta manera evita responsabilitzar-se d'una situació que la supera. En algunes ocasions hem vist que utilitza el -tu- com a autoreferència del jo relator.

533. Imma- ¿què faran aquests [aquests joves? clar]
534. Mercè- [de grans no sé:: què faran]
535. Imma- clar clar
536. Mercè- però és que ni siquie...- jo a vegades els hi he plant...- intento:: o sigui els intents parla::r del futur de què i no volen parlar de cap manera ¿no? [|e::| ¿de que:: de què t'agradaria]
537. Imma- [però però hi ha un problema aquí |¿eh?|]
538. Mercè- treballar? |ah| jo no treba...- joestic a l'escola jo no treballo
539. Imma- clar
540. Mercè- |e::|
541. Imma- perquè són incapaços d'anar més enllà [de veure:: de projectar::]
542. Mercè- [potser és això ¿no?] sí sí

En aquesta seqüència, parlar de l'activitat genera tensió. La Mercè se situa en un grup de diversitat concret per verbalitzar la situació que viu i la impossibilitat de donar sortida a la problemàtica. Hi ha estancament i desorientació, i el discurs es configura al voltant d'emocions explícites. La reflexió sobre l'acció verbalitza un conjunt d'experiències que connecten el discurs amb l'activitat. Li agradaria superar aquesta situació però no sap com i per aquest motiu demana ajuda a l'exterior. La tensió es configura per mitjà de l'angoixa i el malestar d'una situació sense sortida. Mitjançant el que ella considera un punt de vista compartit amb els altres docents vol minimitzar la problemàtica però ratifica, mentre parla, que aquest fet no l'ajuda. Es manté en la situació de cul de sac i per aquest motiu ho categoritzem com un conflicte crític.

8. La formació no dona resposta a la diversitat

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Mercè quan l'Imma li pregunta si des del centre es reclamen formacions per atendre la diversitat.

543. Imma- un:: sí sí no la pregunta meva és això i |nyt| o sigui en el centre igual que ens plantejem formacions per algun tipus de:: no sé a vegades es fan formacions per aprendre les ciències ¿no? Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma busca la reflexió envers les formacions que es plantegen des del centre escolar. A partir d'aquí, la Mercè configura un discurs valoratiu i d'opinió. El discurs progressa per tema constant.
544. Mercè- sí
545. Imma- o:: per millorar el català L'Imma vol saber si el centre es planteja aquest tipus de formació. Per fer-ho, ratifica el seu discurs i passa de l'acció, en passat, -si
546. Mercè- sí

547. Imma- l'expressió escrita jo què sé si si s'han fet formacions o sigui es comenta una necessitat d'una formació per per aquestes necessitats específiques

548. Mercè- aquestes nece...- és que et dic una cosa de tots els cursets que he anat jo d'aquestes de diversitat no m'han dit mai res que servís per [la diversitat]

549. Imma- [¿veus?]

550. Mercè- [¿eh?]

551. Imma- vale

552. Mercè- i a tothom igual [¿eh?] aixos és una cosa:: general [perquè o sigui a tu]

553. Imma- [o sigui que hi ha::]

554. Mercè- et diuen que facis materials diferents i això

555. Imma- ya::

556. Mercè- si fas materials diferents és això que t'he dit

557. Imma- clar però quins però quins

558. Mercè- no no però quins materials diferents [si tens]

559. Imma- [clar]

560. Mercè- trenta persones [e::] bueno depèn de les classes com pots fer materials diferents ¿no? vull dir ja t'ho dic [e:: e e] encara que els facis i els portis allà que n'hi ha la tira de materials [¿eh?] no:: o sigui no és per falta de materials diferents és que els poses allà i després tots se t'aixequen la mà i tots volen que estiguis per lo que estan fent i no estàs fent lo altre i tal i penso:: [em::] més que materials diferents és fer una mateixa cosa i que cada ú faci coses diferents o sigui [cada]

561. Imma- [de les seves] capacitats

562. Mercè- sí demanar difere::nts ¿no? [e::] clar [e] això que és difícil de::

s'han fet formacions (547), al debat col·lectiu, en present: *es comenta una necessitat*.

La Mercè parteix del seu plantejament per fer avançar el discurs. Se situa en la singularitat del -jo- i des de l'espai d'experiència mostra la seva opinió en relació amb els *cursets que he anat jo* (548) per assegurar que *no m'han dit res que servís per [la diversitat]*. Justifica el punt de vista ressaltant que sempre parlen d'utilitzar diferents tipus de material. Aquesta resposta no li serveix.

Des de la teoria, valora aquest pensament –*és una cosa:: general* (552)- i s'hi manifesta contrària, amb sarcasme: *sí demanar difere::nts ¿no? [e: / clar* (564)-. Al temps que verbalitza la seva opinió hi reflexiona i conclou que això és impossible de portar a terme: *però quins materials diferents [si tens] (...) trenta persones* (560-562).

Aquest conjunt d'impressions configuren un discurs en tensió per la distància que estableix entre el discurs oficial i la realitat diària a l'aula. Per aquest motiu proposa l'alternativa, que fa referència a *fer una mateixa cosa i que cada ú faci coses diferents* (560). Fixem-nos que es manté fiançada en aquesta manera de fer i no es planteja noves metodologies. Conclou en la dificultat de portar-ho a terme: *això és difícil de::* (562).

En aquesta seqüència parlar de l'activitat genera tensió. La Mercè se situa en l'espai d'experiència i fa evident la distància que percep entre el discurs oficial i la realitat

d'aula. Al temps que valora perquè les formacions no l'han ajudat, dona resposta als seus dubtes i conclou que la sortida no recau en els materials. És conscient de la dificultat però es manté en la queixa i en l'estancament. Quan es qüestiona les formacions rebudes i s'hi manifesta en desacord, la tensió pren forma de conflicte perquè contraposa la seva línia de pensament al punt de vista de l'administració. Si no hi veu la sortida és perquè les opcions que li ofereixen tampoc la convencen.

9. L'aula d'acollida

En aquesta seqüència la Mercè valora el paper de les aules d'acollida. Les dues vessants que distingim, l'emocional i l'acadèmica, li serveixen per establir una interessant reflexió sobre els múltiples factors que intervenen en l'aprenentatge.

563. Imma- ¿i amb els nens i les nenes que just acabaven d'arribar o que no dominen la llengua tu creus que és similar ¿no? també és això que estiguin a l'aula/

564. Mercè- clar jo no sé [per exemple l'aula d'acollida] jo crec que és útil també per aquesta qüestió de de de tenir una zona de confort de dir

565. Imma- sí

566. Mercè- estic aquí que em cuiden una mica:: que no m'haig d'esforçar tant

567. Imma- no hi ha pressió

568. Mercè- que vas entrant a la llengua poc a poc i tal i no és bo en aquest [sentit]

569. Imma- [i com la] plantegen en en el teu centre l'aula d'acollida?

570. Mercè- pos això no tenim gaire::s alumnes ¿eh?]

571. Imma- clar

572. Mercè- és petita l'aula d'acollida però fan un horari per l'aula d'acollida però és clar depèn també de la fun...- del professor depèn de les disposició del centre ¿no? també no és ideal i llavors et dic que depèn de quina assignatura van una una hora però jo et vaig dir que jo t'he dit en el cas meu | a mi si no em ve mai jo no sé què li passa aquell nen però si em ve a dues classes jo vull que vingui a les tres

573. Imma- clar

574. Mercè- jo no vull que vingui a dos

Per autoselecció i com a continuació de la seqüència anterior l'Imma incideix en quin plantejament té el centre amb els infants nouvinguts. A partir d'aquí, la Mercè construeix un discurs personal i reflexiu, de valoració de l'activitat. El discurs progressa per tema constant.

El nucli central és la rellevància del suport afectiu i emocional que propicia l'aula d'acollida: *és útil* (564); *una zona de confort*. També se situa en el punt de vista dels infants i verbalitza com creu que se senten: *em cuiden; no m'haig d'esforçar tant* (566). Uns torns més endavant incideix en aquesta idea *trobar-se una estona al dia que estiguin tranquils* (586)- i fa evident un judici de valor que relaciona l'afectivitat amb l'aprenentatge: *és que hi ha tants factors afectius que són importants a l'hora [d'aprendre]* (602). Amb aquesta línia de pensament conclou la seqüència.

Fixem-nos que la Mercè es posiciona en tot moment a favor del punt de vista emocional i per aquest motiu assenyalava la rellevància de l'aula d'acollida. Des d'un punt de vista acadèmic, però, es manifesta contrària al fet que els alumnes entrin i surtin de l'aula. Ho trasllada a la seva assignatura *en el cas meu* (572)- i deixa clar que si coneix l'alumne vol poder-lo seguir en tot el seu procés d'aprenentatge: *si em ve a dues classes jo vull que vingui a les tres*. Al temps que parla hi reflexiona i es planteja la utilitat d'aquests espais.

A més a més, quan descriu els aspectes positius

575. Imma- clar [precisament queda]
576. Mercè- [no sé què] passa amb les altres [matèries]
577. Imma- [penjat]
578. Mercè- potser és anglès i ja et dic aquest nano pot seguir en anglès potser si fa història no sé [no sé]
579. Imma- [o sigui] no pot seguir en cap cas la història encara sí que va bé que vagi a l'aula d'acollida ara sí [comença a seguir]
580. Mercè- [sí:]
581. Imma- la història i comença a estar interessat pels projectes o el que sigui
582. Mercè- sí
583. Imma- i han de sortir de la classe d'història per anar a l'aula d'acollida/
584. Mercè- no sé fins a quin punt ¿saps?
585. Imma- no ho sé clar
586. Mercè- sí | ara en plan de dir una mica de:: d'això de trobar-se una estona al dia que estiguin tranquils i que::
587. Imma- o sigui que hi ha com dos factors importants
588. Mercè- sí
589. Imma- un és l'acadèmic
590. Mercè- sí
591. Imma- però l'altre és l'emotiu
592. Mercè- sí l'afectiu
593. Imma- la part aquesta afectiva [emotiva ¿no? de::]
594. Mercè- sí sí sí
595. Imma- que què val que val [re...-recolzar]
596. Mercè- [jo crec que] és molt que és bàsica per aprendre ¿no? jo crec que l'aprenentatge
597. Imma- i tant
598. Mercè- és és per tot per qualsevol cosa i

de l'aula pensa que als alumnes els agrada perquè s'han d'esforçar menys. Per aquest motiu dubta de la seva funcionalitat: *no sé fins a quin punt ¿saps?* (584).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Mercè construeix un discurs reflexiu i intrapersonal amb la situació i per aquest aquest motiu parla principalment des de la distància i amb tercera persona del singular. Quan se situa en l'espai d'experiència fa ús del -jo-, la majoria de casos de manera explícita: *jo no vull, jo crec, jo t'he dit*. En moltes ocasions, apareix acompanyat de verbs volitius i de creença.

per l'idioma

599. Imma- que no hi hagi l'ansietat [de:]

600. Mercè- [l'ansietat l'ansietat::t]

601. Imma- no sé si [ho què faig aquí]

602. Mercè- [sí sí] i la seguretat ¿no? i:: i tenir o sigui fer fe::r |e::| és que hi ha tants factors afectius que són importants a l'hora [d'aprendre]

Aquesta seqüència es configura per mitjà de l'ambivalència entre el punt de vista afectiu i l'acadèmic que planteja en relació amb l'aula d'acollida. Comparteix amb l'Imma els punts forts que hi percep, que fan referència al punt de vista emocional. Quan ressalta el punt de vista acadèmic, se situa en l'espai d'experiència per verbalitzar la seva preferència de tenir tots els alumnes a l'aula. És un punt de vista recurrent.

10. Oferir suport és natural

La seqüència correspon a la resposta de la Mercè quan l'Imma li planteja si el centre aprofita les cultures dels alumnes per potenciar l'ajuda entre iguals.

603. Imma- [si:] i es fomenta per exemple jo ara penso |e::| que hi hagi com això que diuen tutors companys o sigui nens [de la mateixa cultura nens i nenes de la mateixa cultura sí]

604. Mercè- [sí que hi ha:: |¡ah!| ¿això de les parelles lingüístiques?]

605. Imma- per exemple [però que siguin]

606. Mercè- [sí que ho fan |¿eh?|]

607. Imma- de la mateixa cultura no:: per ensenyar el català per exemple sinó per ajudar | [a la pregunta per exemple]

608. Mercè- [|ah| sí]

609. Imma- un nen xinès que:: [just arriba]

610. Mercè- [tingués]

611. Imma- i el posen al costat d'un altre nen xinès que fa molts anys que és a l'escola [o:]

612. Mercè- [a vera] això::

613. Imma- ¿això no es fa no?

614. Mercè- home |e::m| sí que es fa a vegades es fa i a vegades no es fa | però això:: vull dir al meu institu...- centre no hi ha

Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma avança en la cerca de la reflexió i en conèixer el plantejament del centre en relació amb la diversitat. Aquest és l'objectiu de la seqüència però la Mercè modifica el marc interpretatiu i ho trasllada a l'espai personal.

Quan l'Imma matisa l'univers de referència i aclareix que vol saber si es fomenta l'ajuda entre iguals mitjançant la cooperació entre infants del mateix país d'origen –*de la mateixa cultura (...) per ajudar* (607), la Mercè construeix un discurs en tensió. La reflexió fa que primer assenteixi amb contundència –*sí que es fa*– per donar pas després a l'ambivalència entre el sí i el no. L'adverbi *a vegades* serveix per establir una dicotomia entre els diferents casos d'acompliment de l'acció, que apareixen caracteritzats per aquests dos adverbis –sí- i –no-: *a vegades es fa i a vegades no es fa* (614). Resol la situació principalment justificant el poc nombre d'alumnes nous al centre. Des de la personalitat i la creença personal, recau en l'anècdota per fer evident un punt de vista que ja no abandona en tota la intervenció. La Mercè creu que els propis alumnes tenen voluntat d'ajudar-se entre ells. Repeteix aquesta idea dues vegades: *jo crec que ells sols*

[molts]

615. Imma- [no]
616. Mercè- o sigui no hi ha una co..-
617. Imma- no
618. Mercè- una pràctica jo per exemple he vist que a quart d'ESO l'any passat no sé què va passar que van arribar molts alumnes xinesos d'Itàlia i jo crec que ells sols ja s'ajudaven ¿m'entens?
619. Imma- sí
620. Mercè- és que [és una cosa natural]
621. Imma- [ya ya buscaven]
622. Mercè- no i és [natural]
623. Imma- sí
624. Mercè- quan són més grans de buscar ajuda per ajudar-te [¿eh?]
625. Imma- ¿o d'oferir-la?
626. Mercè- d'oferir-la [¿no?]
627. Imma- [també]
628. Mercè- i això ho fas home normalment ho fas si tu:: saps d'algú que pot ajudar jo moc sempre si hi ha algú que té problema buscar algú que::
629. Imma- clar
630. Mercè- que pugui ajudar i a més els hi agrada [¿eh?]
631. Imma- sí::
632. Mercè- són bons nanos vull dir els nanos que tinc aquest any els hi agrada també ¿eh? jo ja l'ajudaré jo ja l'ajudaré [jo jo:: i tots a::]
633. Imma- [molt bé molt bé] això que en altres països es fomenta molt el voluntariat ¿no?
634. Mercè- sí:: sí sí
635. Imma- a Estats Units per exemple una de les condicions per entra::r
636. Mercè- sí
637. Imma- a segons quines universitats és [el voluntariat que has fet]
638. Mercè- [haver fet voluntariat] [¿oh!] i a:: i a Canadà per treure't el títol de secundària

ja s'ajudaven (618); quan són més grans de buscar ajuda per ajudar-te (624). Fa un pas més i ho relaciona amb la seva tasca a l'aula per afirmar, fruit de la reflexió, que és un tipus d'estratègia *natural* i recurrent: *això ho fas home* (628), que repeteix com a estratègia de comprensió: *normalment ho fas*.

L'Imma aclareix el marc de referència i matisa l'objectiu d'aquest conjunt d'activitats cooperatives que planteja: *és crear com un esperit [és crear unes actituds ¿no?]* (639). Aquesta incisió serveix perquè la Mercè ho traslladi una vegada més al terreny personal i des de la individualitat ofereixi la seva opinió. L'adverbi d'afirmació que utilitza i l'ús d'un verb de percepció són indicadors potencials de la relació amb l'acció: *sincerament les veig* (640).

La Mercè conclou la seqüència afirmant que entre ells *s'entenen millor* (650). Aquesta línia de pensament li serveix per manifestar-se a favor de l'ajuda entre iguals, una metodologia que serveix per solucionar el que la Mercè considera un *problema*. Matisa a què es refereix: *buscar algú que::* (628) i el resultat que comporta: *ells s'entenen millor* (650); *ho arriben a entendre* (659). Tot i així, fixem-nos que l'Imma se serveix de l'ajuda per parlar dels infants d'una mateixa cultura. Per la Mercè, l'ajuda fa referència al treball entre iguals. Com que ho trasllada al terreny de l'aula, interpretem que parla de les classes d'anglès.

has d'haver fet voluntariat |çeh?| a Estats Units
no ho sé també

639. Imma- però és crear com un esperit [és
crear unes actituds çno?]

640. Mercè- [sí un esperit jo] aquestes
actituds sincerament les veig |çeh?| o sigui en
el meu grup

641. Imma- sí

642. Mercè- aquest any ho he vist que a tots
els hi agrada jo ja l'ajudaré i tal

643. Imma- molt bé [jo trobo que això és
important]

644. Mercè- [sí que hi és hi és sí::]

645. Imma- més d'ells que de vegades de
professor çno?

646. Mercè- sí sí sí i a més jo et dic una cosa
a vegades quan veus que un nano no entén no
ho entén no ho entén i jo dic bueno explica-li
tu i després penso mira i després ho entén

647. Imma- i tant

648. Mercè- perquè

649. Imma- entre ells

650. Mercè- entre ells s'entenen millor (riu)

651. Imma- ho simplifiquen o

652. Mercè- sí

653. Imma- recorden el procés que han fet

654. Mercè- no sé o ho expliquen amb uns
termes vull dir que:: sí

655. Imma- o només la simpatia també fa
que l'altre es relaxi una mica çno?

656. Mercè- o potser parla en un llenguatge
que tu no parles o sigui que ells ho entenen [o::
o::]

657. Imma- [sí sí i simplifiquen més]

658. Mercè- si a vegades passa |çeh?| això a
mi em passa a veg...-ho faig molt a vegades
quan veig que això no ho entenen [dic bueno]

659. Imma- [explica-ho tu]

660. Mercè- sí sí sí (riuen) i ho arriben a
entendre çsats? sí sí

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament. L'Imma incideix en el treball cooperatiu entre alumnes d'una mateixa comunitat però la Mercè parla de

l'ajuda entre iguals. A continuació, modifica el marc de referència i ressalta que oferir suport és -natural-. Hi dóna resposta justificant que al seu centre escolar la proporció d'alumnes d'altres orígens és mínima. D'aquesta manera, resol la situació i la trasllada al terreny de la seva assignatura.

11. És educació això?

L'última seqüència s'inicia amb una pregunta que té a veure amb quines necessitats detecta la Mercè a l'aula per fer front a la diversitat. Un cop descrita aquesta realitat se centra en el nucli central del fragment, que és la manca d'afectivitat i de seguretat. La Mercè també es manifesta a favor d'una escola menys acadèmica.

661. Imma- doncs mira si vols ara si vols explicar alguna anècdota però la la meua última pregunta és |nyt| si:: vosaltres si tu ara parlant això de la formació i el que necessitem i com és de difícil tractar amb tota aquesta diversitat/ si tu creus que:: o sigui si tu poguessis ara demanar a la carta una formació/

662. Mercè- sí

663. Imma- de centre |¿eh?| no [individual]

664. Mercè- sí

665. Imma- tu tu ¿què demanaries? ¿o què t'agradaria?

666. Mercè- jo mira a mi m'agradaria que vingués una persona i em fes classe aquell grup tan difícil i m'ho expliqués

667. Imma- com o sigui com el profe ideal

668. Mercè- sí

669. Imma- que vingués el profe ideal

670. Mercè- i que m'ho m'ho:: fes o sigui que m'ho expliqués o sigui:: ¿sats? allò::

671. Imma- sí

672. Mercè- sí sí

673. Imma- algú que ja tingués la solució ¿no?

674. Mercè- sí sí sí la veritat és que sí | o sigui en plan així:: de carta:: ideal [és que m'ho expliqués]

675. Imma- [sí]

676. Mercè- però ja et dic que jo no crec que sigui un problema de llengües ni de cultures sinó:: social un problema social i *después* que

Per autoselecció, l'Imma planteja *l'última pregunta* que relaciona directament amb la *formació* a nivell de centre. Ho ressalta com a estratègia de comprensió: *no [individual]* (663). L'Imma fa ús de tres paraules clau que ajuden a definir aquesta formació de la qual parla: *necessitat, dificultat i diversitat*. A partir d'aquí, la Mercè construeix un discurs reflexiu i d'opinió que sintetitza les dimensions del saber.

Fixem-nos com sempre parlen des del desig i per aquest motiu utilitzen el condicional. La Mercè no fa cas de les indicacions de l'Imma i trasllada la pregunta al seu univers particular. Per aquest motiu, situada en el que li *agradaria* demana explícitament ajuda per superar la situació d'estancament que li propicia una classe de diversitat en la qual no sap com actuar. Hi ha dos verbs que es repeteixen de manera recurrent: *fer* i *explicar*. Els usa per ressaltar la necessitat de millorar una situació que la preocupa i li genera malestar: *em fes classe (...)* i *m'ho expliqués* (666); *m'ho m'ho:: fes o sigui que m'ho expliqués* (670) que reformula com a estratègia d'aclariment: *és que m'ho expliqués* (674).

Aquest conjunt de reflexions d'experiència fan que la Mercè exposi que el problema no són les llengües ni les cultures, *sinó:: social un problema social* (676), que a més a més apareix relacionat amb l'*afectivitat* i amb la *seguretat*. La Mercè hi reflexiona i conclou que tot això és el que *s'hauria de potenciar* (678).

Se situa en el punt de vista dels alumnes de diversitat i fa extensible un prejudici que relaciona el factor acadèmic amb els orígens estrangers dels alumnes. Al temps que parla reformula i matisa el contingut mitjançant la

això també amb la qüestió de |e::| de:: |e::| a de l'afectivitat ¿no? o de la:: seguretat amb mi mateix els hi molts nanos d'aquests són molt insegurs/

677. Imma- clar

678. Mercè- tot aquesta qüestió ¿no? que s'hauria de:: de potenciar però que a la classe també crec que igual |e::| tenim una escola massa acadèmica que potser:: hauríem de fer |em::| aquests nanos igual podrien fer coses que no fossin tant d'estar en una classe amb un llapis i un paper

679. Imma- currículum::

680. Mercè- el currículum ¿no? ¡jo que sé! Es podria fer més::

681. Imma- sí::

682. Mercè- |e::| variat i més

683. Imma- sí

684. Mercè- i més opcions

685. Imma- durant un temps per exemple [o en quins moments]

686. Mercè- [o treballs manuals/] o:: o:: jo que sé o fer coses pintar una paret o::

687. Imma- sí::

688. Mercè- o:: o fer escultura o fe::r o:: o:: arreglar un endoll tu no sé [activitats més]

689. Imma- [activitats en equip] que fomenten la comunicació [¿no?]

690. Mercè- [sí sí]

691. Imma- i l'expressió |¿eh?|

692. Mercè- sí sí en ves d'estar allà ara classe de mates ara classe de llengües ara classe de d'història si són nanos que no són acadèmics en el cas de la diversitat |¿eh?|

693. Imma- sí

694. Mercè- t'estic dient

695. Imma- sí

696. Mercè- que no tenen perquè ser gent de [fora ni de dins]

697. Imma- [ya ya::]

698. Mercè- és que |e::| jo crec que potser els hi estem fent fer una cosa que:: no ho sé que no

dicotomia entre dins i fora: *que no tenen perquè ser gent de [fora ni de dins]* (696). Aquest conjunt de reflexions personals li serveixen per assenyalar la seva posició, que promou la necessitat de distanciar l'escola del currículum oficial. Pensa que si al centre escolar es poguessin fer més activitats funcionals es disminuiria el fracàs i els alumnes *se sentirien millor* (728); *serviria afectivament* (734); *per donar-lis seguretat* (736). Recau en la creença recurrent que aquests aspectes són clau per a l'aprenentatge. Aquest conjunt de reflexions porten la Mercè a emfasitzar que el docent no pot saber-ho tot: *és que no és només el professor* (717). La Mercè considera que aquest fet és un *problema* i que sovint és conseqüència de la falta de recursos humans: *falta gent* (724). Els dos adverbis afirmatius –sí– que utilitza quan configura la seva línia de pensament denoten la reflexió en l'acció i la inamobilitat en el seu pensament: *sí sí sí però sí el problema és aquest sí falta gent*. Quan avança en la reflexió i se situa en aquesta presa de consciència fa evident una situació que no sap com resoldre. Busca una alternativa que es fonamenta a modificar el currículum per orientar-lo cap a activitats més funcionals però reconeix que és difícil: *però això tampoc ho pots plantejar perquè també crec que és difícil ¿no?* (726). En aquest punt, busca directament el suport de l'Imma i recau en la seva opinió com a manifestació de l'autoritat: *¿però tu no creus això? Que hi ha nanos que a lo millor podrien fer algo::* (726). Per aquest motiu interpretem que és un tema que la preocupa.

Uns torns més endavant retorna al que considera *problemes* per justificar el *bloqueig* que percep en molts alumnes. Aquests problemes, que tant fan referència a la família com a la pròpia personalitat, dificulten el procés d'aprenentatge. Parlar d'aquest tema genera tensió. Pensa que *-són capaços de fer coses positives-* però que el currículum no els hi ho permet. Per aquest motiu incideix en el dubte plantejat: *també penses potser home no sé aquests nens tenen dret a l'educació*. Conclou amb una pregunta retòrica, que repeteix de manera redundant: *però és educació això ¿no?; ¿què és educació? ¿no?* (740).

sé si els hi servirà d'algo

699. Imma- no no i de moment potser en el futur els hi serviria però de moment no ¿no? [ara no]

700. Mercè- [a més si] i després jo crec que potser en un moment determinat els hi voldran estudiar/ més endavant ¿sats?

701. Imma- sí

702. Mercè- vull dir que la vida

703. Imma- sí

704. Mercè- no:: no no té perquè acabar-se quan s'acaba l'escola

705. Imma- |oi| tant que no

706. Mercè- no és que no li donis una:: una::

707. Imma- hi ha molts casos |e::| realment després de més grans de vint-i-cinc anys hi ha molta gent/

708. Mercè- sí

709. Imma- que es presenta per entrar a la universitat que ja es veu que que han tingut dificultats amb en el batxillerat o en la [primària]

710. Mercè- [o inclús] hi ha gent intel·li...-n...- sí sí [sí]

711. Imma- [clar] i després sí que ja es veuen amb cor de::

712. Mercè- sí

713. Imma- amb la disposició ¿no?

714. Mercè- i és que potser en aquell moment tenien un bloqueig per problemes:: jo que sé familiars o:: personals de personalitat i tenint un bloqueig no podien aprendre i el millor més endavant estan en una altra fase i:: i són::

715. Imma- doncs per això pot ser que hauríem de ser una mica més sensibles amb aquests casos [¿no? amb les causes]

716. Mercè- [i pot ser] no:: que hi haguessin opcions que no fossin tan acadèmiques però tampoc s'espera que un professor hagi sàpiga de tot [és que ens fan fer]

717. Imma- [clar es que no és només el professor]

718. Mercè- de tot tu has de saber anglès i

- has de ser |e::| amb aquests nens [que no saps]
719. Imma- [psicologia]
720. Mercè- i que no ens facin fer-lis fer un::
sí no sé no facin fer-lis fer un moble perquè no
sabrien ni per on començar ¿no?
721. Imma- no però això és [un
projecte de centre]
722. Mercè- [¿m'entens?]
723. Imma- no no personal |¿eh?|
¿no trobes?
724. Mercè- sí sí sí però:: si el problema és
aquest | sí falta gent
725. Imma- a veure el centre com
ho planteja una persona no pot
726. Mercè- però això tampoc ho pots
plantejar perquè també crec que és difícil ¿no?
|e::| ¿però tu no creus això? que hi ha nanos
que a lo millor podrien fer algo::
727. Imma- clar es que hauríem de
fer coses diferents clar
728. Mercè- diferents que a més se sentirien
millor perquè també ha de ser un fracàs que et
facin fer sempre una cosa que tu no::
729. Imma- que no pots
730. Mercè- no pots
731. Imma- estàs bloquejat
732. Mercè- estàs bloquejat al millor et fan
pintar una paret i dius aquest nano pinta molt
bé jo els he vist nanos d'aquests que després
arreglen una cosa i dius ostres quina traça que
té
733. Imma- clar
734. Mercè- doncs fel-s'hi algo que això els
hi serviria afectivament
735. Imma- sí
736. Mercè- per donar-lis seguretat
737. Imma- sí
738. Mercè- perquè són capaços de fer coses
positives el que passa és que també penses
potser home no sé aquests nens tenen dret a
l'educació sí però és educació això ¿no?
739. Imma- ara és que educació

740. Mercè- ¿què és educació? ¿no?
 741. Imma- ¿què estan fent ara?
 742. Mercè- sí sí

En aquesta seqüència, caracteritzada per l'acumulació d'idees, parlar de l'activitat emfasitza la distància entre el desig i la realitat. El discurs de la Mercè promou un seguit de reflexions que provenen directament de les necessitats detectades. Retorna al grup de diversitat per verbalitzar la seva preocupació. Situada en l'espai d'experiència resalta que el *problema* no és lingüístic ni cultural, sinó social. També hi afegeix la falta de seguretat i la qüestió afectiva. Per aquest motiu, demana explícitament ajuda a l'exterior perquè li expliquin quines actuacions portar a terme per fer-hi front. Verbalitza aquesta situació i hi dona resposta i per tant construeix discurs al temps que es desdobra. Pensa que una possible sortida seria distanciar-se del currículum oficial i fer activitats més funcionals i acords a les necessitats dels alumnes. Per tant, des del present es projecta al futur i ofereix una alternativa però no la veu factible com a conseqüència de la dificultat.

Taula 25. Síntesi dels principals temes d'interès de la Mercè

Temes d'interès
<p>La immersió a la cultura és el nucli central de l'aprenentatge de llengües: <i>al final la llengua no és tan important.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'objectiu és la comunicació amb els parlants perquè parlar és una <i>necessitat</i>. ▪ Sense comunicació no hi ha <i>integració</i> i aquest és l'<i>objectiu</i> de la persona que migra: <i>la idea era integrar-te.</i>
<p>Per aprendre una llengua cal reflexionar-hi i conèixer les normes que la guien.</p>
<p>Les barreres culturals dificulten molt la immersió al país i la interacció amb els autòctons.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Només es pot comprendre la situació quan s'està fora. ▪ Les identitats no es poden definir per <i>orígens ètnics</i>.
<p>La proporció d'estrangers a l'aula dificulta la integració: <i>la tendència és crear guetos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'aula d'acollida segrega: <i>tanca, crea distància.</i> És útil com a espai de confort: <i>aquí em cuiden, no m'haig d'esforçar tant.</i> ▪ La diversitat a l'aula dificulta la tasca docent: <i>els demás no fan res; trenta nens és una bogeria.</i> ▪ Fer activitats diferents segons els ritmes d'aprenentatge no fomenta l'aprenentatge: <i>és un disbarat tan gran; no aprenen res.</i> El millor és avaluar en funció de les necessitats i el ritme de cadascú. Fer materials diferents tampoc és la solució. ▪ Hi ha grups de diversitat molt conflictius en els quals donar classe es converteix en un problema: <i>és depriment.</i> Reclama ajuda a l'exterior perquè des del centre no hi poden donar resposta. ▪ No és un problema lingüístic ni cultural; és social.
<p>A secundària de vegades hi ha reticències per parlar català.</p>
<p>El suport emocional, l'afectivitat i la seguretat són factors clau per a l'aprenentatge.</p>

▪ Entrevista semiestructurada a l'Eli

1. El repertori lingüístic

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Eli quan l'Imma li pregunta quines llengües configuren el seu repertori lingüístic. Divideix la resposta en dos. Primer exposa les llengües que parla i que coneix. Després reflexiona entorn a la llengua que fa servir amb el seu alumnat.

1. Imma- bueno doncs començarem l'entrevista/ | sí | i:: en primer lloc estaria bé que diguessis el teu nom/ i on treballes

Per autoselecció, l'Imma inicia l'entrevista preguntant explícitament a l'Eli per *l'aspecte personal* (1). Per aquest motiu, incideix a conèixer quines llengües *parla, entén i utilitza*. El discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

2. Eli- doncs jo em dic Eli-/ i treballo a l'institut A d'Osona

L'Eli estableix una distinció entre les llengües que parla i les que coneix. Quan les exposa, primer introdueix el català i el castellà, i les defineix *al mateix nivell* (4). L'anglès, *l'entenc i el parlo*, i el francès *l'entén però no el parlo*. Relaciona aquestes últimes amb l'àmbit escolar i no en verbalitza cap record negatiu.

3. Imma- |aja| bueno la primera part de l'entrevista és l'aspecte personal ¿eh? digues per exemple quines llengües parles quines llengües entens en quin context quines llengües sents utilitzes normalment

4. Eli- al dia a dia parlo català i castellà/ els parlo al mateix nivell tot i que sóc catalanoparlant l'anglès l'entenc el parlo i:: llavors conèixer el francès però no el parlo

Quan l'Imma li pregunta explícitament si té algun *record* destacable en relació amb les llengües, l'Eli se situa en el present i es desdobla. Retorna a l'adolescència i reflexiona entorn a la motivació envers l'aprenentatge. Aquesta reflexió en el transcurs de la conversa li serveix per compartir, des del desig, aquells aspectes que *ara canviaria* (8). Repeteix l'adverbi *ara* de manera recurrent i fa ús d'un verb intel·lectiu per justificar què és el que *ara m'hagués agradat* (10), que fa referència a *haver-me involucrat més en el seu moment*. Fixem-nos que fa explícita una acció passada que ja no pot recuperar.

5. Imma- digues com vas aprendre aquestes llengües en quin context

6. Eli- tant evidentment el català des de sempre el castellà a l'escola i l'anglès i el francès a l'escola anglès extraescolar i francès a primer i segon de carrera

7. Imma- i tens algun record especial pel que fa quan vas aprendre les llengües o el que et costava més o menys |e::| la metodologia dels professo::rs la teva motivació::

Des d'una òptica professional, l'Eli trasllada la seva relació amb les llengües al centre escolar. Justifica per què parla castellà a l'aula –*sóc professora de castellà* (14) i reconeix que fora d'aquest context també parla castellà amb els seus alumnes. Quan hi reflexiona, pensa que és conseqüència del costum i de l'origen de l'alumnat: *estic en un context molt immigrant*, que significa *amb molta immigració*. Repeteix aquesta paraula tres vegades en la mateixa intervenció. Quan l'Imma incideix en aquest

8. Eli- la veritat és que motivació:: sí perquè suposo que pel fet de ser de lletres sempre ens tiren més ¿no? aquests àmbits més comunicatius i lingüístics i:: records records tampoc el que sí és que ara canviaria per exemple és que:: potser m'hi posaria més en el tema d'aprendre-les perquè estàs en una edat també una mica:: difícil en que ho fas també perquè toca i llavors ho

deixes una miqueta

9. Imma- sí

10. Eli- i sí que hi tenim més facilitat als que ens agraden més les llengües i sí que ara m'hagués agradat conèixer-les més haver-me involucrat més en el seu moment

11. Imma- i normalment quines llengües utilitzes? català i castellà?

12. Eli- en el dia a dia català i castellà

13. Imma- i amb amb qui utilitzes una o una altra

14. Eli- al ser de Vic català tant amb els amics com amb la família/ el que sí que a l'escola bueno a part de que sóc professora de castellà i parlo castellà a l'aula bastant castellà també amb molts immigrants perquèestic en un context molt immigrant amb molta immigració

15. Imma- i normalment parles castellà amb ells més que català?

16. Eli- com a l'aula parlo castellà ells se m'adrecen a mi llavors en castellà i sí que pels passadissos jo intento canviar però:: molt sovint com que ja m'han agafat aquesta dinàmica i tampoc em suposa cap mena de problema

17. Imma- i a l'aula parles castellà perquè tu fas classe en castellà?

18. Eli- sí evidentment

19. Imma- molt bé bueno doncs aquest és el primer apartat personal no sé si vols dir alguna cosa més contacte de llengües experiències de viatges anècdotes amb les llengües

20. Eli- anècdotes anècdotes cap que:: quant més llengües millor ¿això::?

aspecte (15), l'Eli hi reflexiona i estableix una ambivalència entre dos pols que generen un procés de presa de decisió: el que sovint pretén *-intento canviar* (16)- i la realitat *-ja m'han agafat aquesta dinàmica-* que tampoc li importa: *tampoc em suposa cap mena de problema.*

Des d'un punt de vista en enunciatiu, l'Eli configura un discurs reflexiu. Per aquest motiu parla des del -jo- relator d'experiència i no fa ús de cap altra persona gramatical.

En aquesta seqüència l'Eli configura un conjunt de reflexions que provenen de la seva relació amb les llengües. Parlar de la pròpia realitat la porta a reconèixer el desig de poder parlar més llengües, sobretot anglès i francès. És conscient d'aquest punt feble i el verbalitza en el transcurs de la conversa. Quan reconeix que parla castellà amb el seu

alumnat fora del context d'aula descriu un procés d'acomodació lingüística que viu amb naturalitat.

2. L'experiència prèvia i la trajectòria professional

En aquesta segona seqüència, i un cop feta una aproximació general als estudis cursats, l'Eli se centra a exposar el seu recorregut per diferents instituts. Tot i que n'enumera uns quants, dóna més rellevància al centre on treballa a l'actualitat.

21. Imma- ¡bueno! | doncs parlarem de l'aula i del centre si et sembla/ podries començar explicant la teva:: experiència/ com a ensenyant i també la teva:: trajectòria professional ¿eh? la teva preparació per la docència

22. Eli- jo mentre estudiava filologia hispànica aquí a la UB sempre feia classes particulars o a casa els nens o en alguna acadèmia de Vic i rodalies i bueno fins aquí molt bé però clar grups reduïts primària secundària i llavors jo des de sempre tenia molt clar que em volia dedicar a l'ensenyament i vaig fer filologia hispànica/ em vaig apuntar al Departament d'Ensenyament i:: vaig començar a treballar a l'any següent aproximadament vaig començar a l'IES V on la immigració també era molt alta però va ser un mes i mig llavors no vaig poder-hi aportar tampoc molt/ i sí que l'any passat ja vaig estar a Artés en un institut molt petitó que el contacte de llengües era mínim era un centre amb un nivell sociocultural mig-alt on no hi havia problemes tot funcionava molt bé i bueno tot semblava doncs que el fet de ser professor no suposava cap mena de:: de cosa extra ¿no? i aquest any em van destinar a fer un terç a l'institut A o Osona al principi reconeixeré que hi vaig entrar amb una mica de:: no por |nyt| però potser sí neguit ¿no? perquè sóc jove/ hi ha un vuitanta per cent d'immigració/ de molta procedència diferent un nivell socioeconòmic bastant baix molts problemes de conducta de comportament etc etc però també s'ha de dir que ara no marxaria perquè realment estic aprenent moltíssim d'aquests alumnes hi ha en concret una classe que me'ls he fet molt meus i ells em deien |nyt| bueno el nivell d'estudis és molt baixet són nens amb molts problemes a

Per autoselecció, l'Imma proposa un nou objecte de discussió que fa referència a *la teva:: experiència/ com a ensenyant i també la teva:: trajectòria professional* (21). El discurs progressa per tema constant.

Fruit de l'experiència viscuda fent classes particulars i en contextos on *el contacte de llengües era mínim*, l'Eli relaciona la docència amb la manca de dificultats. Des del present, l'experiència la fa desdoblar: *tot semblava doncs que el fet de ser professor no suposava cap mena de:: de cosa extra ¿no?* Aquesta línia de pensament, personal i introspectiva, apareix modificada quan arriba a l'institut on treballa actualment. Fa evident un prejudici que relaciona *problemes amb immigració*. Fa ús d'un verb performatiu *reconeixeré* per compartir el *neguit* que va suposar-li, *al principi*, aterrar en un context tan divers lingüístic i culturalment. Enumera els arguments i parla de la poca experiència professional com a conseqüència de l'edat *-sóc jove-*, de l'elevat percentatge d'immigració *-un vuitanta per cent-*, de la diversitat lingüística i cultural *-molta procedència diferent-*, del context socioeconòmic *-bastant baix-* i del mal comportament *-molts problemes de conducta de comportament-*, entre molts d'altres factors que deixa en entredit: *etc etc*. Des del present, l'Eli es desdobla i s'autoconfronta i pren consciència del creixement personal. Per aquest motiu, comenta que *no marxaria perquè realment estic aprenent moltíssim* (22). Fixem-nos com aquest aprenentatge recíproc que repeteix de manera recurrent apareix com una acció duradora en el temps. Per aquest motiu fa ús del gerundi continuat, que apareix acompanyat d'un adverbi en grau superlatiu.

quart d'ESO però realment no sé jo hi he entrat amb molt bon peu suposo que amb moltes ganes de que la cosa funcionés i la veritat és que disfruto molt fent classe en quant a contingut/ |nyt| ja t'ho dic |¿eh?| és molt baixet però sí que d'ells també aprenc i ells se senten molt valorats quan algú els hi fa cas i els tracta com un més i això crec que és clau

23. Imma- quan dius que has après d'ells que:: pots explicar-ho una mica més/ què has après dels amb els nens amb els estudiants

24. Eli- doncs:: s'aprèn a que:: si tu els fas sentir valorats a ells ells també et fan sentir valorat a tu és a dir |nyt| jo en aquesta classe és que mai tinc que cridar mai tinc que alçar la veu perquè els nens sempre o sigui m'escolten participen interactuen els hi demanes una exposició i:: et faran sempre més |mh::| nosé aprenc en el sentit de que:: són persones que amb molt poca cosa |nyt| estan molt agraïts ¿saps? i com que potser nosaltres estem en una ciutat on ho hem tingut tot molt fàcil en aquest sentit que si hem volgut algo doncs ho hem aconseguit pels pares o que a part és una sort evidentment no:: ens hem trobat | |nyt| o sigui no ens hem trobat en situacions així és que no sé ben bé com explicar-ho

A continuació, se situa en un curs concret i reconeix que *hi he entrat amb molt bon peu*. *Entrar* li serveix de punt de partida per fer evident el seu interès i disposició: *amb moltes ganes de que la cosa funcionés*. Quan matisa l'univers de referència com a estratègia de justificació fa ús del verb *aprendre* tres vegades, i sempre el relaciona amb la seva persona. Per tant, es desdobla com a aprenent. Quan l'Imma incideix en aquest aspecte justifica a què fa referència aquest aprenentatge del qual parla: *aprenc en el sentit de que:: són persones que amb molt poca cosa |nyt| estan molt agraïts* (24).

L'Eli relaciona l'aprenentatge amb el fet de sentir-se valorat. L'autoreferència en la segona persona del singular l'allunya d'una acció concreta però continua fent referència a ella mateixa: *els fas sentir valorats a ells ells també et fan sentir valorat a tu* (24).

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. L'experiència personal com a docent propicia un seguit de reflexions que connecten el discurs amb la seva actuació pràctica. La seqüència no es construeix en tensió. Les necessitats que detecta, que fan referència a la importància de sentir-se valorat, i les situacions d'inestabilitat amb les quals es mou la fan desdoblar i emetre prejudicis que apareixen modificats amb la pròpia experiència. Per tant, l'Eli s'autoconfronta i reconeix el canvi en la línia de pensament. Mentre parla dona sentit a l'acció.

3. La metodologia a l'aula

En aquesta seqüència l'Eli se centra a explicar la metodologia que fa servir a l'aula per atendre la diversitat. *Adaptació* es converteix en paraula clau que ens acostava a aquest debat.

25. Imma- no no t'entenc molt bé i Per autoselecció, l'Imma pregunta a l'Eli quina

tant com |nyt| prepares tu les classes com et plantejes perquè has creat una relació que ja es veu que funciona

26. Eli- no amb totes les classes ¿eh? (riu)

27. Imma- bueno parlarem de la que a tu t'agrada

28. Eli- exacte

29. Imma- però tu dius que has creat una bona dinàmica hi ha un manteniment hi ha una bona relació llavors això no té només a veure amb els continguts ¿com prepares les classes? què tens en compte quan et prepares abans d'entrar a classe

30. Eli- o sigui nosaltres el primer:: o sigui jo quan vaig arribar em va agafar el cap d'estudis i em va dir que aquest curs era com si fos una adaptació perquè ells no podien seguir el quart d'ESO dels altres no calia que anessin a obres de teatre o:: activitats extraescolars perquè no seguirien bueno a mi no em va semblar massa bé/ i vaig pensar que intentaria anar pel meu camí i si no funcionava pues:: evidentment regularia ¿no? llavors vaig agafar la programació que tocava de quart evidentment la vaig adaptar perquè no els hi pots fer segons què perquè no tenen el nivell i:: a partir d'aquí vaig intentar fer els mateixos continguts que les altres classes però explicant-ho molt més és a dir si de cada unitat hi han set apartats nosaltres en fem quatre però aquests quatre que fem sí que els fem:: |nyt| molt més detallats molt més explicats com si expliqués a nens de segon d'ESO o a primer ¿saps? tot molt més::

31. Imma- pautat

32. Eli- sí molt més pautat tot i:: a partir d'aquí ¡ho treballem tot! el que sí que fem diferent és que per exemple enlloc de fer dos exàmens per trimestre en faig un per cada tema perquè al haver d'estudiar menys perquè hi ha menys contingut em rendeixen també més o per exemple ara a lectura jo la vaig canviar i han fet *El nen del pijama de ratlles* perquè:: he cregut que bueno que era una lectura que podia

metodologia fa servir per preparar-se les classes. *Relació* i *dinàmica* es converteixen en paraules clau. El discurs progressa per tema constant.

L'Eli construeix la seva intervenció a partir d'una idea prefixada a nivell de centre escolar. Com que és un grup *fluxet* a nivell lingüístic *no podien seguir* i *no seguirien* (30). Repeteix aquesta idea de manera recurrent. Amb un verb performatiu fa constar la seva opinió *-a mi no em va semblar massa bé/-* i fruit de la discordança actua en conseqüència: *intentaria anar pel meu camí*.

Quan se centra a exposar la metodologia seguida, explica que va *adaptar* la programació i en justifica el perquè: *no tenen el nivell*. Per aquest motiu se centra a treballar els continguts que considera clau. Reformula com a estratègia de comprensió i exposa, amb èmfasi, el procés *-¡ho treballem tot!* (32)- i el resultat: *no ho sé és que a mi m'estudien* (33).

L'Eli deixa clar que el seu objectiu és buscar activitats properes a la realitat de l'alumnat *-si els hi pots aportar alguna cosa que els hi pot servir a la vida doncs [millor]* (36)- i per aquest motiu ressalta la importància que veu en l'*accentuació*. En aquest punt, posa de manifest possibles controvèrsies- *hi ha altres professors que a mi se'm tiren al coll-* i la seva decisió envers aquelles activitats que ella considera clau i que fan referència a continguts purament lingüístics. S'hi manifesta ferma: *però per mi sí*.

En relació amb les persones gramaticals, l'Eli fa ús del -jo- quan exposa creences i maneres d'actuar que provenen de la pròpia presa de decisió: *vaig agafar; la vaig adaptar; vaig intentar fer*. En moltes ocasions el pronom apareix explícit. Quan fa ús del -nosaltres- és per unir-se a l'alumnat. Utilitza aquesta estratègia de manera recurrent, sobretot quan designa accions que porten a terme de manera conjunta: *fem, hem mirat*. Es fa seva l'acció mitjançant la reduplicació d'un pronom reflexiu: *a mi m'estudien*.

apropar-se més a ells també vam partir l'examen hem mirat la pel·lícula és com tot una miqueta més adaptat

33. Imma- acompanyar-los més
[¿no?]

34. Eli- [sí] els acompanyes més
en el procés però tot i així no ho sé és que a mi m'estudien o sigui:: |nyt| no els hi pots per exemple calcular el número de faltes que un nen normal perquè evidentment molts no saben escriure o sigui si hagués de baixar per faltes els hi quedaria un menys cinc (riu)

35. Imma- [clar clar clar]

36. Eli- [això] és evident ¿no?
però a part d'això no sé és que jo |nyt| no sé tinc una mentalitat que | m'interessa més que els nens m'arribin al final de curs sabent accentuar/ per exemple que sabent les principals característiques del romanticisme jo |¿eh?| i potser hi han altres professors que a mi se'm tiren al coll perquè creuen que no però per mi sí perquè jo sé que si els hi explico tres autors ells d'aquí mig any no sabran ni qui són en canvi si els hi pots aportar alguna cosa que els hi pot servir a la vida doncs [millor]\

37. Imma- [clar]

38. Eli- ¿no?

39. Imma- s'ha de valorar les
prioritats ¿no?

40. Eli- jo crec que sí

En aquesta seqüència l'Eli té interès a mostrar una manera de fer del centre que es contraposa al seu punt de vista. Situada en l'espai d'experiència, debat entre fer un contingut adaptat o fer els mateixos continguts que els altres però amb activitats acords al seu ritme d'aprenentatge. Té molt clar el seu propòsit i per aquest motiu s'hi situa i hi dóna resposta. Selecciona de continguts propers a la realitat dels infants i ressalta el punt de vista lingüístic com a contingut clau.

4. Les llengües dels alumnes

En aquesta seqüència l'Eli se centra a exposar les llengües que parlen els alumnes. Principalment ressalta l'amazic i l'àrab, i estableix una classificació entre les llengües que parlen i les que escriuen.

41. Imma- quines llengües parlen aquests estudiants ¿ho saps? més o menys de quins orígens

42. Eli- de fet quan:: vaig proposar el treball d'etnografia a en Jaume jo no sabia d'on provenien aquests nens i:: com que jo l'intento lligar una mica amb la *Najat El Hachmi* aquella escriptora catalana:: vigatana:: i tal

43. Imma- sí

44. Eli- doncs vaig estar buscant per introduir una mica el context/ vídeos per internet entrevistes seves i tal aquesta noia és del Rif i parla amazic llavors quan ho vaig introduir em van saltar com vuit o nou i em van dir que tots eren del Rif | i per tant tots parlaven amazic i llavors clar quan els hi vam posar el vídeo clar tots coneixien el context o sigui ells havien viscut allà però jo vaig flipar o sigui jo::

45. Imma- clar no ho sabies

46. Eli- en cap moment la meua idea era clavar el poble ni molt *menos* que va ser a més a més com molt més productiu llavors la gran majoria parla amazic l'àrab si el coneixen no l'escriuen el parlen molt poc l'amazic molts ja els hi ve just/ parlar-lo sí |¿eh?| però escriure'l no català i castellà al ser a Vic el català també el parlen bastant Osona |nyt| vulguis o no acaba sent una mica de Catalunya profunda però:: sí català castellà/

Per autoselecció, l'Imma introdueix un nou bloc temàtic que fa referència a les llengües d'origen de l'alumnat. A partir d'aquí, el discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

L'Eli comparteix una experiència personal que fa evident l'eclosió que va suposar parlar de les llengües pròpies dels alumnes a l'aula. Per aquest motiu, exposa amb entusiasme com es van sentir –*va ser com molt més productiu* (46)- i com li va sorprendre a ella: *jo vaig flipar* (44). Ho transmet des de l'espontaneïtat.

Quan exposa quines llengües coneixen, l'Eli distingeix entre *parlar* i *escriure*. Aquestes dues habilitats lingüístiques li serveixen per classificar les llengües que només parlen – *amazic i àrab*- i les que també escriuen: *català i castellà*. Ressalta que en molts casos els alumnes no escriuen la llengua pròpia: *l'àrab si el coneixen no l'escriuen; l'amazic molts ja els hi ve just/*, i que de vegades ni escriuen ni parlen l'àrab. Situada en el punt de vista de l'alumnat, aquesta situació li sap greu.

Des d'un punt de vista enunciatiu, l'Eli fa ús de diverses persones gramaticals. Quan utilitza el -jo- és per fer evident la pròpia experiència, que també apareix manifestada amb la primera persona del plural: *vam posar el vídeo*. Quan fa ús de la tercera persona del singular és per parlar des de la distància i des de l'objectivitat. Com que predomina l'exposició, és freqüent en aquesta seqüència.

En aquesta seqüència l'Eli se centra a exposar les llengües que els alumnes parlen i escriuen, i ressaltar que en alguns casos no parlen àrab i no escriuen amazic. Li sorprèn l'eclosió que va suposar parlar dels orígens.

5. A l'aula, català o castellà!

Un cop l'Eli ha fet explícites quines són les llengües pròpies dels alumnes, l'Imma li demana com se sent davant d'aquest context de diversitat. L'Eli se centra a explicar l'ús del català a l'aula com a estratègia de comunicació. Les llengües d'origen són inexistent.

47. Imma- ¿i com et sents tu amb aquesta diversitat de llengües a l'aula? o realment s'ignora una mica ¿no? suposo

48. Eli- és que jo crec que és més conflictiu quan n'hi han pocs és a dir és que sona molt malament dir els d'aquí ¿eh? quan els autòctons són majoria/ se senten més discriminats però clar quan en una classe de vint-i-cinc alumnes dos són autòctons |nyt| és més tu a classe tu has de jo entro i per exemple sempre dic o català o castellà clar perquè ells es fiquen a parlar entre ells i tu te'ls mires i dius vale

49. Imma- [no hi ha comunicació]

50. Eli- [clar és que] la majoria té una altra llengua llavors ni ells se senten discriminats ni a tu t'és difícil perquè ells saben que han de canviar el xip

51. Imma- llavors fins i tot quan estan fent tasques comentant una redacció o etcètera no utilitzen la seva llengua [materna]

52. Eli- [no] i si l'utilitzen els avisos i paren

53. Imma- perquè es tracta d'aprendre de practicar ¿no?

54. Eli- jo crec que l'utilitzen entre ells o sigui quan entre ells |nyt| s'insulten entre cometes|¿eh?| lo típic entre els nanos/ sempre els hi surt la seva llengua materna però no és res destinat a tu

55. Imma- en situacions més informals ¿no?

56. Eli- sí més informals

Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma parteix de la *diversitat de llengües* per preguntar a l'Eli *com ets sents tu amb aquesta diversitat* (47). A partir d'aquí, el discurs progressa per ramificació del tema principal.

Amb un verb intel·lectual, l'Eli abandona el -jo- per verbalitzar una creença que prové de la pròpia experiència com a docent. Té per objectiu definir un procés que considera *conflictiu* i que relaciona la proporció d'alumnes d'una mateixa comunitat amb la discriminació: *quan els autòctons són majoria/ se senten més discriminats* (48).

De manera deslligada, l'Eli fa avançar la seqüència amb la incorporació d'una nova temàtica que prové directament de l'actuació a l'aula i que fa referència a l'ús exclusiu del català i del castellà. La locució adverbial continuativa amb la qual inicia l'exposició *-és més-* li serveix per unir els dos blocs temàtics que no tenen relació.

L'Imma vol aprofundir en l'univers de referència però l'Eli omet les seves preguntes i avança en l'exposició del punt de vista. *Clar és que la majoria té una altra llengua* (50) li serveix per justificar la importància de fer ús d'una llengua comuna i la naturalitat amb la qual els alumnes ho han interioritzat: *ells saben que han de canviar el xip*. La perífrasi verbal d'obligació que utilitza *-han de-* i l'ordre que verbalitza *-els avisos i paren* (52)-ens permet interpretar la recurrència de l'acció i com els alumnes ho han assumit.

En aquesta seqüència l'Eli assenyala l'ús exclusiu del català i del castellà a l'aula com a estratègia de comunicació. Parlar de l'activitat no genera tensió perquè ho viu amb naturalitat i creu que els alumnes també. Per aquest motiu no es planteja altres possibilitats.

6. Diversos centres, diverses situacions

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en les diferències percebudes en els dos centres on ha treballat. A la segona, l'Eli dóna raons que justifiquen com la desmotivació influeix en el procés d'ensenyament i

d'aprenentatge.

57. Imma- molt bé i comparat amb l'altre centre del curs passat/ quines diferències hi veus tu perquè l'altre era més aviat monolingüe ¿no? hi havia més::

58. Eli- era al costat de Manresa és que diferències abismals en tots els sentits clar els nens doncs tots bueno era un poblet petit | on tots eren d'allà/ | on el nivell d'estudis era força alt no hi havien problemes de conducta/ era un centre estricte | clar és que és el contrari [del que tenim ara]

59. Imma- [i si compares] quines situacions diferents sorgeixen ¿no? pel fet que potser a vegades no entenen el que estàs explicant ¿no? o a vegades has d'explicar coses conceptes culturals perquè has de donar explicacions de tipus cultural perquè entenguin per exemple una lectura o no

60. Eli- sí sempre

61. Imma- això et passarà

62. Eli- sempre

63. Imma- i abans no t'ho plantejaves

64. Eli- exacte això per exemple em va passar explicant *El nen del pijama de ratlles* clar jo suposo que sóc molt joveneta ¿no? i:: peço d'això en molts sentits però clar jo quan vaig arribar vaig triar el llibre i el vaig explicar i tal el vam començar a llegir i de cop salta un nen i em diu ¿però de quina guerra parlem? clar evidentment jo tenia claríssim que la segona Guerra Mundial era una cosa que tothom coneixia qui més qui menys i quan els hi vaig dir de quin any estem parlant clar em salten i em diuen segle disset i clar és que a mi em venia calor (Imma riu) clar per tu és una cosa bàsica i per qualsevol nen de secundària sàpiga més o sàpiga menys sabrà que és segle vint |nyt| si més no

65. Imma- clar

66. Eli- i que és Hitler per dir algo |¿eh?|

67. Imma- sí

68. Eli- clar ells no saben això llavors en aquest sentit molt sovint tornes enrere ¿no? o vocabulari que tu dones

Per autoselecció, l'Imma vol conèixer les percepcions de l'Eli en relació amb els dos principals instituts on ha treballat. El discurs progressa per temes derivats.

Diferències abismals (58) serveix perquè l'Eli introdueixi la distància que percep entre un institut del costat de Manresa –*era un poblet petit | on tots eren d'allà/*- i l'actual. L'Imma se serveix d'aquestes idees per fer avançar la conversa i la reflexió. Per aquest motiu, introdueix el terme *cultura*.

L'Eli exposa, des de la pròpia experiència, que sovint als alumnes els manca comprensió i fa ús de l'anècdota per compartir una situació concreta que la va sorprendre. Pren consciència d'aquesta feblesa i la justifica amb l'edat: *suposo que sóc molt joveneta i peço d'això amb molts sentits* (64). Quan reconeix que li costava posar-se en el punt de vista dels alumnes fa ús de la quotidianitat per rebaixar la força il·locutiva: *és que a mi em venia calor*. Aprofundeix en les mancances detectades i ressalta la manca de vocabulari. Aquest és el motiu pel qual *molt sovint tornes enrere ¿no?* (68).

L'Imma vol conèixer si els alumnes *expliciten el que no saben*. L'Eli hi reflexiona i distingeix entre diferents grups. Ho relaciona amb el *molt bon clima de treball* generat i amb el *mateix nivell* (72) i ho compara amb un altre grup on *no es pregunta fins que tu dius*.

L'Eli fa un pas més i des de la creença –*jo crec*- relaciona aquest aspecte amb el nivell sociocultural, que alhora apareix relacionat amb la desmotivació, que es converteix en paraula clau. Titlla aquesta situació de *molt difícil*.

Com que l'Eli avança en la definició d'aquesta falta de motivació –*hi ha un percentatge molt gran de desinterès de desmotivació* (82), l'Imma incideix en la cerca del seu origen: *¿i tu per què creus que és això?* (83). El dubte –*doncs no t'ho sabria dir molt bé* (84)- vesteix un discurs d'experiència i reflexiu i relaciona aquest *desinterès* amb la situació familiar per una banda, i amb la desmotivació del professorat per l'altra. Retorna a la dificultat i ho repeteix de manera recurrent.

69. Imma- clar
70. Eli- més que per entès i no no no està entès quan em preparo les classes fins i tot mira que crec que em repasso el que no poden saber i ¡no! sempre hi han coses que no saben i que jo he donat per suposat un altre cop que sabrien clar en aquest sentit sí
71. Imma- i després veus algun tipus de conducta per exemple ¿expliciten el que no saben? ¿pregunten? o:: o els hi fa vergonya i llavors [m::] no avances perquè no et diuen el que no saben o coses d'aquest tipus
72. Eli- amb aquest quart/ sí que m'ho pregunten perquè ja et dic que s'ha generat un molt bon clima de treball i com que tots estan al mateix nivell [nyt] per dir algo sí però per exemple a tercer que també és molt fluixet i aquí sí que hi ha molta varietat molta heterogeneïtat entre ells no es pregunta fins que tu dius
73. Imma- a vegades els temes queden com
74. Eli- claríssim
75. Imma- desdibuixats
76. Eli- desdibuixadíssim
77. Imma- clar
78. Eli- perquè llavors ho poses en pràctica en exercicis mai res està bé i clar tu arribes a l'aula i els hi tornes a dir doncs dieu- m'ho si no ho enteneu perquè jo avanço no sé és que jo crec que és un centre que també és això hi ha un nivell sociocultural molt baix hi han molt poques ganes d'aprendre [nyt] el dia a dia és molt difícil en aquest sentit
79. Imma- clar és un problema de motivació [¿no?]
80. Eli- [és un problema] al cent per cent de [motivació]
81. Imma- per això això que tu dius de plantejar els temes m:: mirant el que el que:: interressi sobretot
82. Eli- ells no saben què volen fer a la vida o sigui és que és un passotisme molt gran ja no et parlo ¿eh? d'immigrants de gent nascuda al país però no ho sé hi ha un percentatge molt gran de desinterès de desmotivació i::

També relaciona aquesta desmotivació amb el *canvi* en el què i el com ensenyar, i pensa que aquestes diferències que percep *se'ls va menjant mica en mica*, en relació amb el professorat (92). L'Eli deixa clar que ella *intenta* no desmotivar-se com a conseqüència de l'edat.

83. Imma- ¿i tu per què creus que és això? [aquesta desmotivació]
84. Eli- [doncs no t'ho sabria dir molt bé] no t'ho sabria dir molt bé perquè | a l'IES V no hi era aquest percentatge tan elevat
85. Imma- llavors tu ho vincules amb la amb la situació familiar/
86. Eli- sí
87. Imma- ¿socioeconòmica d'aquests estudiants?
88. Eli- sí jo crec que són nens amb molts problemes de rerefons || a veure que hi ha un problema amb l'ensenyament actual això està clar ¿no?
89. Imma- ya bueno
90. Eli- en tots els àmbits però a partir d'aquí | és més elevat | és:: que és molt gran la desmotivació que hi ha i moltes vegades també/ els altres professors llavors
91. Imma- ¿també estan desmotivats?
92. Eli- ¿clar! o sigui ¿què passa? jo crec |¿eh?| si tu ets jove intentes no desmotivar-te ¿no? i buscar solucions noves però clar molts han enganxat la reforma que abans | ells ensenyaven d'una altra manera hi havien classes magistrals després els escoltaven els nens cooperaven i ara veuen aquest canvi i jo crec que se'ls va menjant mica en mica com que ara vaig preguntant molt/ perquè també m'interessa per saber coses meves
93. Imma- ho veus això
94. Eli- ho veus
95. Imma- molt bé sí sí
96. Eli- això crec que hi és

Aquesta seqüència es caracteritza pel caràcter radial. Assenyala les dificultats comunicatives de comprensió i ho relaciona amb l'entorn familiar i amb la desmotivació del professorat. Si ella està motivada és conseqüència de l'edat.

7. Activitats properes a la realitat dels alumnes

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Eli quan l'Imma li planteja el treball amb les llengües i les cultures al centre. Tot i que apareixen altres qüestions

d'interès, donem rellevància a la pròpia actuació pràctica.

97. Imma- bueno nosaltres ens centrarem amb el- Per autoselecció, l'Imma retorna a la cinquena seqüència amb la finalitat de conèixer amb més profunditat una activitat concreta que l'Eli ha plantejat. *M'ha fet gràcia quan explicaves* (99)
98. Eli- sí sí sí sí li serveix per incidir, de manera directiva, en un seguit de preguntes que promouen la reflexió i que fan referència a la relació professor-alumnes per una banda, i al tipus d'activitats d'aula per l'altra. A partir d'aquí, el discurs progressa per tema constant.
99. Imma- amb els aspectes de: |nyt| de cultures i de llengües amb el centre m'ha m'ha m'ha fet gràcia quan explicaves que quan vas portar un vídeo molts nens van veure que parlaves que el vídeo parlava d'un lloc que coneixien i d'una llengua que ells coneixien/ com i i i ¿com es van sentir a partir de llavors? ¿van canviar les coses? ¿vas descobrir coses amb ells que no havies vist abans? L'Eli fa ús de la imatge de la *barrera* per explicar el que va succeir. *Es van tallar les barreres* és l'analogia de l'obertura: *se'm van com obrir de cop*. Aquesta expressió, construïda per mitjà d'un pronom reflexiu que fa recaure l'acció dels alumnes sobre la seva persona serveix perquè l'Eli comparteixi amb la investigadora la seva experiència personal, que apareix definida per la *cooperació total* i pel *diàleg* entre l'alumnat. És la primera vegada que l'Eli incideix en activitats dialògiques i des de la distància en valora el resultat: *molt interessant* (102).
100. Eli- sí no van canviar coses però sí que se'm van com obrir de cop ¿saps? o sigui es van tallar les barreres L'Imma aprofita el contingut de la seqüència per fer avançar la reflexió. Per aquest motiu incideix, de manera indirecta i deixant entreveure el dubte *-potser; imagino-*, en possibles estratègies per treballar les cultures de l'alumnat. L'Eli recórrer a l'anècdota i això fa que la investigadora preguntí directament *si no fan projectes sobre la seva cultura* (111). La resposta de l'Eli apareix seguida de la justificació: *no perquè* (114). L'argument que exposa prové, una vegada més, de la pròpia experiència i emfasitza que els alumnes van preferir parlar de temes generals. Fa notar que l'elecció del tema no va venir donat per ella: *[jo no els hi vaig plantejar res] jo vaig dir que ells busquessin* (118).
101. Imma- ya ya
102. Eli- i llavors va ser doncs:: com això ¿no? una cooperació total i a partir d'aquí vam llegir fragments d'aquesta noia i:: ells deien la seva opinió si els hi semblava bé si no les noies van obrir | o sigui es van interessar molt en aquesta escriptora em van saltar dos nois i van dir que:: |nyt| *a mi no me gusta esta mujer porque habla demasiado* | i es va crear com un diàleg però molt interessant |¿eh?| entre més ells que jo o sigui jo estava allà escoltant però entre ells dialogaven molt perquè:: jo què sé per exemple dos són germans |¿eh?| noi i noia i els dos bastant integrats i saps o sigui anaven a sac ¿no?
103. Imma- ya::
104. Eli- un dient-li que aquesta dona no havia de xerrar tant per res i l'altre dient-li que les coses havien de canviar
105. Imma- aquí hi ha un problema de valors ¿no?
106. Eli- que era un problema de valors evident e::xacte e::xacte
107. Imma- llavors potser/ imagino/ que una manera de tractar de plantejar temes en aquestes aules seria/ això portar algun document |m::| que tingui com a origen una de

les cultures dels nens de l'aula o::

108. Eli- sí ells s'hi senten ells s'hi senten molt millor si ho pots compaginar una mica o per exemple:: em van explicar la festa del xai [jo vaig]

109. Imma- [¿a partir d'aquí/] o:: un altre dia?

110. Eli- sí a partir d'aquí exacte era la festa del xai clar i jo em vaig quedar amb tres alumnes de l'aula doncs el dia següent els hi vaig explicar què tal l'experiència que havia sortit per Tv3 Manlleu perquè havia sortit a les notícies i bueno t'ho expliquen i:: parlen [de les seves coses]

111. Imma- [però per exemple] si han de fer un projecte |m::| no fan projectes sobre la seva cultura sobre::

112. Eli- no

113. Imma- festes i tradicions [això no]

114. Eli- [no perquè] és més ara hem fet l'exposició per exemple els vaig separar en grups de tres i vaig dir que ho presentarien a classe ¿no? sobre temes que a ells els interessessin tots em van fer un *power point* a més a més que tampoc els hi havia demanat i eren temes molt generals l'educació actual l'anorèxia les drogues la moda

115. Imma- val que serien temes

116. Eli- sí

117. Imma- universals sí però és ¿per què els plantegeu vosaltres o:: [realment]?

118. Eli- [jo no els hi vaig plantejar res] jo vaig dir que ells busquessin i que havia de fer una exposició i amb Internet [¿eh?] i:: van ser temes bastant generals

En aquesta seqüència parlar de l'activitat no genera tensió. L'Eli construeix discurs a partir de l'experiència i se serveix de l'anècdota per ressaltar el diàleg entre l'alumnat i l'elecció de temes propers als seus interessos. Senzillament analitza la situació i la reproduïx. El fet que la investigadora indagui en possibles maneres de treballar més properes a la realitat dels alumnes no fa que l'Eli es qüestionï el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Així doncs, continua en una mateixa línia de pensament.

8. Un debat seriós sobre la diversitat

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Eli quan l'Imma li pregunta si el centre es qüestiona el tema del plurilingüisme. L'Eli incideix en la importància atorgada a la *disciplina* i en la manca de formació envers la diversitat. Si considerem les dues parts com una única seqüència és per la relació que hi atribueix.

119. Imma- ¿tu creus que amb el teu centre dius que alguns professors evidentment estan una mica desmotivats però tu creus que hi ha un debat més o menys seriós sobre el tractament de les llengües de la diversitat de llengües i de cultures que teniu al centre? Per autoselecció, l'Imma retorna a una temàtica anterior –*dius que alguns professors estan una mica desmotivats*- (119) per conèixer el plantejament del centre en relació amb les llengües de l'alumnat. El discurs progressa per tema constant.
120. Eli- no La resposta de l'Eli és contundent. Repeteix l'adverbi de negació dues vegades gairebé consecutives i en el segon cas reformula a què fa referència com a estratègia de comprensió.
121. Imma- no no es qüestiona no es planteja això Per justificar el seu punt de vista, ressalta la importància que té la gestió de conflictes. *Disciplina* es converteix en paraula clau.
122. Eli- no o sigui en aquest centre jo crec que es planteja molt/ la disciplina és a dir com que saben que en tot moment hi han conflictes i això no els hi nego perquè és veritat amb el tema de la disciplina sí que és com molt estricte però és com tot molt fals a la vegada és que ara quedo malament criticant-ho De manera continuativa, l'Imma incideix en la *formació* i en l'*assessorament*. Des del desconeixement - *que jo sàpiga no* (132)- i amb constants expressions de dubte, l'Eli ressalta que en tenen de molts tipus però sempre es refereix als psicopedagogs i als psicòlegs. Quan l'Imma incideix en una formació *de tipus metodològic o de materials* (129), l'Eli pensa que no n'hi ha.
123. Imma- no:: ja entenc què vols dir Des de la distància, l'Imma deixa entreveure que aquests tipus de formacions podrien ajudar amb el treball sobre el plurilingüisme. Parla amb condicional –*us ajudaria*- i amb molta precaució: *potser*. Acaba el plantejament d'aquesta alternativa amb una locució adverbial que qüestiona la necessitat i juga amb la contrarietat dels dos pols: *si cal/ perquè potser no cal* (133). Aquesta manera de procedir fa que l'Eli avanci en la seva decisió –*no*- (134), que repeteix i reformula dos torns més endavant: *vull dir en aquest sentit no::* (136). Conclou que el centre *no va malament* i d'aquesta manera tanca el dubte generat.
124. Eli- o sigui ho veig fals en el sentit que:: des de fora és tot molt maco | ¿sí? però el dia a dia tampoc ens preocupem molt per ells |nyt| és que no sé molt bé com explicar-ho
125. Imma- bueno suposo que no és fàcil |¿eh?| és clar ¿no?
126. Eli- sí i no no ho sé
127. Imma- però per exemple ¿hi ha alguna oferta de formació? als serveis educatius? us han o ofert assessorament:: o::
128. Eli- tenim molt assessorament hi ha de psico:: sí això sí |¿eh?|
129. Imma- però també de tipus metodològic o de materials
130. Eli- no
131. Imma- algun taller algun tipus

de seminari no sé

132. Eli- que jo sàpiga no també
sóc nova |¿eh?|

133. Imma- no no perquè potser això
també us ajudaria ¿no? a plantejar les coses
d'una altra manera si cal/ perquè potser no cal

134. Eli- no és que en aquest
sentit o sigui el centre no va malament

135. Imma- no per això que

136. Eli- vull dir en aquest sentit
no::

En aquesta seqüència, la reflexió sobre l'activitat genera noves maneres de comprendre la realitat. Parar-se a pensar sobre l'actuació del centre en relació amb la diversitat fa que l'Eli s'adoni d'un nou tipus de formació que no considerava. Analitza la situació i exterioritza el seu punt de vista, i en aquest procés de presa de consciència de noves maneres de fer es contradiu. Així doncs, de manera individual assenyala l'eclosió que suposa fer evidents les llengües i les cultures però quan se li proposa avançar en aquesta direcció pensa que no és necessari perquè el centre ha de fer front a problemàtiques de major envergadura.

9. Les procedències de l'alumat

El tema central d'aquesta seqüència és la procedència de l'alumnat. Destaquem *integració* i *cultura* com a paraules clau perquè es converteixen en l'eix del debat.

137. Imma- (ajà boca tancada) e:: a més de magrebins quins quins altres proce...-
¿quines altres procedències hi ha? els nens són
de:: ¿n'hi ha e| paquistanesos per exemple? Per autoselecció, l'Imma vol conèixer quines
procedències predominen en el centre escolar.
El discurs progressa per tema constant.

138. Eli- no

139. Imma- bàsicament del Magreb
¿i subsaharians?

140. Eli- algun molt poquet [i
oriental algun]

141. Imma- [i:: ¿sud-americanà?]
¿centre Amèrica?

142. Eli- sí de sud Amèrica sí

143. Imma- i amb aquests quin tipus
de problemàtica sorgeix o:: no n'hi ha

144. Eli- no:: problemàtica no |
estan molt integrats a més a més

L'Eli fa evident que la cultura majoritària és la magrebina i que en segon lloc hi ha força alumnes sud-americans. Quan l'Imma pregunta *quin tipus de problemàtica sorgeix o:: no n'hi ha* (141), l'Eli corrobora que no n'hi ha i afegeix, amb un marcador textual continuatiu – *a més a més-* que *estan molt integrats* (144). Quan l'Imma incideix en el motiu d'aquesta integració, l'Eli ho relaciona amb la *cultura: no es diferencia tant tant de la nostra | els hi costa menys en aquest sentit* (146). D'aquesta manera, conclou la intervenció.

145. Imma- ¿estan integrats tu creus perquè fa més temps que:: que van arribar aquí o::?

146. Eli- perquè la cultura vulguis que no no és tant |nyt| no es diferencia tant tant de la nostra | els hi costa menys en aquest sentit

En aquesta seqüència, parlar de les procedències de l'alumnat no genera tensió. L'Eli relaciona la integració amb la cultura i verbalitza que no hi ha conflictes perquè els alumnes estan integrats. És una creença que repeteix de manera recurrent.

10. Un debat seriós sobre el plurilingüisme

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, l'Imma retorna al replantejament del centre en relació amb el plurilingüisme. A la segona, l'Eli dóna raons que justifiquen per què no hi és present. Destaquem *desmotivació* i *dificultat* com a paraules clau que ens acosten a aquest debat.

147. Imma- (ajà boca tancada) llavors tu de moment com | bueno no sé en el centre tu creus que no hi haurà no hi ha un debat com per mirar de:: de fer unes solucions alternatives al que:: al que hi ha | evidentment | no cal |¿eh?| no cal però vull dir no se'n parla d'això | o per exemple quan tu vas fer aquest aquest:: projecte/ de portar el vídeo i comentar la les:: les experiències d'aquesta noia/ ¿ho vas comentar amb companys? ¿ho fan altres companys teus això?

148. Eli- no crec és que a mi m'interessava pel màster |¿eh?| també s'ha de dir que:: [ho vaig fer perquè vaig voler però]

149. Imma- [bueno però vas veure que hi havia] una reacció molt molt viva ¿no? llavors això | no s'ha explotat no:: no s'ha continuat per aquí

150. Eli- |nyt| no però és que també tinc que dir que:: | |nyt| és que els cursos en general són cursos molt fluixos tots o sigui hi ha molt passotisme hi ha molta desmotivació llavors costa molt a vegades plantejar treballs en grup perquè a la que els ajuntes és impossible treballar ¿saps? tots anem amb ordinador per exemple | i jo els ordinadors els tinc parats/ jo fico el projector/ i tot a la

Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma incideix a conèixer, una vegada més, si en el centre hi ha un debat seriós sobre el plurilingüisme. A partir d'aquí, el discurs avança per tema constant.

Dificultat es converteix en paraula clau i en el punt de partida i d'arribada de la seqüència. Al seu voltant, l'acompanyen substantius com *passotisme* i *desmotivació*, dues accions que justifiquen el perquè de la manca de debat.

Una vegada més, l'Imma parla des de la distància i des de la prudència. Per aquest motiu, el seu discurs apareix acompanyat d'expressions evidencials *-evidentment-* i d'adverbis minimitzadors *-| no cal |¿eh?|-*, que alhora apareixen reformulats: *però vull dir* (147).

El primer que planteja de manera directiva és si l'experiència d'aula es va comentar amb els altres docents. L'Eli ho nega però hi resta importància com a estratègia de justificació: *ho vaig fer perquè vaig voler* (148). L'Imma hi incideix *-no s'ha explotat no:: no s'ha continuat per aquí* (149)- i per sortir-ne l'Eli ho justifica amb la verbalització de les dificultats que percep: *són cursos molt fluixos; hi ha molt passotisme hi ha molta desmotivació*

llibreta perquè és impossible | treballar es fa impossible sinó quan intentes buscar alguna alternativa més {(P) dinàmica} més cooperativa més segle vint-i-u |nyt| no es pot treballar | a la que et gires hi ha *facebook* hi ha o sigui::

151. Imma- ya::

152. Eli- la la la desmotivació és tant tal que:: ens acabem doncs enfocant tots què volem ensenyar de la manera més sèrie possible |nyt| ¿saps el que et vull dir?

153. Imma- sí totalment

154. Eli- és que és difícil treballar amb un context així

155. Imma- que jo ho entenc perfectament no però:: clar |m| hauria d'haver-hi |nyt| almenys un debat ¿no? dius bueno estan tan desmotivats però hauríem de buscar alguna solució ¿no? ¿o no? no sé

156. Eli- clar és que és difícil buscar-ne || clar és que per mi |nyt| jo no sóc tutora per exemple no:: |nyt| tampoc m'hi involucro tant amb aquest sentit

157. Imma- clar

158. Eli- sí jo tinc els meus alumnes a més faig un terç llavors tampoc no en això no en sé molt

159. Imma- bueno però suposo que en el claustre s'haurien comentat coses ¿no? si hi hagués com una proposta de::

160. Eli- sí i no s'ha::

161. Imma- bueno tampoc no passa res imagino que s'està fent tot el que es pot

162. Eli- no/ evidentment i el dia a dia esbotza molt però clar és que és difícil és un centre molt gran

(150). Segons l'Eli, aquest conjunt de conductes condicionen el plantejament d'activitats més innovadores: *llavors costa molt*. Interpretem aquesta dificultat de la qual parla com el nucli central d'una situació que es manté com a inamovible.

De manera directiva, l'Eli relaciona aquests tipus de dinàmiques amb la *impossibilitat* de treballar en grup: *és impossible* (150). Repeteix aquesta idea tres vegades en la mateixa intervenció. Un cop més, la -desmotivació- es converteix en el fil conductor de la seqüència. Conclou amb la dificultat que percep -és que és difícil treballar amb un context així (154)-, que es manifesta com a generalitzada.

L'acord de validació -*ho entenc perfectament*- serveix perquè l'Imma contraargumenti i insisteixi, des de la distància, en la importància d'establir un *debat* i buscar alternatives per fer front a l'estancament: *hauríem de buscar alguna solució ¿no?* (155). Mitjançant la primera persona del plural, s'inclou en aquesta cerca de la qual parla i busca la validació de la companya: *¿saps el que et vull dir?* (152).

Quan l'Imma incideix en la manca de debat, l'Eli retorna a la dificultat que repeteix de manera recurrent i conclou amb aquesta insistència: *clar és que és difícil és un centre molt gran* (162). Des del -jo-, comparteix la manifestació de dubte i n'exposa les causes: *clar és que per mi |nyt| jo no sóc tutora per exemple (...) a més faig un terç* (158). Si bé aquests motius li serveixen per justificar aquesta manca d'informació, ho valora des de la pròpia experiència: *llavors tampoc no en això no en sé molt*. D'aquesta manera s'allunya de la implicació.

En aquesta seqüència, parlar de l'activitat genera tensió. L'Imma insisteix en la gestió del plurilingüisme i l'Eli justifica la manca de debat que percep amb la desmotivació i la dificultat que comporta un institut amb tanta diversitat. En el transcurs de la discussió, l'Eli pren consciència d'altres maneres de fer i de la seva resistència al canvi i per aquest motiu categoritzem la situació de conflicte crític perquè la manera de fer actual xoca amb les noves que descobreix en el transcurs de la conversa però no es

planteja redirigir la situació actual. Per primera vegada explicita el dubte i es distancia del protagonisme de l'acció.

11. Situacions de conflicte i canvi de mentalitat

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en el procés d'integració com a factor clau per minimitzar conflictes culturals. A la segona, l'Eli dóna raons que justifiquen el canvi de mentalitat que percep en ella mateixa. Justament *integració* es converteix en el fil conductor.

163. Imma- quin quina no sé si recordaràs alguna altra anècdota que impliqui:: xoc de cultures o:: || que es vegi que a vegades hi ha situacions de conflicte perquè e e problemes de tipus cultural i no necessàriament només de:: de manca d'interès|

164. Eli- doncs no t'ho sabria dir molt bé això perquè per exemple ara estava pensant i a tercer que és el grup que jo tinc són molt heterogenis en quant a:: magrebins i catalans i sud americans i estan molt integrats/ entre ells o sigui els grups/ t'hi fixes ¿no? i veus qui:: qui:: qui va amb qui i realment jo què sé per exemple ara em ve al cap el grupet així |nyt| més dominant en aquella aula són dos catalans i una sud americana i dos magrebins noies |¿eh?| tot/ però vull dir que estan molt integrats o sigui |nyt| no és un no sé no crec que sigui molt un xoc de cultures

165. Imma- no no en aquest cas és evident

166. Eli- també fa molt els anys que fa que estan aquí evidentment

167. Imma- clar

168. Eli- ara estava pensant i aquestes dues noies van totalment vestides sense mocador roba com les seves amigues | clar això hi fa

169. Imma- quan tu dius molt integrats/ ¿com defineixes la parau...- que que què vol dir estar integrat? perquè per tu aquí el tema és si estan o no estan integrats ¿no? ¿què vols dir estar integrats?

170. Eli- home per mi estar integrat és:: | entendre:: la cultura del país | fer com la resta de companys || i el o sigui fer el mateix dia a dia que la resta de companys

171. Imma- ya

Com a continuació de la seqüència anterior, l'Imma incideix en alguna *anècdota* que faci evident un *xoc de cultures* o *situacions de conflicte* (163). A partir d'aquí, el discurs progressa per tema constant.

Integració es converteix en paraula clau per la recurrència del tema. Tot el discurs gira al voltant d'aquesta paraula i es converteix en el fil conductor de la seqüència. L'Imma incideix en aquest aspecte i li pregunta, de manera directiva, quin significat pren per a ella aquest mot. Com a estratègia de justificació i per facilitar la comprensió, l'Eli se situa en el punt de vista propi –*per mi estar integrat és* (170)- i després en el de l'alumnat: *jo crec que això per ells és estar integrats* (172). A partir d'aquí condueix la resposta, que fa referència a l'afany que senten els infants d'altres cultures per assemblar-se als companys autòctons. Amb aquesta definició conclou la pregunta.

La reflexió en l'acció –*ara estava pensant-*, que apareix dues vegades gairebé consecutives, fa que l'Eli se situï en un grup concret per exposar la mescla de cultures que percep. Ho reformula incidint en la importància de la integració: *vull dir que estan molt integrats* (164). Per tant, del discurs de l'Eli n'interpretem com la gestió de conflictes apareix minimitzada com a conseqüència de la integració. Una vegada més, repeteix aquesta idea de manera recurrent.

Els constants verbs de creença amb els quals acompanya les seves argumentacions permeten construir un discurs d'elevada càrrega emocional. L'Eli creu que hi ha molts infants que *volen sentir-se catalans* (194) i el xoc cultural del qual parla fa que no sàpiguen *molt bé on col·locar-se* (192). Sempre ho relaciona amb l'espai familiar, ja sigui per manca de recursos o per aspectes purament culturals. El xoc radica en el moment en què els fills

172. Eli- [nyt] ¿saps el que et vull dir? jo crec que això per ells és estar integrats | o sigui que no hi hagin aquelles diferències tan abismals que ja vénen des de casa
173. Imma- però llavors que tu creus que per exemple [ara poso un exemple molt tonto]
174. Eli- [sí sí digues digues]
175. Imma- que ells en el final el que volen és [mh::] fer el mateix bueno imagina't un magrebí/ suposo que el que voldrà/ segons això és ser com un de Vic de tota la vida
176. Eli- molts sí el que passa és que no poden
177. Imma- no poden
178. Eli- perquè estan molt lligats per casa
179. Imma- clar
180. Eli- estan molt lligats [per casa]
181. Imma- [¿tu creus que hi ha] conflicte doncs entre els seus orígens la seva cultura::
182. Eli- sí
183. Imma- [i la de l'institut? que::]
184. Eli- [sí perquè::] ¡no! la de l'institut no
185. Imma- ¿la de la ciutat?
186. Eli- ¿la societat en general?
187. Imma- ya
188. Eli- sí
189. Imma- o sigui que aquí hi ha un conflicte hi ha un xoc de::
190. Eli- ¿cultural molt gran!
191. Imma- ¿un rebuig també doncs del propi:: del propi:: identitat?
192. Eli- sí jo crec que no saben molt bé on col·locar-se
193. Imma- ya
194. Eli- és a dir jo crec que estem trobant per primera vegada segones generacions ¿vale? nens que | volen totalment

reaccionen a la dinàmica de de del que els pares t'havien ensenyat (196). Per analogia, retorna a la pròpia experiència d'aula com a estratègia de reafirmació: *es veu* (198). Conclou amb la dificultat de canvi que percep: *és molt difícil] canviar* (206). Sempre és externa al seu camp d'actuació.

Aquest conjunt de reflexions serveixen perquè l'Eli configuri un debat intrapersonal amb ella mateixa. *T'adones que:: canvia molt la teva mentalitat* (208) fa evident la presa de consciència d'un canvi que percep en la seva manera de pensar. Repeteix dues vegades l'adjectiu *positiu* per emfasitzar com ha sigut aquest canvi. En forma de pregunta retòrica - *¿em considerava racista?*- se situa en un prejudici aferrat: *sí entre cometes* (216). Quan la investigadora li'n pregunta des de la ironia el perquè, l'Eli parla de *rebuig* i de *discrepàncies* per desconeixement de la situació i reconeix que entrar en aquesta realitat li ha servit per modificar aquest seguit de percepcions tan interioritzades. Ho accepta obertament i conclou amb la dificultat amb què es troben moltes famílies.

sentir-se catalans ¿sí? és a dir acabar els estudis continuar estudiant anar a la universitat com fan els seus amics d'aquí

195. Imma- molt bé molt bé
196. Eli- però molts no poden encara perquè a casa seva no hi han recursos i no interessa que el nen amb setze anys no porti calers a casa és que és trist però és així | i llavors abans/ era com que seguies la dinàmica de de del que els pares t'havien ensenyat però aquí hi ha un primer xoc
197. Imma- (sí amb la boca tancada)
198. Eli- i aquest xoc hi és i es veu no tots |¿eh?| però es veu
199. Imma- ¿i les nenes?
200. Eli- hi ha nenes que se'm treuen el mocador quan arriben al cole però surten de casa amb el mocador | aquí hi ha un xoc cultural abismal/ tu has d'anar amb mocador perquè és la teva religió
201. Imma- clar
202. Eli- jo no vull anar amb mocador perquè d'acord que jo sóc musulmana però jo també sóc catalana |nyt| i això ho veus hi és
203. Imma- (ajà amb la boca tancada) [bueno]
204. Eli- [però clar és molt difícil] de canviar
205. Imma- i tant
206. Eli- clar és que això és un dia a dia molt dur
207. Imma- i tant
208. Eli- el que sí que treballant en aquests contextos també t'adones que:: canvia molt la teva mentalitat
209. Imma- sí |¿eh?|
210. Eli- sí
211. Imma- ¿i com has canviat tu? ¿en què creus?
212. Eli- en positiva |¿eh?|
213. Imma- ¿sí?
214. Eli- cent per cent positiva

215. Imma- però què vols dir
216. Eli- jo per exemple l'any passat | ¿em considerava racista? sí entre cometes (Imma riu) aviam et sóc sincera
217. Imma- ¿per què? perquè no t'agradaven::
218. Eli- ¡no! no és que no m'agradessin és que:: per exemple a Osona tenim moltíssims ¿no? de marroquins moltíssims també s'ha de dir i:: tampoc tots són com els que et trobes a l'escola que l'escola és pel seu nom llavors això et va creant una certa:: no rebuig/ però sí:: discrepàncies
219. Imma- sí sí
220. Eli- i bueno quan els tractes tant al dia a dia veus que també molts doncs són molt bona canalla amb molts problemes i que volen tirar endavant i no saben com
221. Imma- ya
222. Eli- i llavors doncs si els pots ajudar ¿què millor?
223. Imma- ho tenen difícil
224. Eli- ho tenen molt difícil
225. Imma- doncs suposo que la clau està en trobar les fórmules ¿no? per ajudar més del que ja fem ¿no?
226. Eli- i que ells hi posin la seva part evidentment
227. Imma- sí i les famílies
228. Eli- sí

En aquesta seqüència, parlar de l'activitat genera tensió. A la primera part, la reflexió sobre l'acció permet la verbalització de creences i la justificació, fruit de l'experiència a l'aula, de la seva línia de pensament. Sempre parla des del punt de vista de l'altre. A la segona part, l'Eli s'autoconfronta i fa visible el seu rastre individual. Parteix d'un prejudici lligat a la *integració* per reelaborar la seva línia de pensament i prendre consciència del canvi viscut a nivell individual. Per tant, analitza la situació i transforma el punt de vista, i exterioritza obertament aquest canvi de mentalitat que s'ha fet possible a través del contacte directe amb els alumnes. L'Imma fa de mediatadora en aquest procés d'obertura i de verbalització del pensament.

12. La relació amb les famílies

El tema principal d'aquesta seqüència és la relació amb les famílies. Justament *família* i

relació es converteixen en paraules clau que ens permeten el debat.

229. Imma- però ¿tu creus que hi ha relació amb les famílies? ¿que es pot fer alguna cosa amb les famílies?

230. Eli- sí per exemple:: en el meu centre hi ha molta molta relació família alumne estem en el pla qualifica't i millora't

231. Imma- molt bé

232. Eli- i constantment bueno hi han reunions::

233. Imma- ¿i els pares van a les reunions i mares?

234. Eli- sí costen més costen menys sí i vulguis que no això jo crec que és un punt a favor perquè els pares els va canviant una mica la mentalitat | es veu

235. Imma- ¿has parlat tu amb algun pare no?

236. Eli- no [perquè al fer un terç]

237. Imma- [no ets tutora]

238. Eli- i no ser tutora

239. Imma- ¿i algun comentari de companyes o de coses que han dit els pares o que han vist dels pares has sentit alguna anècdota?

240. Eli- per exemple lo típic que entres al departament i estan fent reunions o així i sí que veus que:: moltes vegades hi ha un primer interès jo crec en l'educació dels fills que ja és molt perquè abans no passava

241. Imma- clar clar | molt bé

242. Eli- però clar llavors també et sents per altra banda que:: clar és que no he pogut fer els deures perquè:: m'han fet anar a no sé on

243. Imma- treballar

244. Eli- o al mercat o al no sé què o al

245. Imma- ya

Mitjançant el relleu, l'Imma pregunta a l'Eli quina relació creu que hi ha entre el centre escolar i les famílies. *Família* es converteix en paraula clau i fa avançar el discurs, que progressa per tema constant.

L'Eli pensa que aquesta relació és molt bona; per aquest motiu, repeteix dues vegades seguides l'adverbi augmentatiu *molt*, com a estratègia d'emfasització: *molta molta relació* (230). Quan avança en la justificació, que prové de la pròpia experiència, fa evident una creença que apareix configurada per mitjà d'un verb intel·lectiu, que alhora s'inicia amb la presència explícita del pronom personal de primera persona: *jo crec* (234). Aquesta converteix els pares en protagonistes del canvi –*els va canviant una mica la mentalitat*– perquè per primera vegada estan interessats en l'educació dels fills: *hi ha un primer interès* (240). Fa ús d'un altre verb de creença per minimitzar el caràcter de veritat i retorna a la pròpia experiència com a estratègia de justificació: *es veu* (234).

246. Eli- també hi és encara aquest::

247. Imma- sí

248. Eli- no sé és un procés lent

En aquesta seqüència l'Eli es distancia del protagonisme de l'acció. Verbalitza una creença que converteix les famílies en protagonistes del canvi i per aquest motiu no ho viu amb tensió, perquè ho conceptualitza com una situació totalment externa als àmbits d'actuació dels docents.

13. Fer presents les llengües i les cultures

Aquesta última seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Eli quan l'Imma li pregunta si les llengües i les cultures dels alumnes es fan presents al centre escolar i a l'entorn més proper. Aquest és l'únic tema de discussió.

249. Imma- i a:: l'institut o a algun centre pels:: pels voltants ¿hi ha classes de:: de d'alguna llengua minoritàries o llengües dels nens del centre? ¿tu creus que per exemple fan classes d'àrab? Per autoselecció, l'Imma vol conèixer si a l'entorn proper i a l'institut es promouen activitats per fer evidents les llengües i les cultures de l'alumnat. A partir d'aquí el discurs progressa per tema constant.
250. Eli- jo crec que no *Llengua i cultura* es converteixen en paraules clau que guien l'evolució de la seqüència.
251. Imma- no |¿eh?| L'Eli deixa entreveure la seva opinió des de la distància i des de la prudència. Per aquest motiu, inicia quatre intervencions amb un verb intel·lectiu: *jo crec*. En una ocasió, fa un pas més en l'evidència del dubte: *és que no et voldria enganyar però jo crec que no* (254).
252. Eli- no | no jo crec que no
253. Imma- i associacions de tipus cultural:: En primer lloc, l'Imma pregunta de manera directa si les llengües dels alumnes hi són presents. Davant de la negació de l'Eli, la investigadora deixa entreveure aquesta necessitat de fer-les evidents: *potser necessiten això ¿no?* (255). Busca el punt de vista de la companya, que rep l'enunciat i respon: *jo crec que sí* (256). Fixem-nos que l'Eli relaciona *les seves arrels* amb la llengua i retorna a la desconeixença escrita de la llengua d'origen: *i molts no saben escriure-la* (258).
254. Eli- és que no et voldria enganyar però jo crec que no
255. Imma- no bueno perquè també potser necessiten això ¿no?
256. Eli- jo crec que sí que necessiten interioritzar una mica les seves arrels en aquest sentit | ells no volen perdre la seva llengua
257. Imma- clar
258. Eli- i molts no saben escriure-la
259. Imma- és que és molt trist això ¿no? En segon lloc, i de manera continuativa, l'Imma incideix en la importància *d'ajustar l'oferta a l'interès real dels estudiants* (265).
260. Eli- ja no àrab |¿eh?| sinó amazic En aquest punt, l'Eli fa evident, un cop més, el dubte, i no l'abandona fins que conclou la intervenció. L'Eli el verbalitza tres vegades
261. Imma- ¿i quines extra escolars?

|ah| són de secundària

262. Eli- sí

263. Imma- però d'optatives per
exemple ¿què tenen? d'assignatures optatives

264. Eli- doncs no t'ho sabria dir
com que jo només faig troncal/

265. Imma- clar perquè també es
tractaria potser d'ajustar l'oferta a l'interès real
dels dels estudiants ¿no? no sé m'ho pregunto

266. Eli- sí

267. Imma- no és fàcil [bueno]

268. Eli- [és que no t'ho sabria
dir]

269. Imma- jo em sembla que està
molt bé

270. Eli- ¿sí?

271. Imma- si vols afegir alguna
cosa més? si penses després alguna anècdota la
pots escriure i ens la envies

272. Eli- vale

273. Imma- a l'email |¿eh?| però no
et posem deures

seguides, des de la distància i des de la
incertesa: *doncs no t'ho sabria dir* (264).
D'aquesta manera conclou el discurs.

En aquesta seqüència parlar de l'activitat promou una situació d'inestabilitat que prové de la presa de consciència de la manca d'activitats per fer evidents les llengües i les cultures dels alumnes. L'Eli se n'adona en el transcurs de la conversa, hi reflexiona i explicita la importància de fer-les evidents com a símbol d'identitat.

Taula 26. Síntesi dels principals temes d'interès de l'Eli

Temes d'interès
<p>En contextos de diversitat, l'acompanyament és clau per a l'aprenentatge.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ És important fer-los sentir <i>valorats</i>. ▪ Molts problemes socials deriven en falta de motivació. ▪ Acostar-se a la realitat dels alumnes crea complicitat i desig de saber més: <i>se'm van com obrir</i>.
<p>A molts alumnes els falta comprensió i vocabulari.</p>
<p>Els alumnes estan més <i>integrats</i> quan la seva cultura no dista tant de la nostra: <i>els hi costa menys</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La integració minimitza conflictes culturals. ▪ El xoc cultural entre la cultura d'origen i la destí és conseqüència de l'entorn familiar: <i>és qüestió de temps</i>. ▪ Les famílies es comencen a interessar per l'educació dels fills: <i>hi ha un primer interès, abans no passava</i>.
<p>El centre no debat entorn al plurilingüisme i a d'altres maneres de fer perquè són cursos <i>molt fluixos</i> i hi ha molta desmotivació.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El més important és la gestió de conflictes. El centre està orientat a això.
<p>Per desconeixement es considerava <i>racista</i> i la immersió al context li ha fet canviar la mentalitat: <i>rebuig, discrepàncies, volen tirar endavant</i>.</p>

▪ **Anàlisi externa de l'entrevista semiestructurada de l'Eli**

Punts de trobada	Punts de contrast
-Jo- aprenent de llengües	
<p>Persones i sobretot espais molt ben definits en relació als àmbits d'ús de les llengües que coneix.</p> <p>Manca d'implicació en l'aprenentatge de llengües estrangeres fruit de l'<i>adolescència</i>.</p> <p>Parlar llengües és <i>important</i>.</p>	
Experiència docent	
<p>Contrast entre els dos centres on ha treballat per la diversitat lingüística i cultural. Això és el que diferencia els dos instituts: <i>una diferència abismal</i>.</p>	<p>Veu amb naturalitat que els alumnes tinguin un nivell socioeconòmic mig alt: <i>cap cosa extra</i>.</p>
Immersion en contextos multiculturals	
<p>Reconeix que hauria de fer més ús del català a l'aula però no veu com un feble la situació d'acomodació lingüística.</p> <p>Fruit de la manca d'experiència reconeix ser <i>racista entre cometes</i>.</p>	

La desconeixença generava *molta por* però la immersió al context fa que ara *disfruto molt* i a més a més *aprenc moltíssim*. Per tant, reconeix un procés d'aprenentatge mutu.

-Nosaltres- pot referir-se a *ella+els alumnes: ho treballem tot*.

Busca activitats properes als interessos dels alumnes, que els serveixin fora de l'àmbit escolar, i per aquest motiu pensa que l'*accentuació* és més important que les característiques del Romanticisme. Són consideracions personals perquè ella *fa el seu camí* i és conscient que s'allunya de les maneres de fer del centre.

Adapta activitats, fruit del màster, per conèixer la procedència dels alumnes: *vaig flipar*. Amb aquesta activitat se li van *tallar les barreres*.

Valora de manera especial que els alumnes puguin *parlar de les seves coses a l'aula*.

Al centre manté una bona relació amb les famílies i aquest fet és important.

Hi ha una gran diferència cultural i els alumnes en són conscients: *xoc*.

Integrar-se vol dir *fer el mateix que els altres*.

Preponderància del –jo- per sobre dels altres, distància. Ells són persones amb *poca cosa* i nosaltres *hem tingut sort*. Si nosaltres els *valorem*, ells se senten *agraïts*.

Són alumnes que *no saben què fer a la vida*. Es tracta d'un problema vinculat a la situació familiar.

A parer seu aquest problema real queda encobert pel tema de la disciplina, que és una qüestió important, que *no els hi nego*, però que és *fals* que hagi de prevaldre sobre altres. Aquesta no és la qüestió més urgent.

Cal reflexionar envers la *desmotivació* i el *passotisme* però el centre no ho fa perquè aposta per altres temes més importants com és la disciplina.

▪ Entrevista semiestructurada a en Salvi

1. El repertori lingüístic

En aquesta seqüència en Salvi exposa les llengües que configuren el seu repertori lingüístic. Divideix la resposta en dos. Primer, introdueix l'ús del català i del castellà i pren consciència que el castellà ha anat guanyat terreny en molt àmbits. Després, introdueix el francès i els intents per aprendre anglès, alemany, italià, àrab, japonès i portuguès. Justament *intent* es converteix en paraula clau que ens acosta a aquest debat.

1. Jaume- a veure el tema Per autoselecció, en Jaume pregunta a en Salvi era primer que et situis una mica en funció del amb quines llengües ha entrat en contacte al

teu repertori personal lingüístic és a dir les llengües que has entrat en contacte que coneixes que parles que més o menys |¿eh?| amb qui les parles com et mous tu lingüísticament

2. Salvi- bàsicament jo en el que és entorn entorn familiar i d'amistats el català | evidentment amb algunes amistats |e::| no el castellà però en castellà i en català les amistats algunes però el que és l'àmbit familiar i el meu:: ús habitual sempre és el el català | de fa uns anys fins fins ara m'he anat definint professionalment jo sóc professor de llengua castellana el castellà ha anat guanyant ha anat guanyant terreny i:: i potser en altres àmbits faig un un ús més ampli del castellà | però:: àmbit familiar amb els pares amb la meua dona | i la majoria de companys de |nyt| l'institut/ {(AC) inclús amb el departament de castellà també parlem en català} després el castellà/ també és és llengua no és llengua |nyt| vernacle materna però sí que la faig la faig servir constantment tant a les classes | i al en el dia a dia també | però és més | més més el faig servir com més com més formal | sí que sempre hi ha:: | el tipus de discurs que sigui més més formal | després també el el francès | el francès vaig fer | primer cicle de filologia francesa/ el domino relativament fa molts anys que no el practico i he perdut moltíssim però:: sé defensar una miqueta/ |e::| també important tenim amics francesos i de tant en quant hi anem i bueno hi ha un:: un contacte bastant més proper | l'anglès també el conec l'anglès de de l'institut i després de de de bàsicament el mantinc per les pel·lícules versió original/ i:: pels viatges inclús a vegades algun llibre senzillet | tornes d'un viatge i dius

3. Jaume- no es pot perdre ¿no? (riuen)

4. Salvi- mira m'he de posar al dia m'he de posar al dia i faig algun intent d'aquests m'he d'apuntar a l'Escola Oficial d'Idiomes i mai ho faig |nyt| però vaja amb l'anglès sí també/ no em sabria |nyt| també he entrat en contacte amb l'alemany

llarg dels anys. A partir d'aquí, el discurs progressa per tema constant. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Salvi inicia la intervenció situant el català i el castellà. Fa ús constant de la repetició per subratllar com el català forma part del seu *entorn familiar i d'amistats* (2). Deixa l'ús del castellà en segon terme però sempre hi retorna i quan reflexiona envers els àmbits d'ús, el situa al mateix nivell. L'espai temporal –*des de fa uns anys fins ara*– li serveix per prendre consciència que el castellà ha anat guanyant terreny en la seva vida, sobretot professional, fins a concloure que *en altres àmbits faig un un ús més ampli del castellà*. Ho manifesta des del dubte *potser-i* la contraposició constant *però* per defensar l'ús del català com a primera llengua. Aquest conjunt de reflexions intrapersonals li serveixen per situar el castellà en un espai *més formal (...)* *el tipus de discurs que sigui més més formal*. Repeteix *català* quatre vegades i *castellà* un total de sis. La contraargumentació, introduïda principalment amb la preposició *però*, apareix cinc vegades i sempre fa referència a la contraposició d'aquestes dues llengües. Al temps que reflexiona entorn a l'àmbit d'ús d'aquestes, configura un debat amb ell mateix que resol amb l'enumeració de les diverses opcions. S'adona que les utilitza de manera indistinta, tot i la seva insistència a subratllar el major ús del català.

A continuació introdueix les altres llengües amb les quals ha pres contacte. Primer parla del francès, després de l'anglès, i llavors incorpora els intents per aprendre alemany, àrab i japonès. També diu que coneix l'italià i el portuguès.

Pel que fa al francès, pensa que el *domina* menys que abans com a conseqüència del poc ús: *l'he perdut moltíssim* (2). Ressalta la importància de les amistats per no perdre'n el contacte.

Després, parla de l'anglès. D'aquesta llengua, destaca que la *coneix* i la *manté* per les pel·lícules i pels viatges. Fruit de la conversa hi reflexiona i s'adona de la distància entre el

5. Jaume- ¿sí?
6. Salvi- l'alemany sí | vaig fer un any i mig d'alemany i:: bueno a la universitat | |nyt| però:: com vaig perdre de seguida:: vaig perdre de seguida el:: el |nyt| el nivell sí en tenia | perquè:: vaig veure que li havia de dedicar molt de temps i:: i també amb el francès m'exigia bastant el nivell que se'm demanava era també més alt i bueno ho vaig ho he anat aparcant fins que ara em queden res paraules i entendre alguna frase senzilla podria podria arribar a entendre-ho | i:: amb idiomes idiomes aixís ja es::tà | potser amb l'italià també un parell d'amics | italians i el que vam comentar a classe un dia |nyt| m'hi entenc o sigui no:: m'hi entenc no:: no no el parlaria no no podria dir res però entendre'l sí amb una miqueta d'esforç sí que no:: no hi hauria cap mena de problema | i:: bàsicament ara estic entrant en contacte amb el portuguès
7. Jaume- ¿|ah| sí?
8. Salvi- sí amb alumnes sí tenim un parell de:: |nyt| de:: d'alumnes/ en un grup de tercer que acaben d'arribar i dona la casualitat de que són | dos portuguesos i hi havien hi havia també dos brasilers a:: a l'aula/ i:: fem comparacions i:: bueno comparacions amb el castellà/ i anem fent analogies i:: i així ells també el vocabulari el van |nyt| el van agafant i d'això també vaig agafant alguna cosa però baixa és bàsicament d'aquest tipus de contacte i:: bueno vaig fer un intent d'aprendre àrab
9. Jaume- ¿|ah| sí?
10. Salvi- sí però no vaig
11. Jaume- ¿qui te'l va::? per interès per la llengua o per
12. Salvi- tenia molta curiositat | pel fet de:: |nyt| el tipus de:: sí o sigui el tipus el tipus de llengua la la l'escriptura i:: i:: el:: no sé això de començar amb la *hamsa* i després la:: la lletra que l'escrivien d'un cantó a l'altre i els punts quan era un punt significava una cosa em va fer encuriosir un company que ell sí que havia fet i va dir prova-ho que està

que li agradaria i el que realment fa. Per aquest motiu, expressions com *m'haig de posar al dia* i *faig algun intent* (4) es contraposen a la realitat: *mai ho faig*. La motivació de la qual parla prové de la necessitat que percep quan n'ha fet un ús més recurrent. Per aquest motiu utilitza l'estil directe per compartir la situació: *tornes d'un viatge i dius m'he de posar a dia m'he de posar al dia* (4), però *mai ho faig*. Fa ús de la ironia per minimitzar la situació.

Amb l'alemany li passa el mateix. *Vaig veure que li havia de dedicar molt de temps* (6) és el que va fer que el deixés. Aquest és el motiu pel qual *ho he anat aparcant*. D'aquest conjunt de reflexions n'interpretem que la necessitat de dedicació en condiciona el seu interès. Des del present, reflexiona sobre el nivell i exposa, des de la distància, que *podria arribar a entendre-ho*, fent referència a *alguna frase senzilla*.

Quan introdueix l'italià, també parla des de la distància i des de la irrealitat. Per aquest motiu, predomina el condicional. Al temps que parla, configura una situació d'ambivalència que resol amb les possibilitats de comunicació. *Entendre* li serveix per situar-se entre els dos pols i prendre consciència, al temps que parla, de les seves capacitats comunicatives amb aquesta llengua. *M'hi entenc o sigui no:: m'hi entenc no:: no el parlaria no no podria dir res* (6) es contraposa a la possibilitat *d'entendre'l sí amb una miqueta d'esforç*. D'aquesta manera resol el *problema* de la falta de comunicació amb aquesta llengua.

A continuació, introdueix el *portuguès* com a estratègia per apropar-se a l'alumnat. En aquest cas, *fem comparacions amb el castellà/ i anem fent analogies* li serveix perquè els alumnes adquireixin més vocabulari. Aquesta llengua, per tant, se situa en l'àmbit professional.

Finalment, comparteix amb en Jaume el seu intent per aprendre àrab. D'aquesta llengua, amb la qual va voler entrar-hi per *curiositat* també en destaca la dificultat com a causa directa del seu abandonament. Aquesta curiositat, per tant, no és suficient per continuar amb el seu aprenentatge. Des de la reflexió *-la veritat-*, valora l'estructura

molt bé i:: la veritat és que també em va:: ho vaig veure realment molt molt estrany | i com aquesta intentona vaig fer amb el japonès però també vaig veure que eren eren realment complicats i:: estava amb el amb el francès i amb els estudis i:: i ho vaig i ho vaig aparcar també

13. Jaume- ¿aquestes intentones que:: què vol dir això? anar a una escola anar amb un professor

14. Salvi- |e::| a la a la mateixa universitat

15. Jaume- |ah|

16. Salvi- hi havia un:: feien el ¿com es deia? || era un no no no era ben bé un màster em sembla que era una carrera d'estudis orientals i llavors hi havia classes de:: de de hi havia t'havies d'especialitzar en xinès i en |nyt| i en japonès i:: vaig començar vaig començar a fer-ho quan no sé ja fa fa temps quan va començar el el màster aquest com vaig preguntar-li a la professora si podia assistir-hi d'oient per si m'interessava | pues apuntar-m'hi i anar | fent però:: ja et dic entre una cosa i l'altre no vaig

17. Jaume- bueno

18. Salvi- entre falta de temps i dedicar-me una altra cosa no vaig

d'aquesta llengua: *ho vaig veure realment molt molt estrany*. De la mateixa manera que amb el japonès es va adonar que *eren realment complicats*. Aquest és el motiu pel qual *ho vaig aparcar també*.

D'aquest conjunt de reflexions destaquem com en Salvi fa ús recurrent de la paraula *intent* per situar-se davant de les llengües amb les quals té algun tipus de contacte. Aquest intent del qual parla es contraposa a la metàfora d'*aparcar la llengua*, que apareix dues vegades, i al *mai ho faig* (4) i *no vaig* (16;18). Conclou, des de la reflexió, que tot es fonamenta en *la falta de temps i dedicar-me una altra cosa*. L'interès es contraposa a la dificultat, a l'estranyesa o a la manca de temps, i per aquest motiu mai continua amb el seu aprenentatge.

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. En Salvi pren consciència de l'espai que ocupa el castellà en el seu repertori lingüístic. Estableix un debat amb ell mateix que resol amb l'enumeració dels espais que ocupen les diferents llengües i la rellevància del català en l'entorn familiar i d'algunes amistats. També parla de l'espai que ocupen les altres llengües, i en aquesta reflexió parlar de l'activitat el fa desdoblar i autoconfrontar-se. Quan les presenta, el punt de partida i el d'arribada és la dificultat d'aprenentatge i la manca de temps. Aquests aspectes fan que sempre es quedi l'*intent*. Per aquest motiu es mou entre el desig i la realitat perquè hi conviu però no li genera inestabilitat.

2. El -jo- aprenent de llengües

El fil conductor d'aquesta seqüència és la percepció d'en Salvi com a aprenent de llengües. Se centra a exposar el seu interès per la llengua i la cultura i els intents fallits

d'aprenentatge.

19. Jaume- anava a preguntar-te la teva percepció com com aprenent de llengües quina és ja veig que és en funció de de la llengua no? pel que dius no

20. Salvi- sí

21. Jaume- perquè::

22. Salvi- bàs...- bàsicament sí | |e::| || més sí més més més que res és potser els meus interessos lingüístics han anat no tant pel |nyt| pel tipus de llengua sinó | mogut per un altre interès per exemple el japonès em va interessar molt arrel de:: |nyt| del cinema vaig descobrir cinema:: japonès i vaig veure que allà darrere s'hi amagava |nyt| tot un tot un món molt molt molt diferent molt de molt molt de contrast i vaig pensar que potser aviam si amb amb la llengua i poquet a poquet podia podia anar:: aprenent/ cultura:: japonesa amb la llengua i si si podia entendre-ho una miqueta més | i vaig descobrir que sí que té té molta relació però que és molt que era molt complicat hi havia tres dialectes i:: cada lletra tenia un:: | era era era tot un món molt diferent i l'àrab igual o sigui més m'hi vaig apropar

23. Jaume- ¿pel cinema també?

24. Salvi- no pel cinema en aquest cas no va va ser un company que hi havia

25. Jaume- |ah| val un [company d'aquests de]

26. Salvi- [em va] sí però arrel de:: arrel de:: ¿com es deia? el Tahar Ben Jelloun

27. Jaume- ¿sí?

28. Salvi- va anar a fer unes unes conferències i:: i em va engrescar em va engrescar molt aquell home parlava parlava molt bé i el que el que deia era que |nyt| que darrere de la llengua:: de l'àrab i de tot el que:: ens fan veure els mitjans pos que darrere hi havia una cultura mil·lenària molt molt sàvia molt rica | i que que era algo que valia la pena:: valia la pena intentar | i:: en aquell moment doncs em va semblar interessant i ho vaig

En aquesta seqüència en Jaume pregunta a en Salvi la percepció que té com a aprenent de llengües. El discurs progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

En Salvi reflexiona entorn als *interessos lingüístics* i s'adona, des del dubte *–potser–* i fent servir l'exemplificació *–per exemple–* com a estratègia de comprensió, que aquests han vingut moguts per d'altres qüestions que també denomina interessos, que van més enllà de la llengua.

En el cas del japonès, l'*interès* va venir donat pel cinema: *vaig descobrir cinema; em va interessar molt* (22). A continuació hi reflexiona i interrelaciona l'aprenentatge de la llengua amb el de la seva cultura. El desdoblament li permet situar-se en l'espai d'experiència per compartir la seva línia de pensament. L'adverbi *potser* i la locució adverbial *aviam si* són indicadors de les ganes d'aprendre *cultura:: japonesa*. Se situa en aquest aprenentatge i pren consciència de la seva dificultat. Per aquest motiu, pensa que la llengua el pot ajudar a *entendre-ho una miqueta més*. *Vaig descobrir que sí* es contraposa a les dificultats intrínseques de l'idioma, i aquest fet fa que no continuï. Sempre retorna a la dificultat: *però és que és molt era molt complicat*.

En el cas de l'àrab, l'*interès* ve donat per un company. Prendre consciència *d'una cultura mil·lenària molt molt sàvia molt rica (...)* era algo que valia la pena:: *valia la pena intentar* (28). Una vegada més, l'intent guanya pes sobre la consecució. Ell mateix en valora el resultat: *no me'n vaig en sortir*. Els riures minimitzen les tensions i d'aquesta manera conclou la intervenció.

provar | i no me'n vaig en sortir (riuen) per res

En aquesta seqüència no hi ha punts de vista discordants. El desdoblament i l'autoconfrontació li permeten prendre consciència dels *intents* fallits d'aprenentatge del japonès i de l'àrab. Parlar d'aquesta situació, que es converteix en el fil conductor de la seqüència, no genera un discurs en tensió perquè en Salvi és conscient de les seves dificultats i contraposa la realitat al desig d'aprenentatge.

3. A l'institut, em costa parlar català!

En aquesta seqüència, i un cop feta una aproximació general a la llengua predominant de l'institut, en Salvi dóna rellevància a les dificultats que té per comunicar-se amb els alumnes en català. Aquest és el nucli central del fragment.

29. Jaume- molt bé escolta i la teva història:: a l'institut

Per autoselecció, en Jaume canvia de tema i fa avançar el discurs en una nova direcció. L'*institut* es converteix en el punt de partida i d'arribada.

30. Salvi- ¿a l'institut? a l'institut bàsicament | castellà

Justament aquesta paraula fa que en Salvi introdueixi la llengua d'ús habitual: *castellà* (30). Fixem-nos com en Salvi trasllada al terreny lingüístic el plantejament obert d'en Jaume: *la teva història:: a l'institut* (29). Per aquest motiu detectem que per en Salvi és un tema d'interès. *Castellà* es converteix en paraula clau i es contraposa a *català*.

31. Jaume- ¿i els alumnes? procedència dels alumnes i llengües que teniu

32. Salvi- allà:: a la l'institut/ amb els alumnes/ castellà\ i em costa me n'he adonat molt que em costa molt amb segons qui parlar en català | al al a la classe habitualment | doncs jo em pensava que que no hi havia que no era un institut ta::n [nyt] que havia rebut immigració però no no tenim e per exemple les classes de de primer hi ha molt d'alumnat de Sud-Amèrica hi han argentins uruguaians peruans de Bolívia hi ha molt de romanès també inclús bueno brasiler hi ha un noi brasiler i:: això en els grups de primer després també hi ha hi han paquistanesos i fins i tot bueno moldaus | també hi havia ucranians aquest any ja no:: no sé hi ha gent d'Ucraïna i:: | un de de Gran Canària però vaja això no compta (riuen) no compten gaire però sí i i la comunicació amb ells sempre és en castellà | però:: me n'he adonat que sempre em costa molt parlar en català amb alumnes fora fora del de l'aula pels passadissos i jo puc estar parlant [nyt] amb un company i li estic parlant en català ostres i això tal i podríem fer això lo altre estàvem parlant amb lo de les escoles verdes de fer un projecte i de com ho podíem fer i passen uns alumnes *ei profe qué venga id*

Fa ús de l'expressió *em costa* un total de quatre vegades, i en tres ocasions apareix acompanyat de l'adverbi augmentatiu *molt*. Aquesta expressió clau fa referència a la dificultat d'en Salvi per dirigir-se als alumnes en català. Repeteix *me n'he adonat* tres vegades. Com a estratègia per superar-la, introdueix l'origen dels alumnes: *hi ha molt alumnat de Sud Amèrica* (32). Se situa en el seu punt de vista per parlar del que ell considera una *percepció* que fa referència a l'associació que fan amb el professor de castellà. *En català no:: no troben* (36) li serveix, una vegada més, per justificar aquesta situació de preponderància del castellà. Es para a pensar en aquesta situació i hi reflexiona.

La reflexió en l'acció es caracteritza moltes vegades per les frases a mig fer, fruit del pararse a pensar en el transcurs de la conversa. Al temps que comparteix aquesta situació amb en Jaume, fa evident certa distància entre el que

para clase em em surt directament

33. Jaume- castellà

34. Salvi- suposo associó a l'institut amb:: |nyt| institut alumnes i aula amb el castellà però tot i sabent que hi ha alguns alumnes que vénen de de:: d'escoles que són preeminentment |e::| cata...- catalanes i que jo sé que ells són catalans em costa molt dirigir-me a ells en català | he de he de he de fer un esforç no em surt de forma natural | i:: també me n'he adonat de la percepció que tenen elles ells de ser:: professor de castellà quan em dirigeixo

35. Jaume- [associen]

36. Salvi- [a ells] en català no:: no troben

37. Jaume- no lliga

38. Salvi- sí sí troben que *no profe tu Habla en castellano* i jo bueno

s'imaginava *-doncs jo em pensava-* i la realitat: *però me n'he adonat que sempre em costa molt* (34). La contraargumentació introdueix un adverbi afirmatiu *sí*, que li serveix per reafirmar-se en les seves accions: *però sí i la comunicació amb ells sempre és en castellà*.

Per justificar aquesta situació fa ús de l'exemple. Des de la distància, exposa que amb els companys *pot* fer ús del català *-puc estar parlant amb un company i li estic parlant en català-* però quan interacciona amb els alumnes passa al castellà. Ho exposa fent ús de l'estil directe i reproduint una situació habitual: *qué venga id para clase* (32).

Quan reflexiona en relació amb aquesta situació, fa ús de l'evidència *-suposo-* per relacionar-ho amb el que ell considera una *associació* amb el professor de castellà. A continuació exposa com els alumnes li diuen que parli en castellà *-no profe tu habla en castellano* (38)- i l'acceptació que en fa d'aquesta situació: *i jo bueno*.

En aquesta seqüència, en Salvi defineix un procés d'acomodació lingüística. Parlar de l'espai que ocupa el castellà en la interacció amb l'alumnat li fa prendre consciència que li costa dirigir-se a ells amb qualsevol altra llengua. Verbalitzar aquesta situació no genera tensió però reconeix que li sobta, i ho repeteix de manera recurrent. L'experiència el fa desdoblar.

4. La diversitat no és fàcil

Aquesta seqüència correspon a les dificultats que detecta en Salvi en la gestió de la diversitat a l'aula. Divideix la resposta en dos. Primer parla de la falta de recursos i després de la funció de les aules d'acollida per minimitzar el contrast cultural. Justament *contrast* es converteix en paraula clau que ens acosta a aquest debat.

39. Jaume- molt bé i aquesta diversitat de:: de cultures de llengües m'imagino de maneres de de fer de:: de problemàtiques ¿no? que deueu tenir de:: ¿diverses de l'institut? ¿tu personalment com:: com la vius? ¿com t'hi sents? ¿com::? (riuen) no deu ser fàcil ¿no?

Aquesta seqüència prové de l'anterior. L'objectiu d'en Jaume és situar en Salvi i propiciar la reflexió envers temes concrets que fan referència a la diversitat i a les problemàtiques que percep a l'institut. El discurs progressa per tema constant.

40. Salvi- no és gens fàcil a mi realment em sap greu | em sap greu per alguns:: alumnes sobretot els que |nyt| no són de:: de:: de la família de llengües romàniques |

Des de la individualitat, en Salvi fa ús de l'experiència per compartir un seguit d'impressions i creences personals. La valoració personal de la situació *-em sap greu-* (40), que repeteix dues vegades consecutives,

els els paquistanesos sobretot són gent molt maca molt maca s'hi esforcen molt/ però a classe/ lingüísticament parlant\ necessiten algú que estigui molt a sobre seu/ que els hi vagi explicant/ i això així i això aixà i no:: i:: i en el el funcionar d'un d'una classe | un no pot ni girar-se sense que hi hagi algú que faci algo has d'estar molt molt pendent de la classe que vagi tenint feines i que vagi fent per com per després dedicar-li cinc minuts a a un alumne i a mi això és el que em sap greu també hi ha un alumne a primer de batxillerat una noia que ha vingut de Moldàvia | que s'hi esforça molt i que té un bon nivell de castellà | però que fa moltíssimes faltes i jo em vec que no tinc prou recursos:: de sobretot de temps com per poder ajudar-la |nyt| a:: millorar una miqueta | i qüestió de conflicte de dinàmiques de grup no:: almenys la meua experiència no no no genera molta:: molt de conflicte potser fins i tot el conflicte | es genera a la classe però habitualment no és per per qüestions de problemàtica de llengües ni | amb amb amb alumnes propis ens trobem que els que donen més problemes són els els autòctons els que vénen de fora jo per lo menos allà me n'he adonat que estan molt ben integrats i que problemàtiques | especials no potser un alumne en concret però perquè té una problemàtica determinada que no fa | però qüestions idiomàtiques no:: no::

41. Jaume- ¿i aquesta diversitat és a dir quan aquesta noia de Moldàvia o quan arriben de fora/ organitzativament com ho feu a l'institut? ¿vénen directe a la classe? hi ha aules::

42. Salvi- hi ha l'aula d'acollida passa un temps a l'aula d'acollida se'ls treu de:: castellà/ de de:: ara no et sabria dir d'algunes matèries en concret de {(AC) castellà per exemple} si fem tres hores dos dos dos d'aquestes tres la passen a l'aula d'acollida

43. Jaume- ¿i què fan a l'aula d'acollida?

44. Salvi- aprendre català | no només aprendre català/ sinó també:: a contextualitzar-los una mica | és a dir els hi

serveix per configurar una situació dilemàtica que fa referència a les dificultats que percep amb els alumnes la llengua d'origen dels quals no és romànica. *Són gent molt maca molt maca i s'hi esforcen molt* es contraposa a les dificultats lingüístiques que detecta. Ressalta la necessitat d'una major atenció –*necessiten algú que estigui molt a sobre seu*- i pren consciència de la impossibilitat de portar-ho a terme. Quan ho exposa, canvia de persona gramatical en el transcurs de la conversa. Primer des de la llunyania –*un no pot*- i després amb l'autoreferència a la segona persona del singular –*has d'estar molt molt pendent*- verbalitza aquesta situació que prové de l'experiència directa. Aquest fet el preocupa: *és el que em sap greu*. La distància entre el desig i la realitat li fan prendre consciència dels pocs recursos, que relaciona amb la gestió del temps. Vol –*ajudar a millorar*- però no pot. S'autoconfronta i es desdobra: *jo em vec*.

Per autoselecció, en Salvi parla de *conflicte* per compartir amb en Jaume la seves percepcions. Repeteix aquesta paraula tres vegades i l'equipara a *problema* i a *problemàtica*, que també repeteix tres vegades més. Situat una vegada més en l'espai personal –*almenys la meua experiència*- defineix a què fan referència aquests conflictes. Els allunya de les qüestions lingüístiques i situa els alumnes autòctons com a protagonistes de la situació. Distingeix entre *alumnes propis* i *autòctons*. A més a més, si no hi ha *conflictes* amb els alumnes que vénen d'altres països, és perquè estan *integrats*. Repeteix aquesta idea dues vegades: *estan molt ben integrats* (40); *bastant més integrats* (44).

En Jaume retorna a la *diversitat* per fer avançar el discurs en aquesta direcció. Com que parla d'*organització*, en Salvi introdueix l'aula d'acollida i en valora el bon funcionament. Quan explica què s'hi fa, primer assenyala *aprendre català* (44). A continuació, afegeix una premissa –*no només aprendre català/ sinó també*:- que fa referència a l'aprenentatge de la cultura i de les tradicions: *contextualitzar-los una mica*. L'objectiu d'aquest conjunt d'activitats és *fer que les diferències culturals siguin una miqueta:: menos violentes*. A

expliquen tradicions cultures aquí per saludar es diu bon dia i es diu sempre a l'entrar als llocs saludar a la gent/ i:: això | a:: a fer que les diferències culturals siguin una miqueta:: menos:: una miqueta menos violentes | i:: home en principi sí que | per lo menos allà funciona però això sobretot ho notem amb les cultures paquistanesos sobretot | hi ha molt de molt de contrast cultural i tot i passar per l'aula d'acollida |nyt| les situacions que generes que es generen a l'institut | a ells els hi resulten molt molt diferents i molt violentes | he tingut l'any passat vaig tenir una:: a la Asma jo aquest any tinc a la Saba | i:: sobretot entre homes dones tot tot això | el concepte que tenen ells a mi em dóna la sensació que que viuen l'institut com si fos un també un un infern

45. Jaume- ¿sí?

46. Salvi- de vegades sí perquè els veus a l'hora del pati o sigui les seves relacions estan molt:: |nyt| giren molt al voltant | de la gent de:: del paquistanès paquistanesos sobretot les noies els nois encara es relacionen una miqueta més estan bastant més integrats |nyt| però elles estan com molt més molt més contingudes i els hi deu no sé | a mi em dóna aquesta sensació bueno ho vam parlar amb tu i i el professor d'aula d'acollida també m'ho diu |nyt| que ell té la mateixa sensació que a casa seva deuen | vénen perquè han de venir però que casa seva la cultura en la que viuran no té res a veure amb la d'aquí i el contrast a:: és bastant important

continuació ho valora però des de la distància i amb caràcter de veritat: *en principi sí que | per lo menos allà funciona*. De manera recurrent, en Salvi ressaltava el que ell considera *contrast cultural*, que interpretem com un tema d'interès. Es converteix en el punt de partida i d'arribada de la seva intervenció.

Quan s'endinsa en la reflexió d'aquestes diferències, estableix una analogia entre l'institut i l'infern, per definir com aquests alumnes perceben el centre escolar. Ho justifica ressaltant les dificultats de relació amb d'altres cultures i les diferències de gènere. Si amb els nois no ho veu tant, és perquè *estan bastant més integrats* (46). Fa ús de l'autoritat per justificar el punt de vista: *i el professor d'aula d'acollida també m'ho diu*. Amb la idea de *contrast* entre l'espai familiar i l'institut conclou la intervenció.

En aquesta seqüència parlar de la diversitat i del contrast cultural propicia un discurs en tensió. Reflexiona sobre la falta de recursos i la verbalitza però no redirigeix la situació. Ans el contrari, en Salvi conviu amb aquesta realitat que no el fa sentir bé. Es relaciona amb l'experiència personal en tant que condiciona la seva actuació pràctica. N'és conscient però no planteja possibilitat de canvi des d'una òptica individual. L'experiència i l'emoció connecten el discurs amb l'activitat. La tensió que genera parlar d'aquesta situació configura un conflicte crític per la incapacitat de redescrípció. Tot i així, no es planteja noves alternatives, senzillament conviu amb aquesta realitat.

5. L'experiència personal en contextos de diversitat

En aquesta seqüència, i un cop feta una aproximació general al tema de la diversitat, en

Salvi comparteix la seva experiència en contextos multiculturals. Destaquem *integració* i *recompensa* com a paraules clau del fragment.

47. Jaume- per què la teva experiència com a professor/ sempre ha estat en instituts on hi ha diversitat o sempre has treballat sempre en aquest institut o no::

Com a continuació de la seqüència anterior, en Jaume incideix en l'*experiència* personal d'en Salvi en contextos de diversitat. A partir d'aquí, el discurs progressa per tema constant.

48. Salvi- no he treballat sempre en aquest institut | però en tots els instituts on he estat excepte:: dos o tres la immigració sempre ha tingut un paper:: un paper important les aules d'acollida/ només he estat en un dos perdó en dos instituts on no hi ha hagut aula d'acollida en la resta sempre inclús a Badalona vaig estar-hi un any i mig

Immigració es converteix en paraula clau i d'aquesta manera inicia la intervenció. *Sempre ha tingut un paper rellevant* (48) i *molt forta molt potent* (50) defineixen els contextos escolars on ha treballat en Salvi. Relaciona immigració amb *conflictes* i *problemàtiques* i fa evident una creença que interrelaciona la immigració amb la conflictivitat. També relaciona aquesta problemàtica amb el context social i cultural.

49. Jaume- ¿on vas estar de Badalona?

Quan valora l'experiència personal en aquests contextos, la percep com a *molt positiva* (52). Des de la individualitat i el punt de vista personal –*em dóna la sensació* (56)- se situa en el punt de vista dels alumnes per fer evident la seva línia de pensament, que sempre prové de l'experiència.

50. Salvi- al era un SES el SES de:: de Badalona estava a la zona aquesta:: no me'n recordo li deien *el hoyo* | és una idea de lo que era allò una zona molt deprimida al barri de la Salut

51. Jaume- val

De la seva argumentació en destaquem dues noves paraules clau que repeteix de manera recurrent. De la situació de partida, que és *integrar-se* se'n deriva *valor* i *important*. En Salvi pensa que aprendre l'idioma facilita la integració. També exposa que el procés d'integració és un aprenentatge: *saber integrar-se aquí és és és important*. Fixem-nos que *important* sempre apareix relacionat amb l'aprenentatge de la llengua meta i amb la integració. Fa ús d'aquest adjectiu un total de quatre vegades.

52. Salvi- que era una zona on la immigració era molt forta molt potent i:: allà |nyt| sí que hi havia conflictes de:: | racials com si diguéssim però vaja | no penso que fos racial realment sinó que era causa de la problemàtica pròpia de la de la zona baix nivell bueno baix era poc nivell cultural i uns hàbits i unes formes de fer una idiosincràsia molt molt concreta i molt determinada que també treballant a Badalona no m'he trobat en altres llocs suposo que sí un lloc molt determinat | però:: jo sempre que he hagut de treballar amb amb gent d'aules d'acollida/ amb alumnes sempre ha estat molt:: l'experiència sempre ha estat molt positiva

El fet de veure aquesta situació com a *important* comporta que donin *valor* a la tasca docent. Per en Salvi, aquesta valorització és rellevant: *m'aporta un valor molt important* (62). Fa un pas més i defineix, des de la distància què significa: *i això és sentir-se recompensat*.

53. Jaume- ¿sí? ho valores sempre positiu això

54. Salvi- jo sí

55. Jaume- ¿per què això?

Des d'un punt de vista enunciatiu, en Salvi se situa al present i fa salts constants al passat. Se serveix de la pròpia percepció –*vec; em dóna*

56. Salvi- perquè em dóna la sensació que:: que ells en entenen que aprendre l'idioma és algo important | el que els textos

que veiem [l'altre dia]

57. Jaume- [sí sí sí]

58. Salvi- que deien que és algo important que integrar-se aquí | saber integrar-se aquí és és és és important pel que:: pel que:: hem de viure en un futur no sé si serà futur millor o pitjor però em dóna la sensació o vec que ells que ells ho entenen com algo important aleshores li donen valor al que tu estàs fent aportant valor el que:: el el temps que tu:: que tu dediques a que ells aprenguin ells ho valoren molt més que que potser gent que no:: que no ho necessita que no necessita aquest reforç aquesta atenció tan tan important i:: i a més a més a part de ser agraïts també s'hi esforcen s'hi esforcen més alguns aviam en general | jo trobo els casos que m'he trobat s'hi esforcen i no tenen mai cap no:: el no em ve de gust fer-ho no no i a més et demanen més i sempre sempre interessats

59. Jaume- a més m'imagino que com a professor quan fas alguna cosa amb algú que dóna valor a allò que estàs fent tu et sents molt més recompensat [amb la situació ¿no?]

60. Salvi- [exacte]

61. Jaume- i ho (riuen)

62. Salvi- ho vius d'una forma molt/ molt agradable sobretot és això quan veus tu:: |nyt| et prepares i:: busques informació exercicis o prepares qualsevol cosa i veus que l'altra persona ho aprofita | i entén que:: el que tu li estàs fent és per ajudar-lo i t'ho agraeix encara que només sigui fent-ho i treballant |nyt| això a mi | et porta:: a mi m'aporta un valor molt important | i és això es sentir-te recompensat | encara que només sigui d'aquesta forma

la sensació- i de l'experiència –em trobo; m'he trobat- per justificar aquest conjunt d'impressions que repeteix de manera recurrent.

En aquesta seqüència no hi ha divergències en el punt de vista. Hi ha reflexió sobre l'acció i desdoblament. Situat en l'espai d'experiència, en Salvi configura un discurs altament emotiu en el qual justifica la importància que té per a ell sentir-se recompensat. Reconstrueix el pensament i el verbalitza, de manera improvisada, al temps que parla. Per aquest motiu, exterioritza i dota de sentit el seu punt de vista envers la tasca docent en contextos de diversitat. Valora la seva experiència de manera positiva perquè els alumnes s'adonen que aprendre la llengua meta és important. La

integració apareix relacionada amb la llengua i ho entén com un procés.

6. Situacions viscudes

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta d'en Salvi quan en Jaume se centra a conèixer experiències negatives i positives amb les quals s'ha trobat en la seva trajectòria professional.

63. Jaume- llavors destacaries alguna situació allò difícil problemàtica que dius ara ara no sé com va això o no sé què fer o et demanaré una situació que tu valoris que caram que t'ha plantejat problemes o t'ha fet entrar en crisi o t'ha fet i al contrari una situació que tu diguis mira això no m'ho esperava i:: i he trobat que era gratificant realment

64. Salvi- ¿amb amb alumnes d'aula d'acollida o::?

65. Jaume- en general

66. Salvi- |ah| en general

67. Jaume- sí sí

68. Salvi- |pff| situacions | situacions negatives unes quantes i que m'hagin causat això de dir ostres ara ara mateix m'acaben de desarmar com...- com...- completament |nyt| jo sempre les relaciono amb el |nyt| sempre m'han vingut per lo mateix pel pel comportament dels alumnes de de dinàmiques que es creen a classe i que jo sóc incapaç | perquè jo no sé com aturar-les | recordo allà Badalona mateix un grup petit o sigui no serien més de quinze però entre ells o sigui hi havia una falta de respecte i:: | una baixa autoestima:: no sé era un grup molt estrany però que de tant en quant es començaven a a insultar entre ells i podien estar cinc minuts insultant-se fent-se brometes i:: a l'estil de *cabezabolo* i tal i *tu ahora tu te callas* i podien estar-se així molta estona i jo ja podia fer el que fos que no hi havia manera de:: d'aturar-ho i això jo aquest tipus de situacions és el |nyt| són les situacions que amb més angou visc dins d'una classe el no saber | com aturar algo que tu veus que és negatiu | que no:: els convé ni a ells ni a tu i que està

Per autoselecció i com a continuació de la seqüència anterior, en Jaume promou la reflexió envers *situacions* d'aula que en Salvi recordi com a negatives i com a positives. El discurs progressa per tema constant.

En Jaume fa ús de *problemes* per definir alguna situació allò difícil problemàtica (63), que t'ha fet entrar en crisi. Contraposa aquest tipus d'experiència amb alguna que consideri *gratificant*. Aquesta ambivalència és el punt de partida i el d'arribada de la intervenció.

En Salvi divideix el seu discurs amb diferents experiències que recorda negativament i positivament. Pel que fa a les negatives, la primera que exposa la vincula al *comportament* de l'alumnat. Defineix a què fa referència – *falta de respecte i:: | una baixa autoestima* (68)- i en valora, amb metàfores i imatges properes a la realitat, la impossibilitat de redescrípció: *sóc incapaç | perquè no sé com aturar-les*. Usa *desarmar* amb sentit figurat per compartir des del present i en estil directe com se sent: *ara ara ara mateix m'acaben de desarmar*. Se situa en el passat i pren consciència d'aquesta incapacitat d'actuació: *jo ja podia fer el que fos que no hi havia manera de:: d'aturar-ho*. El record li serveix per verbalitzar, des de l'exemple, aquest cas concret. Es desdobla i s'autoconfronta i retorna al present per reflexionar com viu aquests tipus de situacions: *són les situacions que amb més angou visc*. Des del present, es projecta al futur per prendre consciència que quan es repeteixi tampoc sabrà com fer-ho: *iestic convençut que m'hi trobaré més més d'un cop i seguiré no sabent com actuar*.

Quan comparteix amb en Jaume els altres exemples, sempre parla des del record. L'emoció domina bona part del discurs i per

totalment fora de lloc aquest tipus de situacions no m'hi trobo molt sovint però sí que m'hi he trobat i estic convençut que m'hi trobaré més més d'un cop i seguiré no sabent com com actuar | per això és aquestes són les situacions |nyt| també una altra va ser | en en en en una classe que molts alumnes em diguessin que un alumne feia pudor | una una cosa tan senzilla i que afecta a una cosa que se surt de: | del que és la dinàmica habitual de classe | com com li dius això escolta dutxa't li vaig intentar dir perquè era el seu tutor i vaig intentar-li dir de de la millor de les formes | introduint el tema per un altre per un altre llo::c etcètera |nyt| però em va violentar molt | el el fet de | això d'aquestes c...- d'aquest tipus d'haver d'haver-li de dir és que tampoc no sabia com explicar-t'ho d'haver-li de dir a una:: persona escolta'm dutxa't perquè fas pudor o sigui però:: | una personeta vaja després amb els pares també o sigui perquè després va venir la reunió amb els pares i dius miri escolti això com | i:: veus que darrera hi ha moltes més problemàtiques i que ostres que allà hi ha una situació molt greu | aquesta també va ser | una de les més però la que més recordo amb més:: més força una reunió amb una:: |nyt| una alumna jo i el psicopedagog en la qual |nyt| amb una amb una nen...- amb una noia/ i la seva mare la qual el psicopedagog li va insinuar |nyt| | que la conducta de la seva:: |nyt| però tot això molt bé |¿eh?| però que va deixar anar que potser:: que potser per part d'algun dels familiars aquesta nena rebia abusos | i tot això |mh::| abusos | sexuals per part o bé del del padrastre o bé del tiet o d'alguna cosa així | i:: ho vaig passar molt malament perquè no m'ho esperava (riu) de cap de les maneres jo em vaig trobar allà al mig dient mare de Déu (riuen)

69. Jaume- ¿què està passant aquí?
(riuen)

70. Salvi- que això no pot ser que aviam que el comportament del de la |nyt| de la noia feia preveure | que alguna cosa hi havia i que segurament el:: psicopedagog | era una noia que portava un historial allà i si ho va dir era perquè alguna cosa sabia més que jo però

aquest motiu fa servir expressions com *em va violentar molt; ho vaig passar molt malament; super desarmat; em vaig quedar em vaig quedar a quadros*.

En segon lloc, en Salvi introdueix les situacions que recorda com a positives. Quan les exposa, incideix, una vegada més, en la importància del *reconeixement*. El valora des de la distància: *que sempre és d'agrair* (76). Aquest reconeixement que comparteix amb en Jaume ve donat pel plantejament d'*-una activitat diferent-*, adreçada a un grup de diversitat. Quan desenvolupa la tasca exposa a què fa referència *-vaig fer treballar en equip; vaig provar de fer una cosa diferent a la classe presencial-* i el resultat obtingut: *van respondre molt bé*. En aquest punt detectem un prejudici que apareix relacionat amb les expectatives envers l'alumnat: *no m'hagués pensat mai que que fossin capaços de fer alguna activitat així*.

Quan parla d'aquests alumnes de *diversitat* estableix relacions antagòniques. Per una banda en Salvi verbalitza que l'activitat va propiciar que els alumnes *apartats* es convertissin en *protagonistes*. Quan entra en el detall, exposa que *tenien algunes dificultats tant de comportament com d'aprenentatge* i com que eren de diversitat *no estaven integrats dins del grup classe*. Ans el contrari, *els havien separat*. Situat en el punt de vista de l'alumnat, fa ús de la creença personal *-em dóna la sensació-* per fer evident com se sentien en aquest context de segregació. *Són els diferents són els tontos que ells mateixos t'ho diuen* (82) o *no són els normals* (84) fa que en Salvi conclougi que *els estigmatitza* (86).

La reflexió en l'acció es fa evident en el transcurs de la conversa. *Estic pensant* (90) introdueix un seguit de reflexions que provenen de la pregunta d'en Jaume, que vol conèixer si aquesta diversitat de la qual parla també fa referència als alumnes amb altres llengües (87). La ratificació que emet en Salvi és una mostra d'aquesta reflexió, ja que pren consciència que la diversitat lingüística també entra dins del que ell entén com a diversitat,

va ser la situació de dir ostres em va em va em va agafar super desarmat estava preparat per |nyt| coses més funcionals ¿no? o sigui perquè no estudia els hàbits lo que sigui es pot ajudar però clar em van sortir per allà llavors sí que jo em vaig quedar em vaig quedar a quadros i bueno | jo ya no sé què fer | però sí

71. Jaume- Déu ni do són situacions que:: superen el que:: i la banda així coses experiències que diguis això::

72. Salvi- ¿positives?

73. Jaume- (ajà amb la boca tancada)

74. Salvi- moltes en aquell mateix grup | en el:: | vam amb amb un parell de de d'aquells nanos do::ncs | vam començar l'any d'una forma i:: amb les mateixes directrius i ajudant-los intentant-los fer treballar i hi havia un noi pues que ho havia que ho estava a punt de deixar perquè ell això no:: no li interessava el estudiar i ell volia anar-se'n a treballar amb el seu pare i:: bueno i i al final del curs va acabar el curs va treure molt bé i ara encara em consta que està |nyt| a la universitat

75. Jaume- molt bé

76. Salvi- o sigui que vem aconseguir redreçar un parell de:: de nois de:: de d'abandonar-ho fins a fins a poder |nyt| tirar endavant que que seguís amb els estudis i fer-li veure que que que potser ja tindria temps de treballar amb el seu pare però que de moment | que tirés endavant aquests aquests assumptes | una altra situació que em va fer així molta gràcia | però em va fer em va fer gràcia pel per pel no només pel treball que vaig fer sinó pel pel reconeixement posterior | que sempre és d'agrair | a un institut de Collbató vam fer una:: |nyt| amb els alumnes:: era d'atenció a la diversitat tenia un grup de primer de ESO i eren molt bon...- molt bona gent/ tenien molt bon fondo però una forma horrible | és a dir a l'hora de tractar-se no no |nyt| no tenien hàbits socials ni:: ni ni bueno ni habilitats ni competències de de de cap tipus era era era un grup complicat | però per les formes | perquè després es parlaven i |nyt| i es podia fer alguna

que fa referència al nivell acadèmic. Fixem-nos com *no necessàriament* (90) es contraposa a *bueno sí sí*, que reformula com a estratègia de comprensió: *o sigui que està la cosa meitat i meitat*.

coseta | i els hi vaig proposar de fer una activitat diferent | e::| analogies personals que fessin un dibuix amb el que ells s'interpretessin a si mateixos com no sé que s'imaginessin com si:: si fossin un animal quin animal serien i que després ho dibuixessin i que fessin fessin una composició/ i amb un programa amb el *Movie Maker* doncs vam fer unes cosetes fotos i vam fer això una petita pel·lícula com que va funcionar/ després van decidir de fer |nyt| els hi vaig proposar diferents |nyt| llegendes urbanes | i van escollir-ne una i la van interpretar i vaja a base de fotos/ llavors feien una foto i llegien un paràgraf de del text un parell de fotos més com explicant | el que passava a |nyt| les fotografies i llavors bueno ells no ho van fer vam editar-ho i:: vam fer una pel·lícula | al principi n'havien de fer més d'una però per qüestions de temps m'hi vaig estar tres mesos | tampoc em donava per per gaire però:: vaig quedar molt content perquè vam fer anar una cosa diferent | els vaig fer treballar en equip |nyt| vaig provar de fer una cosa diferent a la classe presencial i van respondre molt molt bé | perquè no m'hagués pensat mai que que fossin capaços de fer alguna activitat així | i el dia de Sant Jordi ho van ho van exposar

77. Jaume- ho van presentar

78. Salvi- ho van presentar i:: |nyt| jo ja no estava:: ja no estava al centre però vaig rebre una:: una carta un mail | de la professora que organitzava lo de Sant Jordi i em va dir que moltes gràcies perquè |nyt| aquell dia aquell grup que sempre havia estat |nyt| els apartats els de la diversitat pos havien estat els protagonistes| de:: d'aquell dia

79. Jaume- ¿per què dius de la diversitat? Per què eren nanos de::

80. Salvi- perquè hi havia el primer el primer hi havia dos grups de primer normals o sigui que seguien el currículum i aquells que tenien algunes dificultats tan de comportament com d'aprenentatge que ja venien de sisè/ eren el grup de diversitat | no estaven integrats dins dels grup classe sinó que els havien separat i e::ls havien

adaptat la programació i tot el que es donava era era molt bueno es donava lo mateix però bàsicament molt {(DC) més senzill més pausat} i molt més:: molt més lent

81. Jaume- molt bé

82. Salvi- i:: i aquests grups habitualment a mi em dóna la sensació | que ells mateixos tenen la sensació que com |nyt| que són els diferents són els tontos que ells mateixos t'ho diuen *nosotros somos el grupo de tontos* i els hi has d'explicar {(DC) no no sou el grup de tontos} (imitant una conversa reproduïda) sinó que esteu que cadascú té un ritme d'aprenentatge diferent/ i vosaltres doncs ara teniu aquest quan aprengueu això més endavant ja veureu | tirareu endavant etcètera etcètera | però per això sempre són els | altres

83. Jaume- els altres

84. Salvi- no són els normals sinó que són els altres

85. Jaume- els altres

86. Salvi- i això:: també:: és és bueno ja ja els els estigmatitza

87. Jaume- ¿i això inclou nanos amb altres llengües també o amb altres van a parar aquí o no?

88. Salvi- sí també n'hi ha | però:: no::

89. Jaume- no necessàriament

90. Salvi- |nyt| no necessàriament | estic pensant en el grup | de de l'institut on estic ara no els tinc però vaig anar a una excursió amb ells l'altre dia i:: | bueno sí sí que n'hi ha n'hi ha bastants |¿eh?| autòctons o sigui el grup sembla que són quinze autòctons n'hi ha vuit | la resta són gent de fora | marroquins | hi ha marro...- sobretot un dos hi ha tres marroquins un parell de:: de nois brasilers i noies | una romanesa | dos tres romaneses o sigui que està la cosa meitat i meitat

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. La reflexió en l'acció propicia un seguit d'impressions que provenen de la seva experiència en diferents

instituts. Parlar de les situacions negatives, que descriu amb la paraula *angoixa*, genera tensió per la incapacitat d'actuació i de redescrípció. Per aquest motiu ho categoritzem com un conflicte crític. Es projecta al futur i tampoc sap com afrontar-les, i té clar que es repetiran. En Salvi es veu a ell mateix i construeix discurs. L'experiència el fa desdoblir.

Taula 27. Síntesi dels principals temes d'interès d'en Salvi

Temes d'interès
L'aprenentatge de llengües sempre apareix condicionat pel nivell de dificultat i per la manca de temps: <i>li havia de dedicar molt de temps; ho ha anat aparcant.</i>
Fruit del costum, li costa dirigir-se als alumnes en català.
Els que vénen de fora solen estar <i>molt ben integrats</i> i per això al centre no hi ha gaires conflictes. <ul style="list-style-type: none"> ▪ El contrast entre cultures genera situacions <i>molt violentes</i> entre comunitats. Sobretot la diferència de gènere és molt preocupant: <i>viuen l'institut com si fos un infern.</i> ▪ Les situacions que li causen més <i>angoixa</i> són les de falta de respecte: <i>no saber com aturar algo que tu veus que és negatiu.</i>
Hi ha alumnes estrangers amb moltes dificultats lingüístiques: <i>em veu que no tinc prous recursos.</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendre la llengua meta facilita la integració: <i>saber integrar-se aquí és important.</i> ▪ La integració és un procés.

▪ **Entrevista semiestructurada a en Javi**

1. El repertori lingüístic

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta d'en Javi quan la Damiana li pregunta quines llengües configuren el seu repertori lingüístic.

1. Damiana- el objetivo:: de esta:: |ñt| de esta conversación básicamente es conocer un poco sobre tu experiencia a:: |ñt| en lo personal y en el aula por así decirlo e:: |ñt| del plurilingüismo y:: y bueno lo primero bueno como para partir e:: yo te preguntaría e qué lenguas tu conoces:: e hablas básicamente:: |ñt| no necesariamente cuáles hablas perfectamente pero qué lenguas un poco constituyen como tu repertorio de lenguas

2. Javi- sí a ver el catalán y el castellano:: eso es evidente ¿verdad? luego he estudiado inglés y francés |em| el italiano no lo he estudiado pero estuve viviendo un tiempo en Italia y::: y

En Javi inicia la seqüència dividint les llengües en diferents blocs. En primer lloc, introdueix el castellà i el català. Fa ús d'un adverbí evidencial per marcar el domini d'ambdues llengües fruit del context. Fins que la Damiana no li pregunta explícitament per elles, no en torna a parlar. Quan ho fa, situa el castellà com a llengua materna. En relació amb el català, reconeix que el va aprendre a l'escola i a la universitat, i que com a conseqüència d'estudiar en castellà el va aprendre com una llengua estrangera: *recuerdo el día que nos estaba enseñando los días de la semana* (20). La línia temporal li serveix per valorar com va ser el seu aprenentatge *-me da un poco de vergüenza decirlo-* i el nivell del qual disposa

3. Damiana- qué suerte
4. Javi- no tiene ningún mérito el italiano realmente la proximidad lingüística es tal que no:: y luego estudié árabe también | estudié los cinco años en la escuela oficial de idiomas y luego me pedí una beca Erasmus en París y allá estuve estudiando también
5. Damiana- anda
6. Javi- y algún verano también en Marruecos en Túnez
7. Damiana- y y lo entiendes::
8. Javi- llegué a tener buen nivel llegué a tener buen nivel tanto oral como:: escrito lo que pasa es que como todo que si no practicas y hace bastantes años pero bueno son lenguas que siempre intento incorporar en las clases porque además como tenemos alumnado variopinto siempre es como un gancho para:: a nivel de etimología o de fonética siempre es un recurso sí sí
9. Damiana- me imagino porque:: bueno aquí en Barcelona es una lengua muy vigente
10. Javi- sí sí sí sí
11. Damiana- y es muy bonita
12. Javi- e:: bueno para mí todas las lenguas son muy bonitas pero sí que he de decir que le tengo un cariño especial si m:: a nivel fonético es muy muy muy interesante a nivel gramatical también y |ñt| e:: históricamente debemos tanto al árabe ¿verdad? e:: pero por otro lado parece que esos catorce quilómetros que nos separan |em::|
13. Damiana- son solo [catorce]
14. Javi- [sean mu::chos] más de profundidad sí sí sí
15. Damiana- exacto exacto y:: |ñt| y:: el catalán y el castellano que bueno tu mencionas como tus lenguas:: e bueno principales [digamos]
16. Javi- [sí]
17. Damiana- las aprendiste::

en l'actualitat: *yo creo que está ya completamente normalizado*. Aquest fet és conseqüència de l'ús: *empecé a practicar a hablar ya de manera habitual*.

En el segon bloc hi engloba l'anglès i el francès. D'aquestes llengües només n'assenyala que les va estudiar. Quan parla de l'italià, en canvi, ressalta que no el va estudiar però que va aprendre la llengua com a conseqüència de la immersió al país. Aquesta distinció entre estudiar una llengua i aprendre-la per context és recurrent al llarg de la seva intervenció. Quan valora l'italià, en comenta la facilitat d'aprenentatge com a conseqüència de la *proximidad lingüística* (4). Aquest és el motiu pel qual *no tienen ningún mérito*.

En Javi ressalta l'àrab per damunt de les altres llengües. Primer la va estudiar i després en va fer ús al Marroc. Assenyala *el buen nivel tanto oral como escrito* (8), que repeteix dues vegades consecutives per emfasitzar la situació. D'aquesta llengua en traspasa l'ús a l'aula com una estratègia per acostar-se al seu alumnat i motivar-lo: *como tenemos alumnado variopinto siempre es un gancho*.

Quan la Damiana valora la llengua *-es muy bonita* (11)-, en Javi fa un pas més i traspasa aquesta valoració a totes les llengües en general: *para mí todas las lenguas son muy bonitas* (12). Tot i així, reconeix que li té un *cariño especial*. En justifica la causa i en ressalta el valor fonètic, gramatical i històric.

En relació amb el posicionament enunciatiu, en Javi sempre parla des de la individualitat. El discurs reflexiu que comparteix, gairebé sempre en primera persona, permet verbalitzar sentiments i emocions positives en relació amb les llengües i el seu aprenentatge.

18. Javi- e:: mira el castellano es mi lengua materna yo e soy nacido aquí en:: en Barcelona pero mi padre es vasco y no habla euskera y mi madre es catalana pero estuvo viviendo muchísimo tiempo en:: en Alcalá de Henares al lado de Madrid

19. Damiana- sí sí

20. Javi- con lo cual digamos que en casa siempre hablamos castellano y:: y:: y el catalán de hecho me da un poco de vergüenza decirlo ¿verdad? pero bueno eran otros tiempos también tampoco ha pasado tanto pero lo:: lo aprendí en en clase yo recuerdo:: a la profesora:: el día en que nos estaba enseñando los días de la semana como:: y claro yo no lo practicaba total que no empecé a practicar a hablar ya de manera habitual el catalán hasta:: con digamos que sería el equivalente de segundo de bachillerato y ya en la universidad sí sí pero metía:: cada gazapo que:: que vamos/ pero bueno yo creo que está ya completamente normalizado si ese aspecto

21. Damiana- ¿y en casa ahora?

22. Javi- no en casa:: e hablamos castellano mi:: mi compañera también es de habla castellana es m:: filóloga nos conocimos en la facultad y:: y bueno tenemos amigos con los que hablamos en catalán y tal pero:: pero bueno ella sí que utiliza más el catalán porque da clases de catalán también en el instituto pero:: vamos de habla castellana sí sí

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees. Situat en l'espai d'experiència, exposa quines llengües parla. Després del català i del castellà, assenyala el coneixement de l'àrab i l'ús que en fa a l'aula com a estratègia per acostar-se a l'alumnat. En Javi pensa que la llengua és ús i per aquest motiu ho distingeix de l'aprenentatge.

2. Records en relació amb l'aprenentatge de llengües

La segona seqüència inclou els records d'en Javi envers l'aprenentatge de llengües. Divideix el discurs en dos. Primer, explica una anècdota amb l'aprenentatge de la fonètica catalana. Després, ressalta la seva experiència amb l'aprenentatge de l'àrab. Ressaltem *motivació* i *interès* com a termes que ens acosten a aquest debat.

23. Damiana- y bueno tienes algún no L'objectiu de la Damiana en aquesta seqüència

sé algún recuerdo vinculado a cualquier lengua algo que no sé quisieras compartir e un poco que:: que de alguna manera ves como:: [ñt| |m::] que destacarías de tu experiencia en el aprendizaje de las lenguas::

24. Javi- pues:: m::ira/ con esto que me preguntabas del catalán yo recuerdo que tenía muchísimos problemas con la “s” sonora |em::| me costaba muchísimo decir *casa* o *rosa* y de hecho siempre la hacía sorda/ y:: justo aprendí a:: a:: a pronunciarla bien a raíz del francés o sea que:: la aprendí en francés y luego la incorporé al catalán es un un itinerario un tanto curioso ¿verdad? pero::

25. Damiana- sí pero [válido (riuen) válido]

26. Javi- [bueno válido válido sí sí sí] y:: y no sé sí que recuerdo por ejemplo que |em::| cuando acabé COU tenía intención de estudiar alemán pero:: y:: y creo que llegué a matricularme en el:: en el:: *vettel* y:: asistí un mes o dos meses y quedé tan:: digamos que no:: acabé:: no acabó de gustarme la lengua y:: sabe mal decirlo ¿verdad? no:: no no entré no entré:: en la lengua | alemana y de allí pasé al árabe y::

27. Damiana- [¿y allí entraste?]

28. Javi- [y allí] entré:: de lleno y de manera totalmente:: apasionado sí sí sí | y recuerdo en primero de la universidad en las clases de árabe primero en la carrera pero encontré que el enfoque que le daban era totalmente como una lengua muerta | como:: si fuera latín o griego clásico y yo lo que quería era ser capaz de:: de mantener una conversación y:: en fin y:: entonces ya me pasé a la Escuela Oficial de Idiomas sí sí recuerdo que siempre que he:: empezado una lengua/ como una gran aventura:: un reto ¿verdad? pero apasionante sí

29. Damiana- ¿y:: por qué crees tu que:: que te vino al gusto un poco lo de las lenguas porque:: [ñt| lo que me dices es interesante y a mí me pasa un poco igual pero he conocido gente que:: [ñt| que lo ve como un reto pero no en el sentido apasionante si no que

és promoure la reflexió envers els records d'en Javi sobre l'aprenentatge de llengües. D'aquesta manera inicia i conclou la intervenció.

En Javi divideix el parlament en dos blocs que responen a les dues anècdotes que comparteix. La primera fa referència al català. Fa ús del record per compartir les dificultats fonètiques que tenia. Aquestes dificultats, que titlla de problemes, les recorda intensament. Per aquest motiu fa ús d'un adverbí augmentatiu amb caràcter superlatiu: *muchísimos problemas* (24). Aprofundeix en l'univers de referència i valora aquesta dificultat: *me costaba muchísimo*. Quan explica com va superar-ho, la interrelaciona amb el francès i exposa com aquesta llengua va facilitar-li la producció dels sons. Reformula aquesta vivència com a estratègia de comprensió: *o sea que:: la aprendí en francés y luego la incorporé al catalán*.

Del discurs d'en Javi n'interpretem la relació establerta entre l'aprenentatge de la llengua i el seu interès. Mitjançant un verb intel·lectiu *–no acabó de gustarme la lengua* (26) exposa la poca motivació que va sentir per l'alemany. Fa ús d'una metàfora *–no entré no entré–* per justificar-ne l'abandonament. Des del present, reconeix que és una llàstima però que aquesta va ser la realitat: *sabe mal decirlo ¿verdad?*

Amb l'àrab, en canvi, li va passar el contrari. *Entré de lleno* (28) li serveix per definir un aprenentatge *totalmente:: apasionado*. Una vegada més, fa ús del record per ressaltar la importància de l'ús comunicatiu. Per aquest motiu, distingeix l'estudi de l'àrab clàssic *– como una lengua muerta–* del seu objectiu d'aprenentatge: *ser capaz de:: de mantener una conversación*. Aquest conjunt de reflexions li serveixen per concloure que aprendre llengües és *una gran aventura:: un reto (...) apasionante*.

Quan la Damiana li pregunta el perquè d'aquest interès, en Javi configura una reflexió intrapersonal que es caracteritza per les dificultats que percep com a aprenent: *tampoco puedo presumir de tener facilidad con los*

casi desmoralizante y:: y ya sabes me pregunto porque personas muy cercanas [a mi]

30. Javi- [ya]

31. Damiana- y yo digo ¿por qué uno va por este lado y el otro va por el otro?

32. Javi- |em::| no lo sé porque por otro lado tampoco puedo presumir de tener facilidad con los idiomas no me considero:: un:: políglota ni muchísimo menos | pero:: aún reconociendo mis carencias a nivel fonético que pueda tener y que son muchas porque:: [si::]

33. Damiana- [es] que el castellano es muy limitado [fonéticamente]

34. Javi- [nos limitan] mucho fonéticamente nos limitan mucho eso es cierto sí sí sí | pero:: de todos modos pienso que la:: la pronunciación es una faceta más y:: que eso no ha de condicionar nunca el:: el el acto comunicativo ¿no? y |mh::| siempre tiendo a ver la la botella medio llena más que medio vacía y sí cuando:: con el árabe por ejemplo las distancias son enormes pero también |em| hay muchos puntos en común pues justamente lo que me servía era ver esos puntos en común ¿no? |em::| y bueno a partir de ahí pues |mh::| ver que el tema de caligrafía por ejemplo del alfabeto es una distancia salvada la primera semana

35. Damiana- claro [claro]

36. Javi- [como] cuando estudiábamos griego clásico:: una vez ya te aprendías e::l el alfabeto [pue::s claro claro]

37. Damiana- [déjale exacto] pero:: y bueno y alguna vez en en Marruecos como fue o aquí como fue tu experiencia práctica con::

38. Javi- ¿con el árabe?

39. Damiana- sí sí o en París porque obviamente que [ahí también]

40. Javi- [sí sí] la realidad lingüística del árabe es m::uy curiosa muy:: apasionante lo que comentábamos y:: un tanto esquizofrénica porque verás |em::| lo que se estudia normalmente es el árabe estándar fosar

idiomas (32). Per aquest motiu, pensa que la motivació és clau. Per justificar-ho fa ús d'una imatge propera a la realitat: *tiendo a ver la la botella medio llena más que medio vacía*. Reflexiona entorn al perquè d'aquestes dificultats i ressalta el que ell considera *carencias a nivel fonético*. Això ja ho assenyalava en l'aprenentatge del català. Situat en l'espai de pensament, exterioritza una creença que fa evident que en l'acte comunicatiu hi juguen molts factors: *pienso que la pronunciación es una faceta más*. Per tant, aquesta dificultat que ressalta no li impedeix continuar aprenent.

En Javi fa evident una altra creença quan ressalta la importància de *los puntos en común* (34) entre llengües com a estratègia afavoridora de l'aprenentatge.

En relació amb l'àrab, destaca la importància de tenir en compte la vessant cultural. L'ambivalència entre *apasionante* i *esquizofrénica* li serveix per exemplificar el que ell considera la realitat lingüística de l'àrab. Hi reflexiona i exposa les dificultats que comporta parlar una llengua que la majoria de la població no entén o no fa servir. Aquest fet, que defineix com una *situación muy incómoda* (40), fa referència a les persones que parlen un altre dialecte. Ho exemplifica i ho defineix com a *complicat*.

que le llaman que es el el *acoine* que es lo que en teoría es capaz de entender un:: un iraquí un yemenita o un:: marroquí ¿no? |em::| en la práctica resulta que esa lengua que:: que estudiamos en la:: en la academia cuando uno va a marruecos o va a Túnez o:: a cualquier |mh::| país del Magreb sobre todo descubre que es como si nosotros es como si estuviéramos hablando el castellano de Cervantes o:: o de *La Celestina* i::ncluso anterior ¿no? y entonces |em| hay que ir con mucho cuidado porque puedes poner a una situación muy incómoda a::: a:: a tu interlocutor porque si es una persona sin estudios

41. Damiana- exacto
42. Javi- |em::| en fin se puede sentir un tanto humillado por otro lado les resulta muy raro hablar en en Fusa eso en el Magreb en en Oriente el el dialecto digamos que hablan es mucho más próximo al fosa
43. Damiana- es que claro es un mundo grande
44. Javi- sí [muy muy grande]
45. Damiana- [el mundo árabe]
46. Javi- y:: en el caso de Marruecos sobre todo tienen la tendencia como:: como el portugués que se comen las:: las vocales ¿no? [y:: tienen mucha incorporación]
47. Damiana- [sí:: lo sé:: que] Pedro mi compañero es portugués
48. Javi- es portugués [entonces lo entiendes pero añade]
49. Damiana- [se come todas es tan difícil]
50. Javi- añade añade a eso todo un patrimonio enorme del bereber o de las diferentes lenguas bereberes y:: en fin es complicado | pero bueno

En aquesta seqüència en Javi configura un relat d'experiència que li serveix per compartir les seves vivències amb l'aprenentatge del català i de l'àrab. Quan la Damiana li pregunta per què pensa que aprendre llengües és tan emocionant, en Javi configura un debat amb ell mateix com a conseqüència d'una reflexió que es

caracteritza per dos pols antagònics. Situat en l'espai de pensament, parlar de l'activitat no genera tensió. El discurs torna cap endins i es transforma en experiència. La *gran aventura* que suposa aprendre llengües es contraposa a la valoració que fa de les seves pròpies carències fonètiques. Al temps que verbalitza aquesta ambivalència estableix un seguit de reflexions amb ell mateix que resol amb la justificació que la pronúncia és només una faceta més de l'acte comunicatiu. Així minimitza aquesta mancança que percep.

3. Reticències de l'alumnat envers el català

Aquesta seqüència inclou l'experiència d'en Javi com a docent d'un context multilingüe. Les percepcions dels alumnes pel que fa a la llengua catalana es converteixen en el tema principal de la seqüència. Aquestes es contraposen a les seves pròpies percepcions.

51. Damiana- [m::] pero bueno y ahora un poco pasando a tu experiencia ya como profesor [em::] ya sé que en este centro es nuevo pero un poco pensando en el [centro]

De manera directiva, la Damiana fa avançar la conversa en una nova direcció. Vol conèixer l'experiència d'en Javi com a professor d'un context multilingüe. La informació progressa per tema constant.

52. Javi- [sí]

En Javi inicia la intervenció des de la distància i amb una perífrasi de possibilitat: *a simple vista puede parecer* (58). En Javi pensa que aquest context pot semblar *problemàtic* com a conseqüència de *las múltiples confusiones a nivel normativo de ortografía*. Reformula per ajudar a entendre a què fan referència aquestes *confusions* i aclareix *-me refiero-* al rebuig de molts alumnes envers el català. Situat en aquest punt, aprofundeix en l'univers de referència. Exposa l'origen d'aquest comportament *-habla castellana-* i afegeix, amb un adverbí intensificador, la influència d'una immigració que ja ha nascut a Catalunya: *de segunda:: generación de emigrantes*. Per en Javi, aquests són els factors que condicionen que la *percepció* del català sigui *muy o bastante negativa*. Fixem-nos com la valoració que verbalitza apareix caracteritzada per la juxtaposició explícita de dos adjectius indefinits de quantitat.

53. Damiana- anterior como:: cómo sientes tu que ha sido tu experiencia en:: en una aula del centro [e::] de trabajo del plurilingüismo [mh::]

54. Javi- ¿a nivel de alumnos o mío como::?

55. Damiana- a nivel:: de todo lo que tu [me quieras]

56. Javi- [ya ya]

57. Damiana- comentar un poco:: como te has sentido tu siendo maestro en contextos plurilingües y pluriculturales porque:: la verdad es que tu [has estado en este tipo de contextos]

58. Javi- [sí sí sí sí] [e::] bueno es un tipo de contexto e que a simple vista puede parecer problemático en el sentido de que:: se producen muchas tras...- confusiones a nivel normativo de ortografía es evidente ahora me refiero sobre todo al catalán y al castellano ¿verdad? pero:: y eso por parte de de mis alumnos que que normalmente tanto en este centro como en el otro son [m::] mayoritariamente de habla castellana y encima de un contexto:: de segunda:: generación de

Aquesta realitat que exposa amb detall és el que promou que surti en defensa de la llengua catalana i del bilingüisme. Situat en l'espai d'experiència ho narra des de la distància *-pero el profesor de castellano que soy yo-* i des de l'objectivitat. Aquesta forma d'actuació es

emigrantes y tal vemos que la percepción que tienen del del catalán muy o bastante negativa ¿no? y:: es muy curioso pero el profesor de castellano que soy yo muchas veces tiene que salir al:: en en defensa del del catalán y del bilingüismo porque realmente lo pienso y lo siento así que es realmente una riqueza que tenemos y:: hay que vivirla como tal ¿no? la suerte de disponer de:: de dos idiomas | y:: bueno que es normal que haya confusiones pero:: pero las ventajas son muchísimo mayores

59. Damiana- y:: y y lo un poco porque claro lo ves más por a ver que muchas de estas confusiones se restringe...- se restringen al plurilingüismo/ pero también a lo pluricultural porque [ñt] a veces cuesta un poco de discriminar esa realidad

60. Javi- sí sí | sí sin duda e::l el nivel cultural de:: de:: los de cualquier hablante influye influye muchísimo en este caso ya te digo muchos de ellos son:: de padres andaluces o:: extremeños y:: y bueno la:: la percepción o como viven el catalán en casa lo trasladan aquí y:: y bueno eso es toda:: una realidad no podemos ignorarla y que hay que gestionar ¿no? |em| el el bilingüismo:: ideal yo creo desde luego aquí no existe ¿no? pero:: no está de más tender a él y a pesar de las limitaciones o de las confrontaciones que ello pueda suponer ¿verdad? |mh::| siempre es enriquecedor siempre {(P) siempre} con los alumnos |em| latinoamericanos/ |e::| suele haber muchísimo:: muchísima reticencia en ese sentido de:: y con los alumnos chinos en este instituto hay muchísimos menos ¿verdad? pero en:: en el otro instituto donde estaba en Santa Coloma en Fondo que había tantos tantos chinos ellos se encontraban estudiando o aprendiendo una lengua que luego cuando salían a la calle n::adie hablaba ¿no? y eso:: se sentían un poco en ese sentido esquizofrénicos en ese sentido me están enseñado una lengua que [luego::]

61. Damiana- [ni en el barrio] ni en la calle no::

62. Javi- claro no no no claro y::

contraposa als seus orígens castellanoparlants. Per aquest motiu es mostra sorprès –es curioso- i se situa en relació amb aquesta actuació: *realmente lo pienso y lo siento así*. Matisa a què fa referència aquest sentiment i incorpora una paraula clau que guia la seva percepció de la llengua: *es realmente una riqueza*, que assimila als substantius *sort* i *avantatges*. Fixem-nos com en Javi se situa en el punt de vista dels alumnes per redirigir la situació i donar-hi sortida: *muchas veces tiene que salir al:: en en defensa del del catalán y del bilingüismo*. Parla des de la distància però es refereix a ell mateix.

Per autoselecció, la Damiana incideix en tot aquest conjunt d'aspectes per incorporar una altra paraula clau: *cultura*. Aquest mot el considerem rellevant per les reflexions que propicia.

En Javi pensa que el nivell cultural influeix de manera abismal –*influye influye muchísimo* (60)- en la valoració que hom fa de la llengua. Situat en l'espai de pensament, relaciona aquesta percepció negativa que exposa amb la perspectiva familiar: *como viven el catalán en casa lo trasladan aquí*. Situat en aquest punt, pren consciència d'aquesta realitat –*no podemos ignorarla*- però busca solucions per superar-la: *hay que gestionar*. La preocupació apareix redimida per aquest afany de redescrípció.

En Javi no abandona la creença recurrent que la llengua és una riquesa i que el procés d'aprenentatge *siempre es enriquecedor*. Repeteix aquest adverbí de temps tres vegades consecutives i implica directament els alumnes en aquest procés. Des de l'experiència, emfasitza com els llatinoamericans i els xinesos són els que solen mostrar més reticència a parlar català. Al temps que ho verbalitza fa evident l'analogia entre llengua i ús. Situat en la perspectiva de l'alumnat exposa la dificultat d'ensenyar una llengua que ningú utilitza fora del context escolar: *cuando salían a la calle nadie hablaba ¿no?* (60). Valora, amb sentit figurat, la percepció de l'alumnat: *un poco en ese sentido esquizofrénicos*.

por parte de estos alumnos ya te digo:: sobre todo ecuatorianos peruanos que es lo que más |em| suelo tener me dicen pero:: si yo ya hablo castellano español para qué voy a:: aprender el catalán ¿no? y entonces aquí hay que hacer todo un trabajo de:: mentalización importante

63. Damiana- ¿y tienes alguna anécdota:: por ahí:: en relación a eso |am| no sé/

64. Javi- |mh::|

65. Damiana- cualquier tipo de anécdota digamos que:: que recuerdes en este momento?

66. Javi- pues pues es curioso cuando:: |e a durante los estudios de de doctorado aquello que pasé una estadística a los alumnos chinos a justamente a raíz de:: de este tema y:: y me los comentarios que me ponían eran muy negativos respecto a::| catalán pero adivina en qué lengua me lo hacían/ en catalán ¿por qué? porque el registro escrito el que tienen más asumido y más |e::| consolidado es justamente en catalán y me resultaba muy curioso como leyendo en un catalán más que aceptable |e| había esa percepción tan negativa de la lengua ¿no?

67. Damiana- increíble

68. Javi- es es una:: una situación muy muy muy muy curiosa y bastante extendida ¿eh? no:: pero:: en fin se trata pues justamente que esa percepción negativa |mh::| la quiten de lado

D'aquesta experiència, que narra amb detall, n'interpretem la funció que atribueix a les llengües. Davant d'aquesta situació en Javi no s'estanca. Ans el contrari, repensa la situació per a fer-hi front: *hay que hacer todo un trabajo de:: mentalización importante*. Conclou la seqüència compartint l'objectiu que persegueix: *esa percepción negativa |mh::| la quiten de lado* (68). Minimitza la problemàtica amb aquesta valoració positiva que repeteix de manera recurrent.

Des d'un punt de vista enunciatiu, en Javi sempre parla des de la realitat dels centres on ha treballat. Per aquest motiu, sovint fa ús del jo- relator de l'experiència. Quan comparteix pensaments, percepcions, impressions i prejudicis, generalment envers la llengua, parla des de la distància i en tercera persona del singular. En relació amb els temps verbals, predomina indiscutiblement la marca de present perquè parla des de l'ara de les accions.

En aquesta seqüència en Javi configura un discurs intrapersonal i de valoració de la realitat escolar amb la qual conviu. Al temps que comparteix les seves impressions, es mou en una constant ambivalència entre el caràcter positiu que ell atorga a les llengües i el caràcter negatiu que percep en l'alumnat. Aquest moviment entre els dos pols minimitza la tensió per la necessitat de superació i de redescrípció que manifesta de manera recurrent. Pensa que cal gestionar i treballar amb aquestes concepcions lingüístiques que percep tan aferrades i que provenen, en la majoria dels casos, de l'entorn familiar i de la funcionalitat atorgada al català. Per aquest afany de redescrípció categoritzem la problemàtica com a extensió, perquè assenyala una realitat que no el fa estar còmode i que té clar que cal superar.

4. L'experiència personal modifica actituds

Aquesta seqüència prové de l'anterior. En Javi assenyala la importància de modificar actituds envers el català. Desconeix si hi ha formació específica però subratlla la importància de la pròpia experiència per fer front a la situació.

69. Damiana- claro | y el centro:: o los centros en los que has trabajado como gestionaban un poco | esta realidad

70. Javi- bueno la:: lengua vehicular claramente es el el catalán/ y:: y:: todo lo que sea apoyar el catalán pues hay que bueno que estoy totalmente de acuerdo en un contexto como éste donde si realmente no se fuerza | el aprendizaje y el uso del catalán:: |mh::| en este contexto insisto |eh::| se perdería/ realmente nadie nadie lo hablaría o muy poca gente cuando te digo que a lo mejor del grupo de cuarto a que es el grupo de:: de los buenos digamos | |eh::| de treinta y cuatro solo tengo dos catalanohablantes | y aquí son más el porcentaje es aun mayor que en el otro centro donde yo estaba o sea que imagínate por donde van los tiros

71. Damiana- exacto

72. Javi- sí sí sí sí

73. Damiana- exacto | y:: y bueno y el no sé el centro:: o:: tu o:: los profesores en forma independiente del centro a veces han pensado en algún tipo de formación |ñt| que:: les pueda haber dado herramientas un poco para trabajar en esta:: en esta especie de cruzada

74. Javi- |eh::| ya::

75. Damiana- pluri plurilingüe porque:: es eso lo que:: o sea por lo que tu me dices entiendo que ustedes aquí y en el otro centro y tu tratan de trabajar como porque los chicos s::e den cuenta del valor del plurilingüismo

76. Javi- |em::| ya | claro claro |e::| hombre herramientas así:: no específicas no:: no:: disponemos ni ni tampoco sé si las

Com a continuació de la seqüència anterior, la Damiana insisteix en la *gestió* que el centre fa de la diversitat. Per aquest motiu, també planteja si s'ha pensat en algun tipus de *formació*. El discurs progressa per ramificació del tema principal.

En Javi comença la intervenció ressaltant que el català és la *llengua vehicular*. *Apoyar el catalán* (70) es converteix en l'analogia de *forçar* l'ús d'aquesta llengua com a condició *sine qua non* pel seu aprenentatge. En present, i des de la distància, insisteix en la dificultat d'aquesta situació –*imagínate por donde van los tiros*- i exposa, en condicional, què passaria si no s'actués així: *se perdería*, que reformula per assegurar la comprensió: *nadie nadie lo hablaría*.

Per autoselecció, la Damiana assenyala possibles *formacions* i *estratègies* que facilitin el treball en *esta especie de cruzada* (73). En Javi parteix d'*herramientas* per parlar en nom del centre i aclarir que *no:: no:: disponemos ni ni tampoco sé si las hay* (76). La reflexió en l'acció propicia una situació antagònica que genera el procés de parar-se a pensar. En Javi la resol, des de la individualitat, amb *la propia experiencia de uno*. A mode de justificació, retorna al prendre consciència de *la importancia que tiene aprender y saber bien el el catalán* (76). En aquest punt, hi ha autoconfrontació i desdoblament pel record que té del procés d'aprenentatge d'aquesta llengua: *uno se da cuenta perfectamente de*. L'autoreferència en la tercera persona mostra la distància entre el -jo- relator i el narrador omniscient que s'ho mira des d'una altra perspectiva.

Una vegada més, valora la importància d'aquesta llengua: *es un requisito (...) el saber*

hay pero en cualquier caso hay el el la propia experiencia de uno ¿no? el día a día ¿no? y en el que uno se da cuenta perfectamente de de::l de la importancia que tiene aprender y saber bien el el catalán | y siempre les pongo por ejemplo el día que vosotros vayáis a:: los alumnos el día que vayan a:: a una entrevista de trabajo o:: presenten un currículum:: en fin las situaciones son:: muy diversas | pues es un un requisito *sine qua non* el el saber el catalán no es ya aquello:: es que sé otros idiomas el catalán es imprescindible | y si no lo saben o van con esa percepción tan negativa no van a llegar a ningún lado

77. Damiana- ¿y como lo:: como lo reciben ellos eso? desde su juventud digamos porque

78. Javi- pues como tantas otras cosas que por una oreja entra y por otra:: por otra sale

79. Damiana- porque ahí podría haber un punto también con las familias porque las familias ellos los padres habrán tenido la experiencia::

80. Javi- sí sí pero:: por lo que te comentaba antes por la extracción:: social o nivel de estudios y el origen |em::| la percepción que suele haber entre la familia |em| suele ser muy negativa | {(P) suele ser muy negativa sí sí muy negativa} y eso e:: ya fuera del ámbito:: lingüístico se traduce en muchas veces en en enfoques muy racistas | con:: alumnos |e::| hispanoamericanos con paquistaníes con marroquines con chinos hay:: es una de las batallas grandes batallas de tanto de este centro como del otro

81. Damiana- y de qué manera o sea porque:: pasa digamos co::n en general en estos centros en mayoría de estudiante::s de aquí digamos y son minorías los chinos los paquistaníes

82. Javi- [sí pues la] idea que hay es que |em::| a que viene esta gente:: aquí a quitarnos nuestro trabajo y:: | y en fin | más tópicos de esos que:: que evidentemente hay que intentar |em::| erradicar y ¿cómo? pues a

el catalán; el catalán es imprescindible (76), que es contraposada amb la visió tan negativa de l'alumnat.

Repeteix aquesta percepció més endavant, quan com a conseqüència de la intervenció de la Damiana, en Javi retorna al paper de les famílies en aquest procés. Dos són els orígens que propicien aquesta percepció que defineix com a *negativa: extracción:: social o nivel de estudios y el origen* (80). Repeteix aquest adjectiu dues vegades més, sempre acompanyat de l'adverbi augmentatiu *muy*: *suele ser muy negativa | {(P) suele ser muy negativa si si muy negativa}*. Aquesta percepció de la qual parlem la introdueix des del pensament, motiu pel qual parla des de la distància i fent ús d'un adverbi de freqüència: *suele ser*. Per en Javi, aquesta percepció és el que propicia *enfoques muy racistas i batallas grandes* en el centre escolar.

Quan la Damiana incideix en el perquè d'aquestes conductes entre l'alumnat, en Javi recau en un prejudici que defineix com a *tòpics i que fa referència a la la] idea que hay es que |em::| a que viene esta gente:: aquí a quitarnos nuestro trabajo* (82). Davant d'aquesta concepció social que percep com a generalitzada en repensa, des de la distància, la solució: *hay que intentar |em::| erradicar*. Mitjançant una pregunta retòrica –*cómo*–, dona resposta al com, que fa referència a portar a terme *un trabajo soterrado de la de:: de no dejar escapar ninguna oportunidad al mínimo comentario*. Aquest fet, que descriu amb tanta nitidesa i des de la pròpia experiència, defineix la rellevància *de trabajar ese tipo de:: de valores*, que veu com a *fonamentals*.

Com que el català es converteix en el nucli central, la Damiana incideix, de manera explícita, en l'ús de les altres llengües i amb el que ella considera *la libertad de expresarse* (85). Aquesta qüestió li serveix a en Javi per concloure que les diferències culturals són un *problema* i que aquestes dificulten la relació intercultural. Parla directament de la cultura xinesa per incidir en el que ell considera *una clara tendencia a:: son muy gregarios*, que

través de un trabajo soterrado de la de:: de no dejar escapar ninguna oportunidad al mínimo comentario:: que se insinúe cualquier concepto racista pues:: | dejar de lado gramática dejar de lado todo y directamente a:: a trabajar ese tipo de:: de valores que es fundamental fundamental

83. Damiana- y:: | y bueno en las lenguas de esos chicos obviamente la:: latinoamericanos es la misma es que es una variedad distinta pero es la que hablo yo (riuen) pero::

84. Javi- pero es la misma sí sí

85. Damiana- pero pensando en las otras lenguas hasta qué punto un poco los chicos |e| sienten la libertad de expresarse en es e fuera de la clase obviamente en la clase castellano::

86. Javi- sí sí a ver entre el alumnado chino es muy claro y el paquistaní también pero sobre en el alumnado chino y aún siendo aquí tan poco numerosos |e| tienen una clara tendencia a:: son muy gregarios a:: estar entre ellos a hablar continuamente entre ellos y |e| digamos que se relacionen muy poco con:: con el resto de compañeros salvo que lleven ya:: ya hayan hecho la primaria aquí o lleven ya muchos años ¿no? pero::

87. Damiana- y en esos casos que ya han [hecho la primaria]

88. Javi- [en esos casos] en los casos que ya han hecho la primaria aquí son:: un:: compañero más son un compañero más |e::| de simplemente los rasgos son diferentes ¿no? pero:: el problema está en aquellos que ya vienen más crecidos | y:: de repente se encuentran en un contexto tan diferente al al::

89. Damiana- del que [venían]

90. Javi- [origen] claro y:: han tenido que aprender pues varias lenguas y en fin es es complicado y:: en el caso del chino además |e| condiciona además condiciona mucho desde el punto de vista gramatical por ejemplo |em::| el uso de los infinitivos no conjugan los verbos ¿no? o:: o los artículos no

defineix com a estratègia de comprensió: *a estar entre ellos a hablar continuamente entre ellos y |e| digamos que se relacionen muy poco* (86). En Javi defineix aquesta situació com a complicada, per les diferències lingüístiques existents entre el xinès i el català i el castellà.

los tienen en fin hay toda una serie de::

91. Damiana- exacto
92. Javi- de errores típicos ¿no?
93. Damiana- su gramática:: claro | les da:: tienen fonéticamente una serie de recursos que no necesitan aplicar en el [castellano]
94. Javi- [claro]
95. Damiana- ni en el catalán pero gramaticalmente
96. Javi- gramaticalmente es es muy es completamente diferente y eso:: pesa pesa mucho

En aquesta seqüència, caracteritzada pel caràcter radial, parlar de l'activitat genera tensió. La situació actual propicia un seguit de reflexions on la pròpia experiència es converteix en el punt de partida i d'arribada per redirigir la situació de conflicte que comporta el rebuig pel català. En Javi desconeix si hi ha formacions però resol la problemàtica amb la pròpia experiència com a docent. Tot i la dificultat que comparteix, en Javi no s'estanca en aquesta situació. No defineix accions concretes però des de la teoria construeix discurs i verbalitza com donar-hi resposta per mitjà de la negociació constant amb l'alumnat. Aquest és el motiu pel qual continua en l'extensió.

5. La necessitat d'expressió

El tema principal d'aquesta seqüència és la importància d'ensenyar als alumnes a expressar-se de manera competent. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, aquesta idea es converteix en el punt de partida i d'arribada.

97. Damiana- y:: bueno el hecho de tú |a::| bueno al menos conocer árabe tu dices que igual te da:: como:: te permite:: tal vez trabajar mejor con esa población
98. Javi- ¿con los árabes dices?
99. Damiana- ¡claro! con los que tienen esa lengua como::
100. Javi- sí
101. Damiana- de alguna forma bueno más o menos sabes de dónde pueden venir algunas veces
102. Javi- sí digamos que siempre intento lo que pasa es que mucho de estos alumnos e:: no hablan [e:l árabe]

Per autoselecció, la Damiana vol conèixer si l'àrab li permet a en Javi acostar-se més a l'alumnat. A partir d'aquí, la llengua es converteix en tema i el discurs avança per ramificació de la temàtica principal.

El primer que fa en Javi és matisar que la llengua no li serveix com a mitjà de comunicació. Això és així perquè la majoria *son bereberes con lo cual no:: es una lengua completamente diferente* (104).

Parlar d'aquest tema li serveix per remetre al centre escolar i ressaltar el compromís dels docents. Ho interrelaciona amb la dificultat del context: *muy comprometidos sí con:: la realidad tan:: complicada* (108). Fruit d'aquesta realitat que comparteix amb la Damiana se serveix de l'autoreferència en la

103. Damiana- [[ah] es cierto] este árabe
104. Javi- o si lo:: o o directamente son bereberes con lo cual no:: es una lengua completamente diferente {(P) nada tiene que ver con la árabe} pero bueno siempre hay elementos o palabras que saben en y:: sí siempre les sorprende que haya un profesor que sepa:: que sepa sí [e::] somos varios por cierto en este instituto
105. Damiana- ¿[ah] sí?
106. Javi- sí sí sí sí
107. Damiana- bueno porque tu me hablabas que en este instituto también:: se ha congregado un grupo de profesores muy::
108. Javi- muy comprometidos sí con:: la realidad tan:: complicada de esta zona ¿verdad? pero:: de otra manera no creo que duráramos mucho aquí no si no vienes bien mentalizado de:: de la gran labor que tenemos que hacer ¿verdad? pero pero hay gente muy muy maja en este centro sí sí bueno también lo había en el otro no::
109. Damiana- ¿qué bueno eso! [porque también]
110. Javi- [sí sí sí]
111. Damiana- las iniciativas de equipo::
112. Javi- sí
113. Damiana- y:: bueno eso ayuda mucho
114. Javi- sí sí y fíjate [em::] hasta qué punto se da importancia a la expresión que:: [em::] tanto en catalán como en castellano o en el idioma que sea que:: desde otras materias completamente diferentes a lenguas [em::] nos apoyan en ese sentido [em::] valorando la expresión escrita de los trabajos etcétera etcétera ¿no? entonces
115. Damiana- ¿y en las otras materias utilizan ambas lenguas?
116. Javi- no catalán
117. Damiana- catalán
118. Javi- catalán sí pero:: bueno en realidad es igual porque toda la labor que se hace en catalán es válida igualmente para castellano o para el francés o para el inglés o

segona persona del singular per emetre un judici de valor que fa explícita la seva línia de pensament: *si no vienes bien mentalizado de:: de la gran labor que tenemos que hacer*. Parla des de la distància i des de l'objectivitat.

Més endavant, podem interpretar a què fa referència aquesta *labor* de la qual parla. *Fíjate hasta qué punto se da importancia a la expresión* ens permet veure que l'estudi de la llengua es converteix en el més important. No distingeix entre una llengua en concret –*tanto en catalán como en castellano o en el idioma que sea* (114)- i emfasitza que el vertaderament important és *la necesidad de expresarse de manera competente* (119). Aquesta idea es converteix en el nucli central de la seqüència. Per aquest motiu, ressalta la rellevància que les altres matèries els *recolzin valorando la expresión escrita de los trabajos* (114).

Finalment, i després que en Javi i la Damiana entaulin un diàleg sobre l'aprenentatge de l'anglès –*es obligatorio* (126)- i el francès –*como optativa*- a l'escola, en Javi emet un altre judici de valor que recopila, una vegada més, la seva línia de pensament: *todo lo que sea aprender idiomas ¿verdad?* (132). Aquesta idea ens permet acostar a la seva línia de pensament, que no abandona al llarg de la intervenció.

Des d'un punt de vista enunciatiu, en Javi sempre parla des de la distància i des de l'objectivitat. Per aquest motiu, fa ús de la tercera persona del singular quan es refereix a ell mateix: *les sorprende que haya un profesor* (104). També fa ús de l'autoritat, i per aquest motiu parla des del -tu-: *si no vienes bien comprometido*. Quan s'engloba en la tasca docent, se suma al col·lectiu i per aquest motiu utilitza el -nosaltres-: *nos apoyan*. La dimensió horitzontal pren força al llarg de la intervenció.

para cualquiera lo importante es mentalizarse de la necesidad de de expresarse en de manera competente ¿no?

119. Damiana- exacto ¿y también tienen inglés?

120. Javi- sí tienen inglés y:: para mi sorpresa el francés tiene muchísimo éxito [muchísimo]

121. Damiana- [¿|ah| sí?]

122. Javi- sí sí

123. Damiana- o qué bien

124. Javi- sí sí sí es:: una caja de sorpresas este centro [si están]

125. Damiana- [qué bueno]

126. Javi- el inglés es obligatorio es evidente y luego tienen como optativa la posibilidad de:: de:: de tomar clases en francés

127. Damiana- ¿y hay muchos que lo hacen?

128. Javi- hay bastantes sí sí

129. Damiana- ¿y eso para todo el instituto? ¿o solo bachillerato?

130. Javi- e:: ¡no::! |em::| para terc...- creo que empiezan en tercero y en cuarto | tercero de la eso es optativo | pero bueno hay un grupo importante sí sí

131. Damiana- ¡qué bueno!

132. Javi- sí sí sí todo lo que sea aprender idiomas ¿verdad?

133. Damiana- y tu tu francés no lo practicas entonces

134. Javi- |e::| con los alumnos cuando hacemos etimología o para comparar con:: estructuras y tal si | como para comparar con el catalán no pero el inglés pero:: aquí practicar el francés no no poco

135. Damiana- Javi bueno en realidad era más bien eso yo:: miré un poco ahora como íbamos de la hora y vamos bien pero:: era:: tener esta idea:: obviamente muy breve y un poco general de tu experiencia y:: no sé si hubiese algo más que de re...- se te ocurrió y que quisieras decirme a propósito del plurilingüismo:: o::

136. Javi- pue::s no sé no:: | no sé me

ocurre así nada::

137. Damiana- bueno no sé que te imaginabas tu de esto

138. Javi- pues nada una charla distendida como la que hemos tenido ¿verdad? y muy contento de que:: pueda ayudarte ayuados y en fin pienso todo lo que se puede hacer desde la universidad para el instituto secundario de secundaria para la universidad es ¡tan enriquecedor! vale la pena

En aquesta seqüència, caracteritzada per l'acumulació d'idees, parlar de la realitat, que defineix com a *complicada*, genera preocupació. Tot i així, ho reconduïx quan ressalta la importància de comprometre's amb el context i fer el possible perquè els alumnes aprenguin a expressar-se de manera *competent* amb el màxim de llengües possibles. La llengua es converteix en tema i en motiu de la tasca docent.

Taula 28. Síntesi dels principals temes d'interès d'en Javi

Temes d'interès
L'aprenentatge d'una llengua apareix relacionat amb l'interès i amb la necessitat. <ul style="list-style-type: none">▪ L'ús en facilita l'aprenentatge.▪ L'objectiu de tota llengua és establir comunicació.▪ Distingeix entre aprenentatge per <i>estudi</i> i per <i>context</i> perquè la llengua és ús.
Veü percepcions molt negatives pel que fa al català. <ul style="list-style-type: none">▪ El nivell cultural influeix en la percepció de les llengües.▪ Els docents estan molt compromesos amb la realitat de l'entorn. Sinó, és molt complicat.
Hi ha molt racisme entre comunitats i en molts casos prové de <i>la extracció social</i> .

▪ Entrevista semiestructurada a l'Albert

1. El meu repertori lingüístic

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Albert quan la Maria li pregunta quines llengües parla i com les ha après. Destaquem *valor* com a paraula clau.

1. Maria- i:: bueno l'entrevista té com dues parts/ una és molt personal/ la teva:: vida:: lingüística el que has après tu amb les llengües i això i l'altra és com més professional com veus les llengües a l'escola/ com s'ensenyen aixís | comencem per la Per autoselecció, la Maria introdueix l'entrevista. Fa una distinció entre dues parts: la professional i la personal. Situada en la personal, incideix a conèixer el repertori lingüístic de l'Albert. Aquest és el punt de partida i d'arribada. El discurs progressa per

primera i:: bueno una mica saber quines llengües parles/ saber com les has apreses i:: pots començar a fer el fil de la història (riuen els dos)

2. Albert- bé a veure jo parlo el català/ i el castellà/ | el català per per família/ per casa/ el castellà:: doncs el vaig aprendre a l'escola vull dir l'escola era tota en castellà | que:: fins i tot |mh:: nyt| a veure hi havia com | com u::na:: una visió ¿no? des de l'esco::la de intentar:: eliminar:: pues el que podia fer jo de la catalanada de barreja de les dues idiomes | i:: que segura...- {(AC) jo no me'n recordo} però segurament deuria fer i:: bueno hi havia tota una situació a més estàvem en un barri context totalment castellà i a vegades allò que et senties com una mica un:: bolet ¿no? perquè:: els companys em deien ¿i tu? ¿tu ets català? i deia sí ¿no? i ¿parles català? i jo sí ¿no?

3. Maria- ¿a quin barri això?

4. Albert- això era aquí al turó de la Paella

5. Maria- al turó de la Paella |ajá|

6. Albert- però clar un barri:: en aquell moment feia poc/ que que s'havia fet/ i era per per agafar immigració vull dir | les famílies catalanoparlants ben [poquetes]

7. Maria- [no n'hi havien] (ajà boca tancada)

8. Albert- ¿no? fins i tot allò una mica:: bitxo raro | però bé |e::| això:: | de nen ¿no? i de ja de més gran pues allò que ya:: tens més clar tot el tema de les llengües i:: i el que:: bueno s'ha de fer i no no:: el català també políticament i socialment va anar millorant | després a l'escola vaig aprendre francès/ el francè::s |mh::| el txaporrejo |¿eh?| | el txaporrejo perquè:: jo crec que l'aprenentatge que vam fer a l'escola doncs va ser bastant deficient/ potser | només fins a COU no vaig tenir allò:: doncs ¿no? |mh::| unes classes que realment entraves en la llengua tot lo altre sinó era molt mecànic |mh::| recitar verbs/ que no sabies ni què deies ¿no? estaves cantant/ i::

tema constant.

L'Albert distingeix entre les llengües que *parla* i les que *xaporreja*. Comença introduint les que parla, que són el català i el castellà. El català el relaciona amb l'espai familiar –*per casa* (2)- i el castellà amb l'escola. Quan recorda la seva experiència com a catalanoparlant en un *context totalment castellà* fa ús de dues metàfores per acostar l'experiència al receptor: *et senties una mica com un:: bolet ¿no?; una mica:: bitxo raro* (8). D'aquesta etapa recorda com des de l'escola hi havia la intenció *d'intenta::r eliminar:: tot el que podia fer jo de la catalanada*. La progressió temporal que estableix entre la infància –*de nen-* i l'edat adulta –*de més gran-* li permet prendre consciència –*ja tens més clar-* de la importància de les dues llengües. Creu que el context hi va condicionar: *també políticament i socialment va anar millorant*.

Quan introdueix el francès, també el vincula a l'escola. Exposa el tipus d'aprenentatge rebut – *molt mecànic |mh::| recitar verbs/ que no sabies ni què deies ¿no?* (8) - i el valora: *doncs va ser bastant deficient*. Des del present, i amb distància, és crític amb el mètode: *coses d'aquestes que és la manera de com no aprendre una llengua* (10). Aquest conjunt de reflexions li serveixen per extreure'n la part positiva. *Suposo que et queda una miqueta* li serveix per definir el que ell considera un *idioma passiu*, que fa referència a parlar i a escoltar. Per aquest motiu, estableix una dicotomia entre *el txaporrejo:: | trepitjant-lo i l'entenc força*. L'Albert fa ús de l'exemplificació per justificar el seu nivell de comprensió oral, que es contraposa al que ell denomina *fluïdesa:: oral*. *Feia entendre/ i explicava coses/ (...)* i *m'entenia* li serveix per emfasitzar de manera recurrent la importància que la vessant comunicativa té per l'Albert. Conclou la intervenció fent ús d'un verb intel·lectiu que valora i justifica la importància del francès en el seu repertori: *i llavora m'agrada |¿eh?*

Aquest conjunt d'experiències amb les llengües es contraposen a l'anglès, que

9. Maria- ¡cantant verbs!
10. Albert- sí anaves recitant verbs ¿no? allò que anaves dient els temps ¿no? et deien present i tu anaves dient *j'ai tu es il est* ((amb pronunciació francesa)) i no sabies què deies però els havies d'anar recitant ¿no? clar coses d'aquestes que és la manera de de de com no aprendre una llengua ¿no? però | era el que es feia però de totes maneres |mh::| suposo que et queda una miqueta de:: de:: de:: del coneixement de l'idioma passiu i llavors de tant en tant doncs |mh::| si puc m'escapo a França/ i llavors m'agrada allò doncs tot i que et txaporrejo i el txaporrejo:: | trepitjant-lo per dir-ho aixís però m'agrada anar anar pues dient coses/ i:: intentat doncs fer alguna:: petita conversa/ a l'entenc força a la gent/ |¿eh?| vull dir aquest estiu vaig esta::r |em::| en una casa de turisme rural/ que portava una família/ allà al Perigó i:: i |mh::| la:: bueno estàvem dos i anàvem xerrant i la mestressa al final em mira i em diu:: tu entens el francès i jo li vaig dir sí o sigui va veure que jo el captava ¿no? que potser la:: després la fluïdesa:: oral pues no és tant però bueno em feia entendre/ i explicava coses/ que havíem fet i m'entenia | i llavors m'agrada |¿eh? | l'assignatura pendent que tinc és l'anglès
11. Maria- jo també tots els de la [nostra generació sí sí sí]
12. Albert- [és:: és l'assignatura pendent] perquè:: |m::| a veure jo | primer/ que em falta temps que l'anglès necessita molt de temps que:: que després veig que és un tipus d'estudi molt:: molt com molt gramatica::l que ara estu...- tenir els títols ¿no? que si el *first* {(AC) (P) que no sé què} | i:: llavors tot això |mh::| la veritat a mi em mandreja ¿no? però el que sí que m'agradaria doncs:: |e::| aquest coneixement més funcional que jo penso que és important ¿no? funcional | de la llengua | de totes maneres ara fa temps que no:: que no he estat en cap país | de parla anglesa/ però:: |e::| quan vaig estar:: a Londres/ i fa uns anys al Canadà/ llavors a a mi m'agrada tot i que no conec l'idioma/ doncs anar aprenent paraules i:: llavors fer-te:: fer-te entendre d'alguna

defineix com *l'assignatura pendent* (12). Repeteix aquesta expressió tres vegades gairebé consecutives per deixar constància de la seva situació envers el procés d'aprenentatge de la llengua. Fa ús de quantificadors per enumerar les causes que justifiquen aquesta mancança, que són el temps i la concepció gramatical de la llengua. L'Albert fa evident la seva actitud *-la veritat a mi em mandreja-* envers aquests aspectes de la llengua però exposa, des del desig *-m'agradaria-* allò que li agradaria aconseguir: *un coneixement més funcional*. Resol aquesta ambivalència entre el desig i la realitat emfasitzant la importància d'*entrar* a la llengua com a immersió a la cultura i apropament a l'interlocutor. Aquesta premissa és més important que el coneixement funcional, sobretot en aquelles zones en què la gent no parla la llengua *gran: tu pots saber-ne molt d'un idioma però::* (14).

Aquest *entrar* a la llengua significa *anar aprenent paraules i:: llavors fer-te:: fer-te:: entendre d'alguna manera* (12). En aquest punt, valora una altra vegada l'activitat: *m'agrada*. A continuació, detalla l'objectiu d'aquest conjunt d'accions: *per integrar-te més allà ¿no?* Fa un pas més i perfila el sentit atorgat a la comunicació: *demonstra per un costat | respecte i per l'altre | {(DC) intenció de comunicar-te}* (14). Aquestes dues valoracions de la llengua, que exposa des de la distància i des de l'objectivitat, són bàsiques per l'Albert.

Una vegada més, fa ús de l'exemple per explicar la seva experiència com a viatger. Relaciona *la intenció de comunicar-te* amb l'emoció. En aquest punt repeteix *intent* dues vegades i retorna a una línia de pensament ferma que respon a la creença que l'adaptació al país i l'apropament a la cultura és el que dóna valor a les llengües. Aquest és el motiu pel qual de manera recurrent mostra interès a conèixer *unes paraules d'aquella idioma; salutacions; agraïments; quatre paraules* (14).

manera ¿no? | i:: quan vaig estar al Canadà
vaig estar bastant de temps vaig estar:: com un
mes ¿no? de turisme/ però |¿eh?| per

13. Maria- ¿que bé!

14. Albert- per fer turisme és
bastant he estat trenta-quatre dies doncs a:: al
final l'entenia força/ i:: bueno nava dient
cosetes i anava dient paraules i tot això per per
no sé per per integrar-te més allà ¿no? perquè::
a:: això amb l'anglès que és la:: la llengua
aquesta gran/ ¿no? que:: que jo entenc que és
una assignatura pendent/ però jo que::
m'agrada viatjar doncs he viatjat doncs | amb
altres països altres cultures i tal doncs jo crec
que |e::| que només coneguis | unes parauletes
d'aquella idioma |e::| i que crec que és
important/ demostra per un costat | respecte i
per l'altre | {(DC) intenció de comunicar-te}
|¿eh?| i crec que són les dues coses | tu pots
saber-ne molt d'un idioma però jo per exemple
fa un any vaig estar al Nepal/ i estava en unes
valls allà a l'Himàlaia i la gent no parlava
anglès

15. Maria- clar

16. Albert- i:: tampoc tinc la
intenció d'anar-li ensenyant allà a la gent
aquella doncs com es diu jo què sé aigua en
anglès o:: castellà perquè pensem que són
idiomes més:: sinó tot el contrari ¿no? de dir
doncs |nyt| aprendre:: pos com es fa la
salutació ¿no? quina és la paraula de salutació
veure:: doncs qualsevol cosa com mostra de::
de de respecte ¿no? de dir doncs alguna
paraula/ algun d'agraïment |¿eh?| i |mh| la la
sensació aquesta de que |nyt| encara que tu no
coneguis la seva llengua | doncs tens la
intenció de comunicar-te ¿no? o que d'alguna
manera {(DC)emocionalment} et vols apropar
a ells

17. Maria- sí sí sí i arribes a saber
gràcies o hola o:: està bé està bé i ¿has estat a
molts països? a veure el repertori (riu)en
Canadà

18. Albert- no bueno però | |nyt| et
dic Nepal però he estat a en països àrabs al
Yemen o Jordània o Síria o després jo que sé el

Perú am::b a les muntanyes pràcticament {(AC) sinó és una ciutat molt gran la gent no parla castellà} parlen quítxua o parlen aimara sobretot el quítxua al Perú llavors doncs |nyt| allò doncs de dir cosetes ¿no? o sigui jo:: a:: al Perú vaig ana::r |nyt| a veure:: un un centre d'una ONG que feien una mica:: de seguiment dels nanos indígenes perquè vagin a l'escola/ que:: l'escola:: doncs com ells són escoles rurals/ pues tinguin un mínim de condicions de:: |nyt| animar amb als pares perquè portin els nanos a l'escola perquè a vegades són allò poblats que han de baixar:: pues de les muntanyes per anar a l'escola vull dir nosaltres vam fer una mica de seguiment d'una nena/ que havia de caminar cada dia dues hores per anar a l'escola fent un desnivell d'uns tres cents o quatre cents metres |¿eh?| o sigui |mh::| dues hores de baixada i a la tarda dues hores de pujada ¿no? fa la nena i llavors la vam acompanyar a casa seva/ que era res u::n poblat de quatre cases i vam haver d'anar amb un traductor perquè la mare no:: no parlava el castellà ni l'entenia ni el coneixia ¿no? i llavors doncs bueno és és aquest intent/ de dir res (dóna un cop a la taula) quatre paraules/ però de intentar:: doncs apropar-te ¿no? i jo crec que el valor de les llengües és aquest ¿no? que | tu coneixent doncs el joc una mica de de les llengües clar nosaltres que som aixins bilingües o trilingües saps ¿no? adaptar-te doncs |mh::| jugar amb aquest valor per per acostar-te a la persona que això és es:: important ¿no?

En aquesta seqüència, la relació que l'Albert estableix amb les llengües apareix delimitada per la diferència entre el que li agradaria i la realitat, sobretot amb les llengües estrangeres. Tot i així, ho resol amb la importància de l'aprenentatge funcional de la llengua i amb la immersió a la cultura. Són impressions que l'Albert repeteix de manera recurrent. Pel que fa al francès, estableix una dicotomia entre un aprenentatge memorístic i els records positius fruit de les experiències viscudes d'adult. L'anglès, en canvi, el defineix com una *assignatura pendent*. La tensió que propicia aquesta falta de domini apareix redimida quan ressalta el caràcter afectiu de la llengua i la intenció de comunicació.

2. La llengua del dia a dia

En aquesta seqüència la Maria pregunta a l'Albert quines llengües fa servir de manera habitual. La seva resposta ens permet conèixer la preponderància del català per sobre de les altres.

19. Maria- sí sí sí i:: |mh::| |nyt| què més d'això a veure ara actualment amb qui uses les diferents llengües vull dir quan vas de viatge i:: ¿aquí normalment amb quina llengua et relaciones? o sigui::

20. Albert- jo aquí en català

21. Maria- català [amb tothom]

22. Albert- [català sí]

23. Maria- no que a vegades tinc familiars o tinc amics o tinc no sé què i allà practico/ no

24. Albert- |mh::| no |mh::| no és el cas aquí la la:: la que utilitzo molt més és el català

25. Maria- i la tele i:: els mitjans de comunicació/ llegeixes diaries més premsa en català premsa en anglès premsa en francès (riu) mires la BBC ¿què fas?

26. Albert- no no el:: el que faig molt de tant en tant és amb alguna pel·lícula aprofitar la versió original i llavors apro...- bueno poso:: subtítulat/ però sí que m'agrada sentir doncs per exemple francès inclús a vegades en francès que que jo sóc {(AC) tinc més coneixement que l'anglès} fins i tot trec el subtítol a veure a veure què caço ¿no? i:: si em perdo molt llavors torno al subtítol i sinó pues ho vaig intentant i llavors pel context a veure què què entenc jugo una mica així però:: bueno això és molt ocasionalment vull dir la tele que la miro poc |¿eh?| (riuen els dos) em poso el català i tal i després al cinema sí que intento que sigui versió original |¿eh?|

27. Maria- forma part de la pel·lícula

28. Albert- sí

29. Maria- sentir aquells

Per autoselecció i en consonància amb la seqüència anterior, la Maria vol conèixer quines llengües parla l'Albert en l'actualitat. La llengua es converteix en tema i el discurs progressa per tema constant.

La relació entre espais, llengües i persones serveix perquè l'Albert doni la seva opinió, amb fermesa i amb caràcter de veritat: *jo aquí en català* (20). Quan aprofundeix en l'univers de referència introdueix el francès quan mira cinema en versió original. Reconeix que és un tipus d'activitat que li *agrada* però que ho fa *molt de tant en tant* (26). Aquest *m'agrada* que utilitza fa referència al *sentir* la sonoritat de la llengua.

L'Albert distingeix entre mirar versions originals a casa –*molt ocasionalment*– i anar al cinema –*sí que intento que sigui versió original |¿eh?|* (26). Fa un pas més i reconeix que el que li *-agrada-* és veure *el personatge amb l'idioma que utilitza i la cultura que hi ha al darrere ¿no?* Una vegada més la cultura esdevé un factor rellevant.

Finalment, la Maria fa ús d'una pregunta directiva per saber amb quina llengua escriu. Si bé l'Albert reconeix que podria fer-ho tant en català com en castellà –*per capacitat/ puc* (34)–, creu que els sentiments i les emocions només poden expressar-se *amb la llengua:: teva pròpia*. Reformula com a estratègia de comprensió: *que és el català*. Aquesta és l'única ocasió on l'Albert abandona el *-jo-* protagonista i parla des del *-tu-*. Amb aquesta estratègia aprofundeix en la reflexió i busca la complicitat de l'interlocutor.

30. Albert- llavors |mh::| no sé vull dir m'agrada |¿eh?| jo per exemple tinc un bon:: recordo una pel·lícula que aquí es va veure no sé si l'has vist |¿eh?| que utilitza ¿no? {(DC) l'anglès l'àrab el japonès} i em {(AC) deixo una altra no recordo quina és} |¿eh?| però que va jugant ¿no? amb amb els quatre:: idiomes i veus al personatge amb l'idioma que utilitza i la cultura que hi ha al darrera ¿no?

31. Maria- molt bé una cosa que ens deixem tu escrius ¿i quan escrius ho fas sempre en català també o:: barreges? ¿pots escriure en català i castellà? o::

32. Albert- a veure | per capacitat/ puc fer en català i castellà ¿no? però:: la qüestió doncs de de descriure ¿no? [novel·la o::]

33. Maria- [novel·les jo és novel·les jo dic escrius]

34. Albert- o:: o articles o tal com hi ha un component de de sentiment i d'emoció | això jo només ho puc vehicular o expressar | amb amb la llengua:: teva pròpia ¿no? que és el català o sigui fer la mateixa novel·la en castellà |mh::| impossible ¿no? jo alguna vegada ho he intentat perquè som un grup de de d'escriptura que ens trobem/ i hi ha justament una persona que s'expressa en castellà vull dir:: llavors una vegada vam dir home sempre:: fem ¿no? que aquell tradueixi al català no sé què doncs ara fem els altres el favor ¿no? i fem tot fem un escrit en castellà ¿no? fem contes |¿eh?| curts i tal doncs | una gi...- dificultat enorme ¿no? perquè la capacitat d'expressar d'emocions i tal no és la mateixa i jo bueno anava fent catalanades o posava en castellà però anava fent catalanades

En aquesta seqüència l'Albert se situa en l'espai de pensament i comparteix la seva visió particular amb les llengües. La relació implícita entre persones, espais i llengües situen la llengua pròpia, el català, en primer lloc. Per tant, la llengua és sentiment i per aquest motiu ressalta que l'emoció només pot expressar-se amb la llengua pròpia. Una vegada més, la cultura esdevé clau.

3. L'experiència d'aula en contextos multilingües

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Albert quan la Maria li pregunta per la seva trajectòria professional. Divideix la resposta en dos blocs que fan referència a les dues onades migratòries que ha viscut com a docent. *Llengua* es converteix en paraula clau i en el nucli central del fragment.

35. Maria- molt bé està molt bé ara anem de cara a l'aula i el centre una mica quina és la teva experiència |e::| d'aula ja fa molts anys que no estàs a l'aula però bueno hi has estat molts anys també de:: d'això de quina de com ha anat evolucionant la llengua a l'aula o:: l'arribada de nous immigrants o vas començar o sigui la teva la teva ruta per l'escola:: |mh::| sempre ha estat de multiculturalitat una mica la:: [¿saps?]

36. Albert- [bueno] jo vaig començar a veure a:: vaig començar aquí Barcelona però va ser una substitució molt curteteta |on:: vaig començar de veritat un curs sencer i tal va ser a Santa Coloma llavors tenia uns alumnes que eren tots castellanoparlants

37. Maria- i a quin any situem això?

38. Albert- això ens situem a l'any vuitanta dos |¿eh?|

39. Maria- vale molt bé

40. Albert- setembre del vuitanta dos | i llavors clar em trobava uns alumnes que per ells el català era igual que una llengua estrangera en aquell moment no hi havia Tv3 ni:: ni havien sentit potser alguns sí però més Santa Coloma que que res ¿no? llavors e clar va ser una mica:: ensenyar amb una llengua/ que era el castellà | anar treballant i anar introduint encara que fos amb el joc i tal com com una segona llengua perquè en aquell moment era allò una segona llengua el català ¿no? clar tot això després va:: canviar doncs quan va venir doncs els programes d'immersió ¿no? que |mh::| tot i que la població | era castellanoparlant e la qüestió del castellà era allà e més visible:: es valorava com més importa::nt hi havia Tv3 llavons ja era un canvi ¿no? llavons però de totes maneres d'anar

Per autoselecció, la Maria fa avançar el discurs en una nova direcció. Deixa el punt de vista personal per endinsar-se en l'experiència professional de l'Albert. Per aquest motiu, incideix a conèixer *la ruta per l'escola::* (35). Destaquem *llengua* i *multiculturalitat* com a paraules clau que guien la intervenció del company.

L'Albert divideix el discurs en dos. Primerament, se situa als anys vuitanta per parlar de la primera immigració. Defineix l'alumnat: *eren tots castellanoparlants* (36). L'Albert compara el català amb una *llengua estrangera, una segona llengua*, que repeteix dues vegades consecutives per emfasitzar i situar l'interlocutor. Parteix dels *programes d'immersió* per diferenciar com era el procés d'ensenyament – aprenentatge de la llengua abans i després d'aquests. En aquest punt, ressalta la importància de la valoració social de la llengua i distingeix entre l'abans *-quan no hi havia tv3-* i es partia del castellà per *anar treballant i anar introduint (...) com una segona llengua el català* i el després, on la immersió va significar una obertura envers el català. D'aquest moment, l'Albert en ressalta la importància dels factors polítics i socials: *més visible:: es valorava com més importa::nt hi havia tv3*. Fa ús de la paraula *canvi* dues vegades en la mateixa intervenció per definir aquesta progressiva valorització de la llengua que per l'Albert marca aquesta progressió temporal: *després va canviar; era un canvi ¿no?*

Des de la distància, l'Albert comparteix amb la Maria la importància de treballar amb les famílies per traspasar-los *que aprendre:: llengües era una riquesa*. En aquest punt, configura un sil·logisme com a estratègia de reafirmació del punt de vista. La premissa

treballant i això amb els pares ¿no? el fet d'entendre que encara que no fos la llengua de ca::sa doncs aprendre:: llengües era una riquesa ¿no? i que:: un nano doncs estava aprenent una llengua/ més una altra que ja tenia de casa i que per tan::t el saldo final com a mínim seria dues llengües ¿no? i després vindria la llengua estrangera que ja en aquell cas era l'anglès ¿no? però | sí que he anat treballant | e e e e | aquesta visió més àmplia d'acceptació de les llengües ¿no? allò de dir quant més llengües millor ¿no? i llavors després clar va venir la nova immigració | la nova immigració a l'escola nosaltres vam començar a teni::r xinesos bastants xinesos i clar en un principi era una dificultat important/ perquè:: la qüestió lingüística i cultural és molt allunyada a la nostra però tot i així doncs vam començar com com acostar-nos a veure què passava amb la llengua i conèixer una mica les característiques de la llengua |¿eh?| perquè és important que |m::| per ensenyar la nova llengua o la llengua d'aprenentatge per ells/ tu entenguis com funciona la seva llengua que és la que porta ¿no? llavors quines són les diferències i com |¿eh?| has d'incidir més en unes coses més en unes altres i:: és diferent d'un nen xinès d'un nen:: magrebí |¿eh?| que parla àrab |¿eh?| {(P) perquè les qüestions són diferents} llavors e aquesta visió de dir tenim un alumnat nou diferent/ que porta uns coneixements/ uns coneixements lingüístics i que l'hem d'acostar cap a les llengües que tenim aquí que són el català i el castellà ¿no? i segons quin alumne/ o de quina cultura prové doncs el camí serà diferent | tot això va ser a l'escola però llavors |e::| quan em van oferir de ser de l'equip LIC clar això va ser

41. Maria- que equip LIC ¿què vol dir? perquè:: després no sabrem què vam dir

42. Albert- equip de llengua interculturalitat i cohesió social [|¿eh?|]

43. Maria- [vale vale]

44. Albert- |nyt| que vam començar assessorant a les aules d'acollida |¿eh?| o sigui treballàvem amb el professorat/ i després entràvem dintre de l'aula també de de que

major –*un nano doncs estava aprenent una llengua-* i la menor –*més una altra que ja tenia de casa-* configuren el que ell en considera el resultat: *el saldo final com a mínim seria dues llengües ¿no?*

Conclou aquesta primera etapa amb la verbalització de dos judicis de valor que també apareixen relacionats amb la valorització de les llengües: *aprendre:: llengües era una riquesa; allò de dir quant més llengües millor.*

La segona etapa apareix caracteritzada per *la nova immigració*. L'Albert fa ús d'un marcador temporal *en un principi* per situar-se en el que ell considera una *dificultat*. Aquesta dificultat de la qual parla, que defineix com a *important*, fa referència a les diferències lingüístiques i culturals amb les quals van topar-se en un primer moment. Tot i així, al temps que parla se situa en aquest estancament per redescrivre la situació: *però tot i així vam començar*. Fixem-nos com aquesta voluntat de canvi supera la dificultat i propicia l'estudi de les llengües d'origen *per acostar-nos a veure què passava amb la llengua*. Matisa a què fa referència com a estratègia de comprensió *-les característiques de la llengua |¿eh?|-* i justifica què vol dir amb això: *perquè és important que (...) tu entenguis com funciona la seva llengua*. L'autoreferència en la segona persona, explícita, fa evident el caràcter de veritat. Segons l'Albert, aquest coneixement serveix per *acostar* el professorat a la comprensió de les llengües pròpies dels alumnes i *acostar* els alumnes cap a les llengües del país receptor. Joga amb aquesta ambivalència dues vegades, la segona de les quals amb una perífrasi verbal d'obligació: *acostar-nos a veure què passava amb la llengua; l'hem d'acostar cap a les llengües que tenim aquí*.

En aquest segon període l'Albert distingeix l'etapa com a docent i l'etapa com a assessor LIC. Com a assessor, posa èmfasi en l'assessorament en aules d'acollida (44). Té interès a ressaltar el treball conjunt amb el professorat i la seva tasca de fer comprendre la *riquesa* que suposa la diversitat. Per aquest

fèiem l::a rebuda i que:: teníem durant un temps |¿eh?| amb [amb els nanos aquests]

45. Maria- [sí sí sí]

46. Albert- i llavors anar treballant amb claustrals la idea de que un nano amb un altre idioma no era un problema sinó doncs que era una situació si de cas nova era una realitat però que també:: oferia:: doncs oportunitats de coneixement pues d'altres llengües d'altres cultures ¿no? i:: amb això hem estat treballant llavors a a a mi personalment i professional t'obre un ventall de contacte amb amb nanos i famílies perquè també estem amb famílies de de cultures diverses ¿no? tant xineses com de Paquistan XXX magrebins Equador ¿no? etcètera etcètera | i fer entendre a les escoles pues que igual a l'escola no tenen dues llengües que igual en tenen dotze o vint ¿no?

motiu, parteix de *problema* i a partir d'aquesta dificultat redirigeix la situació: *oportunitats de coneixement*, que sempre fan referència a les llengües i a les cultures. Amb aquesta idea d'*oportunitat* minimitza la problemàtica que neix com a conseqüència d'aquesta nova situació: *era una realitat*.

Conclou la intervenció des de la individualitat. Situat en el -jo- relator d'experiència –*a mi personalment i professionalment* (46)-, reflexiona entorn a les possibilitats *de contacte* amb nanos i famílies de cultures diverses. A partir d'aquí, retorna a la tercera persona per distanciar-se del punt de vista personal. Fa ús de l'objectivitat per verbalitzar el seu paper de *fer entendre* als centres escolars la nova realitat: *que no tenen dues llengües que igual en tenen dotze o vint ¿no?*

Des d'un punt de vista enunciatiu, l'Albert fa salts constants al present i al passat. El desdoblament li permet verbalitzar la seva experiència personal al llarg de les diferents onades migratòries amb les quals ha conviscut. L'ús recurrent de perífrasis verbals de gerundi compost –*anar treballant; anar introduint* (40)- assenyalen una acció que evoluciona en el temps. Sempre fan referència a la introducció d'una nova llengua. Apareixen acompanyats d'altres gerundis, conjugats en passat o en present: *he anat treballant; hem estat treballant*. Són una mostra d'aquesta prolongació de l'acció.

En aquesta seqüència l'Albert configura un discurs reflexiu i d'experiència. Situat en una línia de pensament molt fiançada parteix del present per fer salts temporals al passat i al futur. El passat li serveix per verbalitzar la seva experiència docent i les seves impressions envers les diferents onades migratòries que ha viscut com a ensenyant de llengües. Quan es projecta al futur, sempre ho fa des de l'espai de pensament. Se situa en la *realitat* per compartir els *problemes* i les dificultats actuals, que sempre apareixen redescrites per l'assessorament i la formació. D'aquesta manera es converteixen en una *oportunitat*. Des de la teoria, l'Albert se situa en el pla d'acció i per aquest motiu categoritzem el conjunt d'accions que narra com extensions. D'aquesta manera minimitza la tensió que origina el contacte de llengües a l'aula. Parla per sobre dels altres per *fer entendre* al professorat la riquesa que suposa la diversitat.

4. Del desig a la realitat

La seqüència que analitzem a continuació parteix de l'anterior. S'inicia amb una pregunta que té a veure amb les dificultats que comporta la diversitat a l'aula. L'Albert parteix de la *visió realista* per donar a conèixer la seva opinió. Destaquem *realitat* i *poder* com a paraules clau que ens acosten a aquest debat.

47. Maria- ¿i trobes que amb això hi ha dificultat? ¿costa de fer entendre això? o sigui ¿el mestre prefereix una aula amb tots nens catalans? o tots nens què dius bueno quina dificultat o sigui |nyt| aquesta filosofia que tu expliques o aquesta manera de veure-ho és bueno molt:: bonica de la diversitat i això ¿creus que l'escola això ho pot assumir? [¿ho pot captar?]

48. Albert- [l'escola] a veure ho va assumint

49. Maria- ajà

50. Albert- ho va assumint | a veure és més fàcil ¿no? si tens uns nens |e::| homogenis |¿eh?| no només de llengua sinó de coneixements i de tot que sigui heterogeni |¿eh?| | és cert/ i:: ara ja potser no tant en zones com la meua de Santa Coloma com ja porten anys que van arribant ¿no? hi ha la matrícula viva i tal però és cert que clar quan arriba un nen a meitat de curs que no coneix cap dels dos dels dos idiomes oficials ni res doncs és una dificultat |¿eh?| pel mestre | però clar també/ |e::| enlloc de dir a veure què faig jo amb aquests sinó de ja tenir previst |¿eh?| doncs |mh::| què què es pot fer amb aquest |mh::| alumne ¿no? perquè és un alumne teu i no el pots entendre i/ partint de la seva realitat a veure un alumne d'aquests et pot arribar tant el mes d'octubre com el mes de maig |¿eh?|

51. Maria- sí

52. Albert- llavors és a dir què és el que es pot fer i el que no es pot fer des del punt de vista realista també |¿eh?| vull dir el que no pots intentar és un nen d'aquestes característiques en dos mesos posar-lo en la mateixa situació que els altres que porten des de:: p3 escolaritzats ¿no? igual estem parlant d'un segon o d'un tercer mes ¿no? o

Mitjançant la progressió de tema constant, la Maria parteix de la seqüència anterior per incidir en un aspecte que considera rellevant. Fa ús de la paraula *dificultat* i matisa a què fa referència: *¿costa de fer-se entendre això?* (47). Se situa en la reflexió de l'Albert – *aquesta filosofia que tu expliques*- per conèixer si en el dia a dia de l'aula aquest conjunt d'accions són possibles: *¿creus que l'escola això ho pot assumir? [¿ho pot captar?]*. A continuació reformula a través de la juxtaposició i incideix a buscar quines són les preferències del mestre a l'aula.

L'Albert recupera el verb *assumir* per fer evident la idea de procés. Per aquest motiu, repeteix dues vegades consecutives la perífrasi verbal de gerundi: *ho va assumint*. El segon cop que la utilitza és com a estratègia de reflexió personal.

L'ambivalència homogeni-heterogeni li serveix per introduir un conjunt d'impressions que provenen del coneixement. Fa ús constant de l'evidència i del caràcter de veritat, motiu pel qual utilitza de manera recurrent els marcadors textuais *és cert que; clar que*.

L'Albert creu que no conèixer les llengües oficials del país receptor és una *dificultat*. Matisa que aquesta situació és difícil pel mestre. A continuació, se serveix d'aquesta realitat present per redirigir la situació: *però clar també*. En aquest punt, parla en estil directe i fa ús de preguntes retòriques com a mostra del canvi de mentalitat que percep com a necessari. Per aquest motiu, passa de l'expressió *a veure què faig jo amb aquests a què es pot fer amb aquest alumne*. Uns torns més endavant retorna a la idea de *poder* i estableix una dicotomia entre el pol positiu i el negatiu: *què és el que es pot fer i què és el que*

sigui partir des de la:: visió realista/ {(P) a veure què es pot fer} ¿no? i es és una cosa que ha anat ha anat evolucionant ¿no? o sigui:: el professorat sobretot d'aquestes zones |¿eh?| que ja s'han acostumat ja no ho viuen com un problema sinó doncs una matrícula nova que se l'ha d'atendre s'haurà de posar uns recursos humans o::

no es pot fer (52). Incideix, en tres ocasions, en la importància de ser *realista*.

L'Albert també pensa que el professorat *ha anat evolucionant*. Aquesta idea li serveix per afirmar, amb actitud conclusiva, que aquesta evolució és conseqüència del *costum: ja s'han acostumat*. Alhora, el fet d'acostumar-se a aquesta realitat fa que *ja no ho viuen com un problema*. Sempre parla des de la teoria i se situa, per tant, en l'espai de pensament.

En aquesta seqüència no hi ha divergències en la línia de pensament. La reflexió de l'Albert prové del coneixement. Parla en nom dels docents i sintetitza les dimensions del saber. Promou una recollida de dades global i reflexiva que justifica com el professorat no ha de *viure* la realitat actual com un *problema*. També ressalta la *dificultat* que comporta no poder-se comunicar amb els alumnes. Des de la teoria, exposa una situació que parteix de la visió realista de la diversitat i avança en la cerca d'alternatives i d'estratègies per a fer-hi front. Amb aquest raonament allibera la tensió que pot originar el fet de parlar d'una realitat difícil de gestionar. Redirigeix el punt de partida i ressalta la importància de la formació com a anticipació del *problema* de no saber com actuar en aquestes situacions.

5. El respecte per les llengües de l'alumnat

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Albert quan la Maria li planteja alguna situació que cregui interessant de comentar. L'Albert se centra en la col·laboració de les famílies i en la importància del respecte i l'ús de les llengües d'origen dels alumnes a l'aula. Justament *respecte* es converteix en paraula clau.

53. Maria- (ajà boca tancada) |mh::| no sé aquí també tinc una pregunta ¿com si hi ha:: alguna situació relacionada amb la diversitat de llengües i cultures que:: amb l'escola que t'agradés comentar que jo no he dit i que diguis ¿o! una altra cosa que ens fa:: pensar mo::lt és això o::

De manera directiva, la Maria convida l'Albert a compartir alguna *situació* que consideri interessant. El discurs progressa per tema constant.

L'Albert recupera el verb *assumir* per retornar a la importància que l'escola *assumís que té |¿eh?| diversitat* (54). Fixem-nos com ho narra des del *desig*. Aquesta distància entre la realitat que s'imagina i la real apareix verbalitzada en condicional.

54. Albert- bé allò que et deia que la mateixa escola assumís | que ja no té dos dos idiomes sinó que té |¿eh?| diversitat

55. Maria- sí

Una vegada més, l'Albert posa èmfasi en la formació *-hem anat treballant* (56)-, amb la finalitat que els centres facin visibles les llengües de l'alumnat: *aquestes llengües |mh::| es vegin*. Resalta la importància de la col·laboració amb les famílies i comparteix una

56. Albert- que igual pot tenir-ne vint ¿no? i que:: |e::| és una cosa que hem anat treballant amb amb les escoles que es facin veure ¿no? | e e| aquestes llengües |mh::| es

vegin tant a nivell de d'alumnat com a nivell de pares ¿no? llavors |e| no sempre però fer |e::| alguna ocasió doncs que surtin totes les llengües o sigui per exemple en una escola jo vaig proposar que una:: obra de teatre que estaven fent/ que cada any fan teatre doncs fessin fotos de l'obra de teatre/ |nyt| fessin com un llibre allò típic que es fa un conte/ i a sota ho que és el text |¿eh?| estigués en totes les llengües de de de l'escola i amb això es va demanar col·laboració a les famílies perquè clar hi havia nanos que no sabien escriure amb el seu idioma perquè igual són molt petits ¿no? hi havia un de Geòrgia i tal i llavors doncs la família col·laborava se li donava el text/ en català o castellà/ i la família feia la seva traducció i després això es va fer en un llibre/ que va estar exposat a la porta de l'escola o sigui tothom ho veia/ es va fer també:: un *power point* també tot allò i llavors el dia de portes obertes sortíem a la televisió coses d'aquestes ¿no? o sigui d'alguna manera allò de que et deia jo de del respecte a a les llengües a totes les llengües ¿no?

57. Maria- perquè |mh::| un mestre no pot/ aprendre totes les llengües

58. Albert- no

59. Maria- llavorsens |mh::| l'ajuda aquest de la família deu ser un recurs [¿no?]

60. Albert- [sí]

61. Maria- i altres que has explicat que els germans grans que fan de traductors o

62. Albert- però tot i que el mestre no pot aprendre totes les llengües sí que és important que |e| mostri el respecte i que aquest respecte el demostrí ¿no? o sigui algun dia sí que li pot dir en aquell nen que expliqui |¿eh?| doncs la seva llengua com s'escriu que llegeixi un text | i que els companys per exemple el sentin | ningú entendre res però sentiran la fonètica veuran que aquell nen que potser sempre està callat allà en un racó doncs aquell dia agafa un llibre i comença a llegir vinga vinga vinga vinga |¿eh?| sap llegir amb la seva idioma però sap llegir [¿no?]

anècdota com a estratègia de justificació. Quan ho fa, parla des de la individualitat i es converteix en protagonista de l'acció que detalla: *jo vaig proposar*.

Ressaltem *respecte* com a paraula clau que es converteix en el punt de partida i d'arribada del que cal fer veure en el professorat: *respecte a les llengües* (56); *important que |e| mostri el respecte* (62).

En aquesta seqüència l'Albert se situa en l'espai de pensament i assenyala la importància de valoritzar les llengües d'origen de l'alumnat. El respecte i l'ús de les llengües pròpies a l'aula li serveixen per justificar la necessitat que l'escola assumeixi la diversitat. Sempre parla des de la distància i des del coneixement.

6. Un debat seriós sobre el plurilingüisme

Aquesta seqüència respon a les reflexions de l'Albert quan la Maria li pregunta si en els centres escolars es parla seriosament del plurilingüisme. Destaquem *realitat* i *reflexió* com a paraules clau que ens acosten a aquest debat.

63. Maria- [clar] clar no sé què més [mh::] si hi ha alguna altra cosa per comentar/ però en principi jo:: seria això [nyt] [e::] és clar el debat seriós sobre el plurilingüisme a les escoles m:: difícilment es fa perquè l'escola [nyt] té moltes coses ¿no? a fer organitzar festes i els pares no sé què però clar tu:: tens una visió privilegiada perquè vas a moltes escoles però tenim la sensació a vegades que aquest debat no es fa això que estàs explicant tu de la presència a l'escola això:: ho té poc en compte ¿no? que:: segueix fent classes i arriben nens xinesos bueno doncs segueix fent el mateix però ara hi ha nens xinesos i si són paquistanesos són paquistanesos aquesta ductilitat que tu explicaves d'entendre el nen i de conèixer la seva llengua [e::] no és per culpabilitzar a ningú perquè el mestre no té més temps ¿no? però [mh::] ¿tens aquesta sensació que es fa poc aquesta reflexió sobre::? o sigui que se segueix fent lo mateix tant fa ja el tipus de nens que tinguis a l'escola ¿no? que es reflexiona poc com:: com tractar aquell tema

64. Albert- jo crec que la realitat és la que apreta llavors en centres on tenen tots aquests aquesta situació la mateixa realitat obliga a fer això

65. Maria- a buscar coses

66. Albert- en els centres a on:: no hi és o:: es donen pocs casos jo crec que:: el plantejament aquest {(P) la reflexió tot això no hi és} ¿no? jo a veure jo vaig a centres que en tenen molts ¿no? vuitanta-cinc noranta per cent de l'alumnat o centres que igual seria vui::t un

Com a continuació de la seqüència anterior, la Maria recupera els comentaris de l'Albert per concloure l'entrevista amb una visió personal. De manera explícita, parla de la *visió privilegiada* (63) de l'Albert i comparteix la línia de pensament col·lectiva a nivell de grup de recerca: *tenim la sensació*. Situada en la realitat d'aula, dóna a conèixer, des de l'evidència i des del caràcter de veritat *-és clar-*, la seva posició: *difícilment es fa*. Minimitza la posició amb un adverbi temporal: *a vegades*. La Maria retorna explícitament als comentaris de l'Albert *-aquesta ductilitat que tu explicaves d'entendre el nen i de conèixer la seva llengua-* per buscar la seva reflexió. Fa ús de la paraula *reflexió* dues vegades gairebé consecutives i pregunta directament al seu company: *¿tens aquesta sensació?*

Realitat es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que l'Albert la utilitza i perquè es converteix en el fil conductor de la seqüència. En primer lloc, l'Albert la fa servir per verbalitzar una creença que relaciona la *situació* de cada centre amb l'*obligació* d'actuar. Al temps que parla, comparteix una metàfora com a descripció d'aquesta *realitat*: *jo crec que la realitat és la que apreta* (64). En segon lloc, aquesta *realitat* fa que el docent busqui *estratègies*, que per l'Albert significa que *busqui la manera de de tirar tot el tema endavant ¿no?* (72). Des de la pròpia acció amplia el contingut i hi afegeix l'acceptació: *i ho accepti més*.

Aquest conjunt d'impressions relacionades

dotze i la reflexió:: amb amb els claustres és molt diferent és molt diferent on hi ha m::és resistència és on hi ha menys alumnat

67. Maria- clar

68. Albert- que amb lògica seria doncs és el lloc on seria més fàcil ¿no? perquè si tens pocs alumnes els pots atendre més fàcilment que no jo què sé que tinguin un grup de vint-i-cinc nens de p3 i els vint-i-cinc siguin de famílies [estrangeres]

69. Maria- [sí sí sí]

70. Albert- i de:: cultures diferents ¿no? que jo penso que aquí deu ser més difícil però en canvi a la mateixa realitat fa que el [professorat/]

71. Maria- [sí senyor]

72. Albert- ho accepti més busqui estratègies busqui la manera de de tirar tot el tema endavant ¿no? i ho accepti més

73. Maria- i si ja no parlem del centre sinó de l'aula/ la imaginació perquè el mestre imagini coses per fer-les diferents |e::| això també jo penso és una cosa que vosaltres treballeu molt ¿no? quan vas a les aules allò que explicaves un dia de:: d'ajudar amb més imatges els problemes de química o no sé què [era ¿com anava? torna-m'ho a explicar a veure]

74. Albert- [sí sí sí de física] sí sí de física tot un:: els protocols de:: de laboratori que estava tot redactat |¿eh?| redactat llavors

75. Maria- física a ESO això

76. Albert- física quart [d'ESO]

77. Maria- [quart d'ESO]

78. Albert- quart d'ESO i llavors clar com era tot a nivell escrit/ doncs la idea del professorat era dir els xinesos com no sabe::n llegir en català ni castellà doncs no ho entenen no cal que perdin el temps al laboratori llavors se'ls hi va muntar un reforç allò que no tenia cap sentit |¿eh?| i:: i llavors el que vam fer donar la volta a això vull dir {(F) tot aquell text escrit} traduir-lo amb imatges i llavors a

amb la realitat, l'obligació i la cerca de metodologies per a fer-hi front serveixen perquè l'Albert conclogui, des de la distància i amb caràcter d'autoritat, que la reflexió va en consonància amb el percentatge d'alumnes nouvinguts. Parla des de l'experiència i des del coneixement: *on hi ha m::és resistència és on hi ha menys alumnat* (66).

Finalment, i fruit del plantejament de la Maria –*allò que explicaves un dia (...) torna-m'ho a explicar a veure*] (73), qui busca la reflexió, l'Albert fa evident un prejudici estès en la comunitat docent que parteix de la base que els alumnes estrangers no *entenen* el que s'explica a l'aula: *la idea del professorat era dir els xinesos com no sabe::n llegir en català ni castellà doncs no ho entenen* (78). *El que vam fer donar la volta a això vull dir* serveix perquè l'Albert comparteixi, des del coneixement i des de l'experiència directa, què va suposar fer-los partícips del procés d'aprenentatge. Conclou amb la *reflexió* col·lectiva i la presa de consciència dels punts forts de l'activitat: *la reflexió |mh::| que moltes vegades |e::| surt és que allò que s'havia de fer pels alumns nouvinguts servia per a l'alumnat autòcton amb dificultats | que:: |nyt e::| l'estratègia per uns/ servia per la millora d'uns altres també*. La mescla de passat i present fa evident un tipus de reflexió generalitzada que no prové d'una experiència concreta.

partir d'aquí que els nanos ho veien doncs podien anar a les sessions de laboratori a més a més feien bé els problemes i:: van aprovar i la reflexió |mh::| que moltes vegades |e::| surt és que allò que s'havia de fer pels alumns nous servia per a l'alumnat autòcton amb dificultats | que:: |nyt e::| l'estratègia per uns/ servia per la millora d'uns altres també

79. Maria- està molt bé això

80. Albert- i llavors la idea de que gràcies a la imatge tant uns els nous com els autòctons estaven fent la mateixa activitat | perquè:: una cosa que passa molt a les aules ordinàries és estan fent la classe doncs de física:: o de socia::ls o de tal i tal i amb els nous com que no ho entenen no sé què se'ls hi dona un dossier de fotocòpies allò tristes i XXX que a vegades és anar fent cal·ligrafia coses d'aquestes que no té res a veure amb el que s'està explicant llavors clar allò no té se...- sentit ¿no? llavors d'aquesta manera |¿eh?| encara que ells tinguessin el reforç de la imatge/ estaven fent els mateixos exercicis la mateixa explicació que estan fent els autòctons

81. Maria- molt bé molt molt interessant bueno moltes gràcies ha estat mo::lt interessant un plaer

En aquesta seqüència, l'Albert se situa a mig camí entre l'espai de pensament i el d'experiència per compartir un seguit de reflexions que provenen de la seva tasca com a assessor LIC. En el transcurs de la conversa, el discurs torna cap endins i es transforma en pensament. Per aquest motiu, verbalitza creences que percep com a generalitzades entre la comunitat docent i que fan referència a la major o menor reflexió en funció de cada realitat.

Taula 29. Síntesi dels principals temes d'interès de l'Albert

Temes d'interès
El coneixement funcional de la llengua és el més important per a l'aprenentatge.
La llengua serveix per integrar-te al país on viatges. Mostra <i>respecte</i> i <i>agraïment</i> : <i>adaptar-te</i> ; <i>acostar-te a la</i>

persona.

- Darrere de cada llengua sempre hi ha una cultura.

El *sentiment* i l'*emoció* només es pot expressar amb la llengua pròpia.

Cal fer entendre que l'aprenentatge de llengües és una riquesa.

Acostar-se a les característiques de la nova llengua és clau per poder-la ensenyar.

- Cal treballar amb els clàustres que l'aprenentatge d'una nova llengua és una oportunitat.
- És important que les famílies també prenguin consciència del valor atorgat a l'aprenentatge de llengües.
- L'escola lentament va assumint aquesta riquesa. El propi context propicia replantejar metodologies: *la realitat és la que apreta.*
- És prioritari fer veure les llengües del propi alumnat.

5.3. Anàlisi dels grups de debat

▪ Primer grup de debat

A continuació presentem la transcripció i anàlisi de la primera sessió de grup. Es va enregistrar el 26 de novembre del 2012 i té una durada de 54 minuts i 44 segons. Hi intervenen 9 docents i 6 membres del personal investigador. S'absté en Salvi. Dividim l'entrevista en seqüències que corresponen als diferents blocs temàtics que van introduint els investigadors. A l'inici de cada bloc, hi ha un títol que resumeix el contingut del segment. Una vegada extrets els comentaris de cada intervenció, presentem una síntesi dels aspectes més rellevants. El discurs es configura en relació amb les tensions que es fan explícites i en la manera com els participants gestionen aquestes situacions.

1. Dubtes i aclariments en relació amb les sessions de grup i a la redacció dels relats de vida

En aquesta primera seqüència s'aclareixen dubtes sobre l'activitat que cada participant portarà a terme amb el grup classe. El diàleg entre una investigadora i en Santi serveix per matisar la dinàmica a seguir i els objectius pretesos.

1. Maria- ho heu de fer espontani perquè sinó:: Per autoselecció i mitjançant la progressió de tema constant la Maria introdueix la primera sessió de debat col·lectiu. Obre el discurs fent ús del suggeriment i el tanca amb la narració d'una experiència concreta.
 2. Joana- va sorgir així però si tu estàs a la tu tu [ets]
 3. Santi- [no] | no que pensava per exemple que la sessió oral pot ser espontània però després dil·si doncs si sabeu una paraula:: no sé en àrab encara que no:: escriviu doncs poseu-la en el escrit/ o:: com per donar més riquesa però no sé si cal
 4. Maria- sí sí jo crec que sí que tot el que se'ns acudeixi (referint-se a en Jaume)
 5. Joana- potser d'aquí se't generarà un treball de classe sobre:: sobre:: les diferents llengües/ i poseu allà unes mostres ¿saps?
 6. Santi- sí sí
 7. Sara- vam explicar sobre anècdotes i també o sigui i ¿què és una anècdota? i bueno anècdota de relacionades amb les llengües i allí ells poden explicar el que vulguin
 8. Maria- la idea és més podeu posar si voleu podeu si teniu alguna anècdota {(AC) anècdotes a tu te'n van explicar}
- La Maria ressalta la importància de la conversa espontània en la sessió de grup que cada docent prepararà amb els seus alumnes *perquè surtin les coses que pensen* (17). La Joana i la Sara, que ja han participat en un projecte semblant, comparteixen amb els companys la seva experiència, així com anècdotes dels alumnes en relació amb les llengües.
- Com a investigadora, subratlla allò que volen aconseguir amb aquest conjunt de filmacions: *entendre què què els hi passa pel cap quan parlen de les seva:: quins problemes han tingut* (29). La imatge que utilitza *-què els hi passa pel cap-* apropa l'experiència al receptor. De les seves paraules n'interpretem l'afany per detectar necessitats.
- Per la seva banda, en Santi creu que fóra millor avisar els alumnes amb antelació per tal que poguessin pensar en relació amb la seva experiència. Les reformulacions que acompanyen

9. Sara- [sí]
10. Santi- [no] ho deia en tant que a vegades quan treballes en un projecte o en alguna cosa els hi dius pel proper dia o no o arribes i comences el projecte ¿no? i llavors si aquesta preparació és vàlida o si pel tipus de recerca ja no:: desvia una miqueta el:: ¿m'enteneu la pregunta? o sigui de dir el proper dia farem una sessió que parlarem d'això/ ¿no? i neu pensant/ quines coses o simplement arribes un dia i bueno presentes la sessió
11. Maria- clar com que es tracta molt d'explicar la seva experiència/ [mh:] la teva experiència no te l'has de preparar com si diguessi...- ¿saps? [no és]
12. Santi- [no no sí]
13. Maria- tant la idea de di::r [mh:]
14. Santi- [ho] dic pel que no dirà res i pel que estarà tres hores ¿no?
15. Maria- si hi ha algú que no parla tampoc ens preocupa |¿eh?| vull dir si hi ha algú que no diu res [mh:] bueno doncs en comptes de dinou seran divuit no no:: [nyt] o:: disset tampoc passa res |¿eh?| que algú no acabi de participar
16. Eli- aquests hi seran sempre
17. Maria- sí:: a més és més l'angúnia de que ell no pot dir res i tu doncs què parles ¿xinès? no sé què que bé |¿eh?| n'estàs aprenent no sé ja està tu ja li vas donar una passada perquè no es quedés que ningú li ha:: no no no li ha fet cas ¿no? que no està allà com un | però jo tra...- jo trobo que no es tracta tant de prepareu-se que filmarem sinó que bueno farem una conversa cadascú les:: el que ha viscu::t/ si té anècdotes de quan era petit o amb els germans què parlu/ anar anar animant la conversa/ perquè surtin les coses que pensen que no pas de preparar-s'ho llavors això serveix per preparar-se l'escrit/
18. Santi- l'escrit
19. Maria- de tot això que hem parlat/ escriuiu vosaltres les vostres lo que us agradaria explicar de tot això que quedí escrit/ i:: i la motivació que és per professors de la universitat la podeu dir perfectament/ perquè saben a qui va

el seu discurs i la demanda explícita de confirmació -¿m'enteneu la pregunta? (10)- mostren la necessitat que sent de resoldre el dubte que planteja. La Maria respon amb cortesia i fa evidència explícita del seu intent per expressar-se: *com si diguessi...- ¿saps?* (11). Les constants contraargumentacions d'en Santi -[no no sí]; [ho] dic pel; sí sí no [no]; [no no]-, acompanyades d'encavalcaments i d'interrupcions, fan explícita la controvèrsia. Tot i validar les argumentacions de la Maria, en Santi avança en la seva posició. Des de la distància, fent ús d'una comparació i per mitjà del dubte -igual no és tan ric com- justifica la seva opinió i atenua les seves paraules restant importància al resultat: *però bueno no passa res* (24). El desacord de la Maria fa que en Santi, segurament per cortesia, validi l'enunciat de la investigadora. El riure lubrica la tensió.

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Maria fa ús recurrent de la primera persona del plural per deixar clar que parla en nom del grup de recerca. També parla en primera persona del singular quan dóna la seva opinió. L'autoreferència en la segona persona del singular la trobem quan en Santi, situat en el -jo-, es distancia, suposem que voluntàriament, del protagonisme.

dirigit el text/ i per tant saben de què va

20. Santi- (ajà amb la boca tancada)
21. Maria- ¿ho veus::?
22. Santi- sí sí no [no]
23. Maria- [era] per aclarir-se [¿no?]
24. Santi- [no no] ho deia tant per preparar sinó que la sessió segurament estic convençut que serà molt rica i després l'escrit {(DC) si no:: els pautes molt igual no és tan ric com pot ser la filmació} però bueno no passa res
25. Maria- però per això per això fem les dues [coses]
26. Santi- [sí] (somriu)
27. Maria- ¿saps? perquè sabem que això pot passar o pot passar [al revés/ pot haver-hi un nen]
28. Santi- [al revés sí sí sí]
29. Maria- per això es fan les dos coses vull dir que donarà lo que donarà |nyt| no anem a avaluar aquests nens anem a veure què dóna de sí i quins suggeriments ens dóna ¿no? quan parlen:: ¿quan han fet aquest canvi de llengua? ¿què què què els hi ha suposat d'esforç? què o si...- no no no | no nem a fer cap | no sé anem a entendre què què els hi passa pel cap quan parlen de les seva:: quins problemes han tingut\ les anècdotes va donar molt |¿eh?| (referint-se a la Sara) tu vas explicar molt què era una anècdota i::
30. Sara- sí bueno |eh::| es centren en una cosa i què és [això]
31. Maria- [sí]
32. Sara- doncs i van començar ells mateixos a dir què eren entre ells i:: [bueno quan me'n recordo]
33. Maria- [i van riure trobo] que van riure moltíssim perquè allò de que trucava a l'avi i l'altre no ho entenia bueno explicar històries que que tenen ¿no?

L'anàlisi d'aquesta seqüència ens ha permès detectar una controvèrsia entre la investigadora, que es manté a favor de l'espontaneïtat de la parla i en Santi, qui defensa una planificació prèvia del debat col·lectiu. El punt de vista no coincident és conseqüència d'una línia de pensament oposada. Aquesta distància d'opinions,

configurada a nivell interpersonal, es genera en el transcurs de l'activitat i defineix una relació asimètrica entre la investigadora i el docent. La confrontació és persistent fins que en Santi, amb la finalitat de no generar malestar, valida i s'acomoda a la demanda de la Maria. Estem davant d'un procés de reflexió meta perquè el que es discuteix és com es duu a terme l'activitat.

2. La llengua a utilitzar en la redacció dels relats de vida

En aquesta seqüència la llengua es converteix en tema. La Sara pren el protagonisme del discurs i podem distingir dues parts. A la primera, planteja un dubte que té a veure amb l'obligació, o no, d'escriure els relats de vida en català. A la segona, la Sara fa ús de l'experiència per compartir amb els companys les estratègies que utilitza a l'aula per fer ús de la comunicació oral. Descriu aquesta realitat fent salts continus al passat i comparant què feia abans i què fa ara.

34. Sara- lo que [eh:] jo abans feia català i castellà ara faig català i els hi parlo en català però són:: parlen molt molt castellà què:: ¿els corregeixo? o ¿dic que no? ¿que entenc? e e ¿els deixo | lliurement? i després que escriguin com vulguin però ¿ho dic jo? ¿o no? o sigui si jo no no dic res escriuran en català\ || és per obligació

35. Mercè- això és el que plantejava jo

36. Sara- però si:: però ells lliurement potser que sí que preferiran | en castellà perquè són [mo::lt]

37. Jaume- ¿potser indicar no? [ho podeu fer]

38. Sara- [¿ho diem?]

39. Jaume- amb la llengua que vulgueu

40. Maria- amb la llengua que vulgueu [sí]

41. Jaume- [sí:] sobretot el la reflexió que teníem com a grup no sé de que la llengua no sigui un impediment per expressar allò que volen expressar\

42. Sara- vale

43. Jaume- no no no poso ¿no?

44. Elisa- sí de totes maneres si després dius que és per algú de la universitat no trenques aquestes dinàmiques que potser tu tens que ells saben bé que a tu t'han d'escriure en català/

45. Sara- sí [sí]

Per mitjà d'autoselecció, la Sara inicia la seqüència plantejant un dubte que per a ella és important: la llengua que els alumnes han d'utilitzar en la redacció del relat de vida. A partir d'aquest moment, iniciat per un fals començament, la llengua es converteix en tema i la informació progressa en funció de com els altres s'incorporen a la temàtica plantejada. La informació avança per temes derivats fins que no apareixen més dubtes.

Si per la Sara aquesta qüestió és important és perquè explica, sense que ningú li ho demani, el canvi de metodologia que al llarg dels anys ha aplicat en relació amb el tractament de les llengües d'origen dels alumnes. En aquest punt, hi ha constants salts al passat i dota el discurs de sentit personal.

La primera intervenció (34), que serveix per externalitzar el dubte, està plena de preguntes epistèmiques que formula al temps que pensa. Sembla que la Sara esperi resposta per part dels investigadors.

L'*obligació*- d'utilitzar una llengua determinada es contraposa a la llibertat per escollir - *lliurement*-. Repeteix aquesta oposició al llarg de la seqüència.

Una vegada sent que ha resolt el dubte, la Sara abandona l'exposició per donar pas a la narració de l'experiència. L'actuació pràctica es converteix en el tema central d'aquesta segona

46. Elisa- [no sé] si és aquesta també ¿no?
47. Joana- clar és que si sempre t'han d'escriure en català de repent dir
48. Mercè- [és que és]
49. Joana- el que vulgueu és una situació una mica [estranya]
50. Elisa- [una mica] però si dius que és per algú de fora:: i que [llavors]
51. Sara- [però] fem casos especials o [sigui]
52. Bruna- [sí]
53. Sara- jo sempre parlo i a vegades li dic no no no entenc però com que:: bueno [ja::]
54. Jaume- aquí a la universitat igual saben castellà (riu)
55. Sara- casi penso ja que parlin i que diguin i que expressin | i ja no:: no dic sempre no entenc no entenc sinó que ja bueno no domino l'urdú i el xinès però:: {(rient) *estamos en ello*/} vull dir que:: no corregeixo tant doncs que els hi:: deixo
56. Jaume- com que és per un professor de la universitat/ podeu fer-ho no sóc [jo]
57. Sara- [vale]
58. Jaume- [el destinatari]/ és un professor/ podeu fer |¿eh?| ¿no?
59. Maria- amb la llengua que que pugueu [fer-ho]
60. Jaume- [sí]
61. Maria- més boni::c més lla::rg mé::s no sé (riu) que ho [pugueu]
62. Jaume- [sí sí]
63. Maria- explicar millor
64. Elisa- sí que no sigui urdú perquè sinó ((tothom riu))
65. Maria- si és urdú trobarem un traductor segur |¿eh?| segur || ¿més coses sobre això? || està ¿està molt clar? està...- ¿sí? | fantàstic [i si no]
66. Jaume- [estarem] [oberts] a qualsevol::

part. Després de deixar clar *no dic sempre no entenc no entenc* (55), reformula per precisar, mitjançant la comparació entre l'abans i l'ara, quines estratègies fa servir: *vull dir que:: no corregeixo doncs que els hi:: deixo* (55).

Ens adonem que la comunicació és cabdal per la Sara. Per aquest motiu, no corregeix *tant com abans*. Amb un verb de creença *-casi penso*-dóna la seva opinió alhora que argumenta la situació actual a través d'un connector adversatiu *-sinó que*-. L'autoconfrontació és latent. Sembla que deixa entreveure el seu punt de vista que fa referència a la necessitat d'aprendre a expressar-se i a comunicar-se per aprendre la llengua. La Sara fa ús de constants verbs d'acció, tots ells relacionats amb aquest sentit comunicatiu del qual parlàvem; *parlin*, *diguin* i *expressin* es converteixen en antònims de *corregir*.

En referència al posicionament enunciatiu, cal destacar la mescla de la primera persona del singular i del plural. Quan la Sara exposa la seva preocupació, utilitza el *-jo-*, sovint implícit. Quan fa referència a l'actuació pràctica, sol fer ús del *-nosaltres-*. I en relació amb els temps verbals, impera el present d'indicatiu. Podem relacionar aquest ús del present amb la reflexió en l'acció ja que se situa en un estadi intrapersonal per reorganitzar el pensament al temps que parla. Estem davant d'una conversa reflexiva amb la situació.

67. Maria- [sí] qualsevol dubte/ qualsevol pregunta:: teniu un telèfon/ teniu un mail/ i ara potser passem amb el full i ¿i confirmem mails i telèfons? perquè si hi ha algú que no ho ha rebut/ |¿eh?| ho posem | jo començo el full [i:]

68. Jaume- [¿sí?]

69. Maria- sí seguim

L'objecte de discussió d'aquesta seqüència és el dubte que presenta la Sara en relació amb l'ús d'una llengua determinada per a la redacció dels relats de vida. El detectem per l'alt nivell de raonament que el vesteix. És un dilema compartit ja que els altres s'hi incorporen i el reforcen amb el punt de vista personal. Implica tant els alumnes com els docents i dota de significat la seva actuació pràctica a l'aula. Hi ha autoconfrontació en tant que exterioritza un punt de vista subjectiu sobre l'activitat. La descripció verbal promou un procés de verbalització del pensament. A més a més, al temps que el reproduïx, ella mateixa hi troba una sortida i li serveix per prendre consciència dels propis canvis al permetre que les llengües d'origen aflorin a l'aula. La resposta final prové dels investigadors.

3. Primera qüestió: l'elecció del centre escolar. Contextualització i externalització de l'experiència

En aquesta tercera seqüència, i un cop resolt els possibles dubtes generats, en Jaume situa els participants i planteja la primera pregunta. Aquesta pren un caràcter més personal i fa referència al motiu pel qual treballen en contextos multilingües, terme que considerem d'interès. Les nou seqüències posteriors donen resposta a aquesta qüestió.

70. Jaume- |em::| d'entrada vam partir d'una entrevista que us vam fer us hem fet a molts de vosaltres/ i alguns em sembla que encara queda pendent l'entrevista | el que hem fet nosaltres és escoltar-les i: i veure alguns del de les qüestions que anaven sorgint a cadascuna de les entrevistes/ i que.. i que ens ha semblat que era interessant | i avui volfem començar/ plantejant dues o tres qüestions la primera de les quals és |mh::| si la situació o::

71. Maria- una mica més fort perquè pugui gravar ((riures))

72. Jaume- si la situació |eh::| on viviu on esteu treballant que viviu ara situació d'escoles situació de contextos plurilingües de:: vull dir d'alguna manera si us hi heu trobat/ o l'heu anat a buscar | si és un lloc que dieu jo tenia ganes tenia interès per anar a un lloc on la situació fos

Per autoselecció, en Jaume introdueix el tema de debat. L'objectiu que persegueix com a investigador és la reflexió dels docents en relació amb l'elecció del centre escolar. La finalitat és que els participants, un darrere l'altre, exposin la seva situació personal. Per tant, passat i present s'interrelacionen i l'experiència pren una rellevància cabdal.

El propòsit de l'investigador és situar els participants en el tema de discussió. *Situació*, que apareix en tres ocasions, es converteix en paraula clau i al seu voltant prenen importància *viviu*, *treballant* i *contextos plurilingües*.

Per tal de promoure tots els possibles punts de vista, en Jaume divideix el parlament en dos. De *situació* n'esdevenen dues constel·lacions: *ganes* i *interès* per definir l'elecció deliberada del centre, i *tocat* i *trobat* per mostrar-ne la no

aquesta/ on hi hagués diverses llengües |eh::| o no no hi ha hagut més remei i aquí m'ha tocat i:: aquí m'hi he trobat i no sé si m'agrada o no però:: | i aquesta és la primera pregunta que us volíem plantejar a tots i gairebé dèiem d'això fer-ho com una roda ¿no? perquè:: perquè cadascú té la seva:: situació singular i personal i podíeu explicar | i així també ens situàvem tots i ens coneixíem una mica més | Javi ¿vols començar tu ara?

elecció, sempre mitjançant una imatge positiva d'aquesta obligatorietat. Sembla que invita a reflexionar i fa ús de la cortesia en l'exposició dels fets. Pensem que no és en va l'ús de *contextos plurilingües* ja que realça un constructe que considera rellevant.

Pel que fa al posicionament enunciatu, cal destacar la presència del -nosaltres- sempre que es refereix al grup investigador i la mescla de -jo- i -nosaltres- quan s'endinsa en el rol dels docents. Per aquest motiu, fa ús de l'estil directe per reproduir possibles conductes i establir proximitat amb els participants: *jo tenia ganes tenia interès per anar a un lloc on la situació fos aquesta (...) i:: aquí m'hi he trobat i no sé si m'agrada o no però::* (72). Per altra banda, el *no sé si m'agrada* introdueix el caràcter dubitatiu que poden sentir els docents. Finalment, fa ús de procediments substitutius per rebaixar la força de l'elocució. La presència continuada de perífrasis verbals -*volíem començar, volíem plantejar, podíeu explicar*- enlloc del present d'indicatiu n'és una mostra clara, la primera d'elles encapçalada per l'adverbi temporal *avui*. Aquesta marca espacial també acompanya la paraula clau *situació*, apareguda al voltant de presents d'indicatiu i gerundis, com a senyal d'una acció continuativa que alhora es relaciona amb l'acció present.

El discurs d'en Jaume, d'experiència i expositiu, vol fer emergir el debat i la reflexió entre els participants. Per aquest motiu, no apareixen tensions ni divergències en la línia de pensament.

4. L'experiència d'en Javi

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta d'en Javi quan l'investigador li demana que comparteixi amb els companys la seva situació.

73. Javi- |eh::| el meu cas sí que és:: absolutament:: deliberada aquesta situació perquè com que es:: us comentava abans que és u::n un centre especial vull dir i aquest si no el tries tu | |eh| voluntàriament no te l'assignen ¿no? i:: i bé tots sabem que un centre:: d'atenció preferent la

La intervenció continuativa d'en Javi s'inicia per heteroselecció: *Javi ¿vols començar tu ara?* Obre i tanca el discurs fent ús del mateix mot, *situació*, que possiblement recupera del discurs precedent. L'exposició es mescla amb l'experiència.

En Javi transmet el seu pensament amb total

diversitat que hi ha és:: és molt molt molt molt gran i lingüísticament també ¿no? i:: i i la veritat és que m'atreu molt això m'atreu molt i sí sí |mh::| en el meu cas ha estat totalment deliberat sí i m'hi trobo molt a gust i:: no és que sigui fàcil en absolut per:: manegar-se amb aquesta situació però és és tot un repte que:: que per mi és apassionant\ i no sé

convenciment, sense dubte. Comença la intervenció adoptant el protagonisme –*en el meu cas*- i afirma, fent ús de la redundància, *que és:: absolutament:: deliberada aquesta situació*.

A continuació se centra a exposar les raons per les quals aquesta elecció va ser *deliberada*. En les dues ocasions que utilitza aquesta paraula, sempre l'acompanya d'adverbis valoratius com *absolutament* i *totalment*. Les justificacions *perquè*- i les reformulacions –*vull dir*- que teixeixen el discurs, mostren la voluntat de facilitar la comprensió i arribar als interlocutors.

Diversitat i *repte* es converteixen en paraules clau en tant que li permeten situar-se i definir la seva posició. Reconeix que *no és fàcil* però s'hi sent *molt a gust*. Quan parla de diversitat fa referència explícita a la cultura; la llengua ve després: *lingüísticament també no?*

La primera persona del singular la utilitza per parlar de la pròpia experiència i per emetre judicis de valor personals: *per mi és apassionant*. Busca el receptor –*com que es:: us comentava abans*- i fa ús de l'evidència quan parla del què comporta un centre d'atenció preferent: *tots sabem*.

En relació amb les persones gramaticals, predomina la primera persona del singular. Fa ús del –*tu*- per expandir l'univers de referència i incloure qualsevol agent educatiu que estigui disposat a treballar en un centre d'atenció preferent: *aquest si no el tries tu | |eh| voluntàriament no te l'assignen ¿no?* La impersonalitat també hi és present quan es distancia de l'experiència per donar pas al coneixement: *no és que sigui fàcil però:: és és tot un repte*.

Seguint el fil conductor de la seqüència anterior, en Javi exposa la seva experiència personal. Configura un parlament sòlid, amb absència de tensions, que parteix de les ganes de deixar constància de la tria voluntària del centre escolar on treballa. En Javi exposa que tot i les dificultats, per ell és un repte –apassionant-.

5. L'experiència d'en Santi

Aquesta seqüència també correspon de manera íntegra a la resposta d'en Santi envers la pregunta que planteja l'investigador a la tercera seqüència.

74. Santi- ¿jo? |em::| en el meu cas sí vaig demanar l'escola on t'estic/ però:: no precisament per la:: qüestió plurilingüisme sinó per d'altres qüestions pel tema:: |nyt| que sí que com especialista de llengua estrangeres hi havia un pla experimental de llengua estrangeres/ que també faig CLIL com comentava ella a nivell de primària ho trobava molt interessant/ i per tant hi vaig anar a parar vaig tenir molta sort però no:: |nyt| | no tant per la qüestió de:: volgue::r en canvi per exemple l'any passat que ara mentre parlàveu també:: em venia al cap/ |eh::| feia pràctiques perquè feia psicopedagogia/ i sí que vaig demanar {(DC) expressament un centre} com el que comenta ell ((es refereix a en Javi)) que hi ha en el propi barri on treballa/ i:: per comparar les dos realitats i:: allò també va ser molt gratificant\

El discurs d'en Santi és una mescla d'exposició i d'argumentació. Fent ús de l'exemplificació acosta l'experiència al receptor. La informació progressa per ramificació del tema principal.

El seu parlament gira al voltant de les llengües. Deixa clar que no va escollir l'escola per la *qüestió plurilingüisme* sinó per com el centre tractava les llengües estrangeres. Se situa en el parlament d'en Javi –*com el que comentava ell*– per justificar el perquè de la seva elecció. Explica que va demanar *expressament* el centre, i que aquest fet va ser *també molt gratificant*. Estem davant d'un exemple d'objectivació del punt de vista del company, fet que li permet l'organització del pensament.

La funció referencial apareix combinada amb l'emotiva. Això ho veiem per la presència d'expressions valoratives: *vaig tenir molta sort; va ser molt gratificant*.

El seu discurs també és un exemple de reflexió en l'acció. *Mentre parlàveu també:: em venia al cap/* mostra com la interacció amb els altres promou l'exteriorització del pensament.

Apareixen molts pronoms en primera persona del singular, així com la mescla de passat i present com a marca temporal que separa l'abans de l'ara i emfasitza l'experiència personal. En tres ocasions, busca directament a d'altres participants i els incorpora al discurs: *com comentava ella, ara mentre parlàveu, el que comenta ell.: /*.

En aquesta seqüència el discurs d'en Santi parteix del punt de vista d'en Javi. A nivell intrapersonal, construeix un discurs en tensió per la necessitat d'atribuir significat al terme plurilingüisme. Després d'exposar que va escollir l'escola pel tractament que es donava a les llengües estrangeres, creix la necessitat de deixar constància del seu interès per la diversitat. La construcció d'una conversa reflexiva amb la situació li permet reorganitzar el pensament i exterioritzar, a través del diàleg, la seva situació personal.

6. L'experiència de la Mònica

Seguint el fil conductor de les seqüències anteriors, aquesta descriu la situació personal de la Mònica.

75. Mònica- jo:: no va ser deliberat jo fa deu anys vaig arribar com a interina/ i:: em va tocar en allà m'ho van proposar però:: o o ho agafava o em quedava sense feina així de clar és una cosa que també m'interessa molt el tema de les llengües i el plurilingüisme i quan vaig començar a fer:: el que abans eren els tallers de llengua/ ja:: se'm va anar allargant i llavors doncs bueno vaig tenir la la oportunitat de quedar-m'hi doncs no:: no m'ho vaig pensar:: ni:: ni tres vegades vull dir ha si...- ha sigut m'ha vingut i ho he pogut triar ¿no? al final

La Mònica inicia el seu discurs amb un fals començament. La funció referencial i expressiva serveixen per presentar el relat de l'experiència. L'elecció del centre escolar, l'únic tema que guia la intervenció, pot dividir-se en dos subapartats. El primer, de caràcter objectiu, fa referència a l'elecció no deliberada del centre. El segon, subjectiu i personal, pretén reflectir el seu interès per les llengües i el plurilingüisme, idea que possiblement arrossega dels discursos precedents.

La conducta de justificació i la valoració personal són evidents. Això ho detectem per l'adverbi additiu *també*, un verb que reflecteix la seva visió particular *-m'interessa-* i un quantificador d'intensitat que dóna força al discurs: *molt*. Per altra banda, fa ús de la reformulació com a recurs per reafirmar-se.

Per altra banda, teixeix una tensió al temps que parla. Això ho percebem per la relació evident entre el passat, que ressenya l'experiència prèvia i el present, que ressalta la situació actual. *Em va tocar en allà* i *o ho agafava o em quedava sense feina així de clar* són dues expressions que transmeten, amb espontaneïtat, la situació de partida. Estem davant d'una imatge propera a la realitat dels interlocutors.

Des d'un punt de vista enunciatiu, predomina la primera persona del singular, amb la marca explícita del pronom personal *-jo-* en dues ocasions. L'última oració, en perfet, conclou la intervenció i marca una acció passada en un temps proper.

El discurs de la Mònica es construeix en tensió. La situació de partida és l'elecció no deliberada del centre escolar. La línia temporal que estableix relaciona passat i present i li serveix per justificar el seu interès actual per les llengües i el plurilingüisme. L'experiència i les emocions que exterioritza connecten el discurs amb l'activitat.

7. L'experiència de l'Albert

De la mateixa manera que en seqüències anteriors, l'Albert respon la pregunta plantejada per l'investigador a la tercera seqüència.

76. Albert- jo una mica han sigut les dues coses també perquè jo porto |mh::| gairebé trenta anys a Santa Coloma/ llavors sempre m'ha interessat tot el treball aquest de segones llengües |çeh?| ja en el seu mome::nt la immersió:: tot això\ i:: llavors estant a l'escola:: on:: on tinc la plaça/ ens bueno va haver el canvi migratori bueno d'una ciutat tipus Santa Coloma ¿no? de:: de teni::r un tipu de població/ a tenir doncs n::ens que et venien d'altres països sobretot això els xinesos però en aquell moment magrebins |çeh?| a més a més és un centre que és de concentració de sords/ o sigui tot el tema de la llengua de l'ensenyament de la llengua doncs era un centre que es treballava força/ i llavors amb aquesta realitat que que et ve a sobre que tu no has triat d'alguna manera/ tu també vas aprenent |çeh?| estàs estàs treballant i estàs aprenent ¿no? i:: llavors quan:: des del Departament es va engegar tot el tema de del pla LIC i:: i de les aules d'acollida/ |eh::| se'm va oferir el el tema de ser assessor d'ells dos vaig ser jo que vaig acceptar-ho o sigui aquí seria la voluntat pròpia ¿no? o sigui d'una realitat que et ve/ després la la voluntat pròpia\ són són les dues coses

L'Albert presenta un relat de la pròpia experiència que narra la realitat viscuda en els gairebé trenta anys que porta fent de mestre a Santa Coloma. Parteix dels discursos anteriors per conduir la seva intervenció: *han sigut les dues coses també.*

Al voltant de la temàtica principal detectem la següent constel·lació de paraules clau: *segones llengües, immersió, canvi migratori, realitat.* No abandona la idea de realitat donada, primer per la immersió i després pel procés migratori. La historicitat esdevé rellevant. Detectem com *aquesta realitat que que et ve a sobre que tu no has triat* és el punt de partida de les accions posteriors i apareix interrelacionada amb la -voluntat pròpia-: *tot el tema de del pla LIC i:: i de les aules d'acollida/ |eh::| se'm va oferir el el tema de ser assessor.* Amb aquesta dualitat obre i tanca la seva intervenció.

També té interès a ressaltar l'aposta que fa el centre escolar per la llengua, idea que matisa per clarificar: *el tema de la llengua de l'ensenyament de la llengua.* A partir d'aquesta reflexió provinent de l'experiència, introdueix la interrelació entre ensenyament i aprenentatge: *estàs treballant i estàs aprenent ¿no?*

L'exposició dels fets és clara i apareix acompanyada de connectors additius *-a més a més-* i continuatius *-llavors-*. Les marques d'impersonalitat, amb tercera persona del singular, apareixen mesclades amb el caràcter d'experiència. Quan apareix el *-jo-* és sempre explícit. Tot i així, predomina el *-tu-*, l'autoreferència en la segona persona del singular com a reflex de la primera. La situació en el temps és clara i l'*ara* i l'*abans* són fàcilment identificables amb formes verbals de present i passat. Apareix també el condicional per marcar cert distanciament estratègic en relació amb el contingut dels enunciat.

Aquesta seqüència permet veure la línia de pensament de l'Albert. El relat reflexiu i d'experiència fa que no apareguin tensions ni punts de vista discordants. Primer, situa els participants en el context de la seva escola i després valora la situació multilingüe actual. L'espai adopta una importància clau, per les experiències viscudes i per l'evident relació que percep entre aquest i les llengües. Estem davant d'una línia de pensament que reproduïx la seva experiència al llarg dels trenta anys que porta fent de docent en un context determinat.

8. L'experiència de la Bruna

La seqüència també correspon de manera íntegra a la resposta de la Bruna quan l'investigador planteja, un per un, que responguin a la situació personal que guia l'elecció del centre escolar.

77. Bruna- bé joestic a:: treballant al Raval perquè m'ho vaig buscar | vull dir ho vaig escollir el que passa que:: tampoc no/ no només per |mh:: nyt| per les llengües/ sinó que:: o per la situació del barri/ sinó que hi havia un altre punt | que era |eh::| el equip | l'equip docent | és a dir que:: jo vaig |eh::| després d'estar en una escola:: a::mb un equip mo::lt molt fort/ | a:: l'escola N de:: Bellaterra/ vaig marxar d'allà/ i:: vaig començar un periple | per escoles públiques una mica:: de:: desdibuixat | i:: i vaig veure que m'anava empobrint i:: que el treball sol no:: no funciona/ i llavors va ser:: va ser un tot | veure la possibilitat de:: d'anar a l'escola actual/ | que estava en un barri determinat i en una situació determinada que ja m'interessava també/ és a dir aquest tema de la diversitat lingüística de diferents orígens m'interessava/ però també perquè hi havia un:: un equip | al darrera |¿no? o sigui va ser buscat però vull dir jo també:: |eh::| entenc que que a lo millor si hagués tingut la possibilitat d'anar a una escola amb un equip |eh::| fort i cohesionat en un altre barri també:: també ho hagués triat

Mitjançant la progressió de tema constant, la Bruna mescla experiència i reflexió, i presenta un discurs retrospectiu d'exposició objectiva dels fets. Estem davant d'una intervenció molt personal, d'una elevada càrrega emocional. Percebem una clara relació entre el discursos anteriors i el seu. Sembla que a partir d'aquests, matisa i completa la seva intervenció: *no només per |mh:: nyt| per les llengües/ o per la situació del barri/ sinó (...) el equip docent.*

Aquesta idea de disposar d'un equip fort i cohesionat guia de manera íntegra tot el parlament de la Bruna i es converteix en un tema cabdal. A partir d'aquí va teixint i matisant el seu discurs. Exposa el seu interès per la diversitat lingüística i els diferents orígens, alhora que reconeix que l'escola i el barri presenten una situació determinada *que ja m'interessava també*. Justifica el punt de vista fent ús de la subjectivitat, alhora que juga amb una metàfora rellevant: *vaig veure que m'anava empobrint*. Aquesta idea apareix contraposada amb la imatge positiva que presenta el canvi, un moviment agentiu d'expansió: *vaig veure la possibilitat*. A continuació, i fent ús de l'argumentació *-però-* i la reformulació *-vull dir-* com estratègies de justificació i de comprensió, estructura els seus pensaments per concloure que el més important per ella és l'equip que hi ha al darrera. Aquesta idea, que ja hem vist que és patent, prové de la pròpia experiència i configura el seu punt de vista que manifesta en forma de creença. Això també ho podem percebre amb l'ús de verbs valoratius *-entenc que-* i locucions adverbials de

possibilitat: *a lo millor*. Les reformulacions són constants i n'hi ha de dos tipus: d'interacció com a simple estratègia explicativa per incrementar la comprensió *-vull dir; és a dir que::; o sigui-* i de producció, amb la finalitat de resoldre problemes d'expressió *-el que passa que::; tampoc no/ no només per; però vull dir-*. També cal destacar la presència de mots crossa: *bé; |¿no?; |eh::|* i la repetició de l'adverbi temporal *també*, possiblement per accentuar l'afirmació amb la qual conclou el discurs: *també::; també ho hagués triat*.

Ressaltem la presència absoluta de la primera persona del singular que acompanya, gairebé sempre, el passat perifràstic. Només apareixen verbs en present quan reformula o externalitza la reflexió personal: *vull dir, entenc*.

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. Les constants contraargumentacions que engloben el seu discurs són un exemple de com la paraula organitza el pensament. Al temps que exposa la seva experiència reflexiona i estructura el perquè de les seves accions. El rastre que deixa la primera escola on va treballar, amb un equip docent fort i cohesionat, marca l'elecció de totes les altres. Per aquest motiu, el passat té una clara relació amb el present. El moviment agentiu que porta la Bruna al pla d'acció, i que fa referència a la necessitat de canvi enfront una situació que l'asfixia, és el nucli central de la intervenció. Estem davant de l'expansió de l'objecte, que prové d'una necessitat personal de canvi.

9. L'experiència de l'Eli

Igual que en les anteriors, el tema central de la novena seqüència és la resposta de l'Eli en relació amb l'elecció del centre escolar.

78. Eli- en el meu cas::; tampoc el vaig escollir/ i::; la veritat és que el primer cop quan ho vaig veure vaig pensar | que no sabia molt bé com::; afrontar-ho perquè experiència amb tanta immigració no la tenia i realment ara estic | molt d'acord| amb ell ((es refereix a l'Albert)) perquè::; jo intento ensenyar-los però ells a mi m'ensenyen moltíssim al dia a dia i això és molt gratificant i::; el que té tant::; |nyt| o sigui Osona/ el que té tant a Vic com Manlleu és que |nyt| són els dos pobles ciutats on hi han més més immigrants d'origen marroquí i com a tal hi ha una gran diferència entre l'escola pública i privada |nyt| o sigui la gran

L'Eli obre i tanca el discurs amb el relat de l'experiència. Rep els discursos de la Mònica - *tampoc el vaig escollir/-* i de l'Albert - *estic / molt d'acord | amb ell-* per matisar la seva experiència i introduir dues noves línies de pensament.

Primerament, i fent ús de la introspecció i de la subjectivitat, exposa el temor que va suposar-li plantejar-se el treball amb *tanta immigració*. Des d'una òptica personal *-en el meu cas-*, i fent ús de verbs de creença *-vaig pensar-* situa els participants a l'entorn que engloba el centre escolar. En aquest punt, fa extensible una

majoria de nens:: | del país van a la privada/ i molta immigració va a la pública llavors |nyt| al haver-hi tanta separació coneixes aquests instituts on per fama no funcionen no s'estudia etc etc i quan no sé quan hi ets t'adones que realment | jo ara no marxaria (somriures) | vull dir que hi estic molt còmoda jo penco amb ells

concepció social que percep molt interioritzada: *coneixes aquests instituts on per fama no funcionen no s'estudia.* El treball diari -*quan hi ets-* modifica, amb una expressió metafòrica, aquesta concepció: *hi estic molt còmoda jo penco amb ells.* La mescla del -tu- amb la impersonalitat de la tercera persona del singular és representativa; al temps que es distancia del -jo- dona rellevància a l'objectivitat de la seva línia de pensament.

Per altra banda, compara l'abans amb l'ara i externalitza, a partir de la reflexió sobre l'experiència, la idea d'aprendre de manera col·lectiva. Aquest aprenentatge col·laboratiu denota recompensa: *moltíssim, gratificant.* *Ensenyar* es converteix en paraula clau. A partir d'aquí, juga amb la relació entre ensenyar i aprendre per fer referència a un procés que es coconstrueix.

Repeteix *immigració* en tres ocasions: *tanta immigració, més immigrants, molta immigració*, que acompanya de la dicotomia *immigrants d'origen marroquí* i *nens del país*. Del seu discurs se'n desprèn la creença que la diversitat dificulta el treball diari, l'estudi i l'adquisició de coneixement.

En aquesta seqüència la línia temporal apareix marcada per l'autoconfrontació. El passat mostra una concepció prefixada del que l'Eli anomena immigració, que es va modificant amb la seva immersió al context. La reflexió de la pròpia experiència li permet reelaborar, mitjançant la conversa, el punt de vista subjectiu sobre l'activitat. Aquesta activitat desencadena l'ús intern del llenguatge, que exterioritza fent ús del sentit personal que dona a la situació viscuda. Estem davant d'un moviment agentiu que sorgeix del propi context escolar.

10. L'experiència de la Mercè

De la mateixa manera que en les anteriors, la Mercè exposa les raons per les quals va escollir l'actual institut de secundària.

79. Mercè- bé jo jo he triat dintre del que és triar ¿no? un concurs de trasllats que poses unes preferències/ i la veritat és que vaig tenir sort perquè vaig posar l'Icària en primer lloc i:: i és un centre que m'atreia perquè era un centre:: que sabia que tenia un nive.- un cert nivell la Imma ha

Mitjançant la progressió lineal de la informació, la Mercè obre i tanca el discurs exposant els motius pels quals se sent a gust al centre on treballa.

Al llarg de la intervenció, predomina la funció metalingüística del llenguatge; l'anglès es

estat allà i els alumnes responen molt/ és molt gratificant/ donar classes d'anglès pots parlar anglès els alumnes parlen en anglès i sabia que feien CLIL i en aquest sentit és molt còmoda la situació que tenim vull dir la situació m'agrada i és gratificant ¿no?

converteix en tema recurrent. Valora positivament l'escola i n'externalitza els motius: *els alumnes responen molt*. Des de l'exposició objectiva dels fets, emet judicis de valor en relació amb el que li suposa treballar en un centre d'aquestes característiques, on hi ha *un cert nivell* i *els alumnes parlen en anglès*. Tot aquest conjunt de fets fan que el dia a dia sigui *molt gratificant, molt còmode, m'agrada*.

Des d'un punt de vista enunciatiu, hi ha mescla de persones gramaticals. La primera persona del singular *-jo jo he triat-* i l'autoreferència en la segona *-pots parlar anglès-* es mescla amb la primera del plural quan engloba el centre escolar: *la situació que tenim*. Pensem que utilitza el *-jo-* quan exposa punts de vista i valoracions personals, i el *-tu-* quan comparteix amb els altres el nivell dels alumnes i les metodologies utilitzades, sempre relacionat amb l'aprenentatge de l'anglès: *els alumnes parlen en anglès i sabia que feien CLIL*.

La intervenció de la Mercè es construeix en una línia de pensament coincident, que s'origina en el passat i continua en el present. Configura un discurs reflexiu que prové directament de l'experiència viscuda al centre escolar. El nivell de l'alumnat i el tractament de la llengua anglesa són el que considera més important.

11. L'experiència de la Joana

L'onzena seqüència ofereix la línia de pensament de la Joana en relació amb el plantejament iniciat per l'investigador a la tercera seqüència.

80. Joana- bueno jo (riu) jo vaig anar una mica per casualitat | jo feia molts anys que estava aquí/ vint-i-quatre anys aquí dalt/ a l'escola M/ i:: tenia una amiga {(AC) molt amiga molt amiga molt amiga} que estava a l'escola C i:: em va dir per què no véns tal no sé què tal i jo | ja feia uns anys bueno uns anys dos o tres que que ja pensava hauria de canviar perquè això ja és molt avorrit estar aquí sempre i coneixia molt i bueno i llavors d'un dia per l'altre vaig decidir pues me'n vaig! i:: bueno i em feia moltíssima gràcia conèixer que fos tot ben diferent que fos diferent l'escola l'equip i tot la situació els nens el barri tot i vaig anar com:: així en plan de dir bueno a veure què faré jo aquí/ i què conec i què aprenc i després

El discurs de la Joana s'obre i es tanca amb la reflexió de l'experiència. La informació progressa per tema constant.

Un fals començament situa els participants en el que considerem el punt de partida del canvi. En passat, retorna als inicis de la professió *-vint-i-quatre anys aquí dalt/-*. Estem davant d'un exemple on la reflexió *-jo pensava hauria de canviar-* propicia l'acció: *vaig decidir pues me'n vaig!* El moviment agentiu ens porta al pla d'acció.

Pensem que la paraula clau que engloba el seu discurs és *conèixer*, mot que repeteix en tres ocasions. Al seu voltant s'hi construeix la

igual m'ha agradat moltíssim i:: i ha sigut també molt gratificant i ara tampoc marxaria | he estat a punt | de saltar però/ | al final m'he pogut quedar

81. Jaume- ¿sí?

82. Joana- sí

següent constel·lació: *diferent* i *aprenc*. Si analitzem la progressió de la informació veiem que els motius que la van empènyer a canviar eren principalment les ganes de conèixer: *és molt avorrit aquí sempre i coneixia molt*. Aquest desig de veure més *li feia moltíssima gràcia*, amb grau superlatiu, perquè volia que tot fos *ben diferent*. Fa ús de l'exemplificació per aclarir el significat d'aquesta diferència, que culmina amb la idea de conjunt: *l'escola l'equip i tot la situació els nens el barri tot*.

En relació amb les estratègies explicatives, fa ús de la reformulació quan parla del temps que portava en aquesta escola: *ja feia uns anys bueno uns anys dos o tres*. Emfasitza constantment, motiu pel qual trobem, en estil directe, preguntes retòriques que no esperen resposta *-què faré jo aquí/ i què conec i què aprenc-*, marcadors intensificadors *-molt, moltíssima-*, repeticions emfasitzadores *-una amiga (AC) molt amiga molt amiga molt amiga-* i exclamacions com a mostra d'espontaneïtat: *pues me'n vaig!*

Tot el discurs ve determinat per la presència de la primera persona del singular, amb l'ús explícit del *-jo-* en força ocasions. En relació amb la línia temporal, ens adonem que l'*aquí* no fa referència al temps present, sinó que l'utilitza per parlar de l'antiga escola, motiu pel qual pensem que tots aquests anys viscuts, que repeteix dues vegades, marquen la seva trajectòria. Aquesta marca de present també la trobem amb l'*-ara-* de l'enunciació, que relaciona el seu discurs amb discursos precedents: *i ara tampoc marxaria*.

El discurs de la Joana, d'experiència i reflexió, ve determinat per la idea de canvi. Des del passat, la reflexió d'una situació que no la fa sentir còmoda li genera un procés de presa de decisió que propicia una nova activitat. Alhora, aquesta activitat implica reflexió i noves maneres d'entendre-la. La necessitat, per tant, promou l'expansió de l'objecte.

12. L'experiència de la Sara

La dotzena seqüència conclou el plantejament que l'investigador proposava a la tercera.

83. Maria- [la Sara]

84. Sara- [[eh::]] jo és que bueno em sembla

El discurs de la Sara progressa mitjançant la ramificació del tema principal. En certes ocasions la llengua es converteix en tema. El gènere

que sóc no sé si la ovella negra d'aquí del grup perquè jo sóc de ciències i:: estic fent de xxx de llengua i és per influència/ de un curset que va::ig fer amb amb la Maria i em va embolicat amb això/ i:: (riu) però jo estic per exemple a l'escola ara m'han demanat jo vaig començar en aquesta escola a fer una substitució/ perquè era no no arribava ni a interina i:: bueno porto sis anys sis anys i estic aquí i estic per per bueno pel departament de:: de ciències per intentar impulsar les ciències a l'escola | ¿les llengües? |nyt| m'atrauen bueno el curs que vaig fer amb ella doncs |mh::| em va agradar i aquesta:: experiència també/ i per la meua experiència personal |eh::| jo:: era mestra aquí en una concertada i vaig marxar a Suïssa per raons de:: la feina del meu marit/ i:: m'he vist e bueno estudiant/ i aprenent llengües |eh::| per obligació els meus fills han nascut fora/ han començat a parlar en unes llengües després en altres hem estat emigrants o sigui per |eh::| la meua experiència personal doncs entenc molt als nens que tinc i estic contenta i:: m'agrada m'agraden les ciències i:: i trobo molt interessant tota la:: el que està relacionat amb amb les llengües perquè és la comunicació i:: bueno i estic estic en aquesta escola per proximitat a casa però |nyt| vull continuar estic contenta

85. Maria- ¿no tens la plaça en aquesta escola? jo pensava que tenies la plaça

86. Sara- |eh::| es que jo m'he tret les oposicions no fa gaire (riu) i ara/ no\ i ara no sóc definitiva però per el pla estratègic

87. Maria- pot ser sí sí sí molt bé pot ser

88. Sara- és::

El discurs de la Sara, d'experiència i reflexiu, avança en una línia de pensament que coincideix en l'espai i el temps. Estem davant d'una reflexió en l'acció ja que se situa en una experiència passada i mitjançant l'ús del llenguatge exterioritza el seu pensament, que apareix relacionat amb el present. L'experiència i l'emoció connecten el discurs amb l'activitat. Estem davant d'un moviment agentiu.

13. Segona qüestió: la diversitat lingüística i cultural a l'aula

En aquesta seqüència es concreta el segon bloc temàtic de la sessió. Un investigador planteja una pregunta que té a veure amb el repte personal que suposa moure's entre la

discursiu que predomina és l'expositiu, mesclat amb la narració de l'experiència personal.

A l'inici de la intervenció detectem una concepció que no abandona en tot el parlament: *jo sóc de ciències*. Fa ús d'una metàfora per situar-se dins del grup: *sóc no sé si la ovella negra d'aquí* i a continuació se situa en relació amb les llengües: *les llengües? |nyt| m'atrauen*.

La interrelació entre passat i present és possible a través de l'experiència, que fa evolucionar la seva línia de pensament. Explica la seva estada a l'estranger, on es va veure en l'obligació d'aprendre noves llengües. Es considera *emigrant* i per això *entenc molt als nens que tinc*.

De la llengua, en ressalta la seva importància com element de comunicació: *trobo molt interessant tota la:: el que està relacionat amb amb les llengües*.

Hi ha constants marcadors causatius *-perquè, doncs entenc-*, exemplificacions explícites *-per exemple-* i reformulacions *-o sigui-* que utilitza com a estratègies per incrementar la comprensió.

Predomina la primera persona del singular, en alguns casos explícita, fruit del relat d'experiència que vesteix el discurs. Hi ha moltes apreciacions subjectives, sobretot als últims tornos. Dóna èmfasi a l'expressivitat i utilitza operadors pragmàtics expressius-valoratius que ens ajuden a detectar el seu posicionament: *entenc molt, m'agrada, m'agraden, trobo molt interessant, estic contenta*. El present és la forma verbal que predomina, una reorganització *in situ* del pensament.

diversitat lingüística i cultural de les aules. Estructura la seva intervenció en tres parts. Primer, sintetitza el que ell considera més rellevant de la primera qüestió. Després, relaciona aquestes idees amb el que ha aparegut en les l'entrevistes. Finalment, planteja la pregunta de discussió.

89. Jaume- feta aquesta primera roda ara començarem una segona pregunta que ja ho deixarem obert i que:: i que tothom pot anar intervenint quan vulgui |e| una altr...- és curiós quan ara us escoltàvem ¿no? la:: el sentir-se com aprenent la paraula gratificant:: el això ens planteja reptes nous és a dir vol dir que el marc és nou/ que la situació per molts és diferent/ i que això mobilitza et mobilitza d'una manera diferent el que saps i el que pots fer | el que saps i el que pots fer en un context on hi ha diversitat de llengües on hi ha diversitat de cultures i on els reptes com tu:: plantejaves molt bé Javi ha anat sortint són nous són diferents què fem amb les llengües què fem amb aquestes cultures com fem un plantejament a nivell d'aprenentatge de llengües que respongui a aquesta diversitat que ens trobem i això també ens ha sorgit a les entrevistes llavors algú deia |mh::| en aquestes entrevistes algú deia:: sento com un neguit de com es pot aprofitar això i com es pot fer viure aquesta diversitat i com com a mestra trobo que:: tinc o no tinc els suficients recursos els suficients coneixements com per moure'm ¿no? per moure'm en aquesta diversitat de llengües de cultures de:: de situacions humanes familiars de nens i de tot plegat | per tant la segona cosa que us volíem plantejar i ara ja no seria una ronda |¿eh?| ara és que cadascú digui:: digui el que pensa/ seria això el neguit personal que suposa neguit tal i com ho acabem d'exposar ¿no? o repte personal el el moure's com a mestre de ciències de llengua |¿eh?| de:: en aquesta diversitat lingüística | que teniu a les aules\ || quins replantejaments us ha fet fer quins:: què trobeu a faltar i què:: que cal que s'ha de fer que podeu fer que sabeu fer etcètera etcètera

Mitjançant la progressió de tema constant, en Jaume obre el discurs amb una síntesi dels principals aspectes apareguts fins ara, motiu pel qual presenta un llistat d'expressions i paraules clau. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Considera clau les següents paraules: *aprenent, gratificant, reptes nous* i fa ús de la reformulació per facilitar-ne la comprensió i externalitzar la seva pròpia visió del que signifiquen: *vol dir que el marc és nou/ que la situació per molts és diferent/ i que això mobilitza*. Fa ús d'aquesta fórmula per emmarcar i dirigir la intervenció. De forma implícita uneix saber i acció *-el que saps i el que pots fer-*, que repeteix per matisar que aquesta unió és en la diversitat de llengües i cultures. Acaba el discurs amb un seguit de preguntes retòriques que interrelacionen necessitat, obligació i possibilitat: *què cal què s'ha de fer què podeu fer què sabeu fer*. *Moure'm* també esdevé clau i li serveix per expressar, de manera figurada, la idea d'anar i venir en la diversitat.

Reprodueix *neguits* dels participants i els situa en l'espai de l'experiència. Segurament aquest és el motiu pel qual els incorpora directament al discurs: *com tu:: plantejaves molt bé Javi; llavors algú deia*.

Hi ha varietat de persones gramaticals. El -nosaltres- apareix quan l'investigador parla en nom del grup. En certes ocasions el fa extensible a un nivell macro que engloba qualsevol agent educatiu preocupat per la diversitat: *què fem amb les llengües (...) com fem un plantejament a nivell d'aprenentatge de llengües*. També fa ús del -tu- quan parla com a docent, acostant-se al rol dels actors i compartint amb ells les inquietuds. Finalment, amb el -jo- reproduceix un mal estar general que procedeix de l'experiència directa dels participants: *sento com un neguit, trobo que::*

tinc o no tinc. L'objectiu d'en Jaume no és externalitzar el qui, sinó el què i el com. Per aquest motiu, reformula l'enunciació i explicita que fa referència el *neguit* de no saber com actuar. Busca la resposta col·lectiva, la coconstrucció conjunta de significat.

Pel que fa als temps verbals, el present és la forma canònica i emfasitza la reflexió en l'acció. Tot i així, l'ús d'altres temps verbals com l'imperfet *-volíem-*, el condicional *-seria-* o el subjuntiu *-sigui-* mostren cert distanciament estratègic per part de l'investigador. Hi ha perífrasis verbals d'obligació *-què cal fer, què s'ha de fer-*, que apareixen mesclades amb les de possibilitat *-què podeu fer-* i les de saber *-què sabeu fer-*.

El discurs monogestionat que engloba aquesta seqüència es construeix en una mateixa línia de pensament que es manté inalterada al llarg de la intervenció. No hi ha punts de vista contradictoris. El *neguit* del qual parlàvem es converteix en el punt de partida i d'arribada. En Jaume fa ús de l'experiència per situar-se en el context dels participants. La reflexió sobre l'acció es converteix en una estratègia per emfasitzar les preocupacions dels docents. La relació constant entre passat i present introdueix una situació d'instabilitat que connecta el discurs amb l'activitat. Té una clara relació amb l'actuació pràctica. La resposta ha de venir dels mateixos docents.

14. La llengua a l'aula: ús i funcionalitat

La seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Sara quan l'investigador planteja, de forma oberta, el repte personal que suposa viure en la diversitat.

90. Sara- bueno recursos [bm] sempre falten perquè:: tens imaginació però fins a cert punt/ el que passa que jo abans per exemple quan:: plantejava o plantejava o programava una classe/ [mh:] de llengua o bueno de la part de medi/ doncs era/ els continguts de medi | ara [a:] amplio/ i amplio vocabulari per exemple si estudio els aliments/ no només els glúcids sinó aquells aliments que tenen glúcids [eh:] busco:: també:: la imatge/ pos pels xinesos pels paquitan...- pels paquistanesos o sigui per tots aquests i:: o sigui és faig més àmplia | potser | ara puc aprofundir menys en continguts per alguns/ però [eh:] és com més oberta vull dir amb nens perquè aprenguin no sé el plàtan o la poma o:: o les fruites i jo veig que amb els xinesos és algo:: o sigui amb els que no entenen

Mitjançant el relançament, la Sara aprofundeix en l'univers de referència i reprèn una qüestió que ja havia exposat en seqüències anteriors (12). La llengua es converteix en tema i l'experiència personal engloba el discurs.

A la seqüència anterior, en Jaume utilitza la paraula *recursos*. La Sara l'adopta i inicia el parlament en aquesta direcció. Mitjançant l'analogia, apropa el seu pensament a la realitat concreta: *tens imaginació però fins a cert punt/*. En aquest punt, i situada en l'espai d'experiència, relaciona explícitament passat i present. Se situa en el passat *-jo abans per exemple-* per comparar el canvi de metodologia que aplica a l'aula. Ara [a:] amplio/ i amplio

el català doncs així amb la imatge i estem aprofitant una classe de medi per aprendre vocabulari |nyt| i/ |eh::| el treball en grup/ de que així entre tots uns ajuden els altres | uns dibuixen però |eh::| els repeteixen que això és la poma les fruites sí sí hem de posar les fruites doncs és |eh::| utilitzar la matèria que sigui per/ que aprenguin {[AC] i s'expressin i es comuniquin entre ells diferents cultures no importa} | diferents llengües d'una manera o d'una altra s'han d'entendre | és la cooperació entre ells ||

91. Maria- això no passa a l'altra gent perquè sou de llengua tots ¿no? |¿eh?|¿oi que sí? estic mirant/ i tots feu llengua menys ella que fa:: mates

vocabulari, que reformula per incrementar la comprensió –*o sigui és faig més àmplia*- és el resultat d'un procés de reflexió personal on la Sara dona a conèixer la falta de recursos i la demanda que formula a l'exterior. L'autoconfrontació, la reelaboració de la pròpia experiència, li serveix per descriure la seva actuació a l'aula, sempre des d'un punt de vista personal.

Al temps que comparteix la metodologia utilitzada, presenta possibles punts febles. Compara amb què es fixava abans –*continguts*- i amb què es fixa ara –*vocabulari*- i mitjançant la imatge com a recurs fonamental pren consciència que *potser / ara puc aprofundir menys en continguts*. Aquesta constel·lació de paraules clau serveix per tancar el discurs. Ho fa amb tres verbs de referència: *aprenguin, s'expressin, es comuniquin*, que és el que per ella significa l'aprenentatge de la llengua. Per la Sara, el sentit comunicatiu és cabdal. També cal destacar la idea d'aprofitar *una classe de medi per aprendre vocabulari*, representació que ella mateixa ressaltava a la dotzena seqüència quan es definia com a mestra de ciències. Ara, s'hi situa una altra vegada.

Reflecteix fermesa en el contingut dels enunciats. Reforça l'assertió amb constants argumentacions –*no només sinó també*- i exemplifica allò que està exposant: *per exemple*. En certes ocasions, manifesta dubte –*no sé, potser*- però el resol amb l'expressió del punt de vista: *jo veig*.

Sempre parla des del –*jo*-, fruit de la necessitat de compartir la seva pròpia actuació pràctica. També fa ús del –*nosaltres*- quan s'incorpora al grup classe: –*estem aprofitant, hem de posar*. Aquest recurs permet veure la relació d'igual a igual amb l'alumnat. Finalment, i en relació amb els temps verbals, el present d'indicatiu és la forma canònica que vincula la reflexió amb l'ara de les seves accions.

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La Sara se situa en el *neguit* que ressaltava en Jaume a la seqüència anterior per dotar de significat les seves accions. La falta de recursos és el punt de partida que la porta a formular una

demanda a l'exterior. Apel·la a la imaginació, no al coneixement, però aquesta imaginació té límits. El seu discurs configura un procés d'expansió que no genera tensió i li serveix per donar sentit al seu propi procés de presa de decisió. La descripció verbal de l'actuació pràctica, que definim com un primer nivell de reflexió de l'experiència inscrita en l'acció, dota la interacció de sentit personal. Mitjançant el llenguatge, analitza la situació i la reproduceix. Per aquest motiu, l'espai d'experiència i l'espai d'autoconfrontació permeten la connexió entre discurs i activitat. La necessitat porta la Sara al canvi, al pla d'acció. I aquest procés d'expansió prové d'un assessorament previ.

15. El nivell cultural de l'alumnat és un problema!

La quinzena seqüència inclou la intervenció de la Mercè. El tema de què tracta és el nivell cultural de l'alumnat, que tradueix com una falta d'aprenentatge afectiu.

92. Mercè- jo és que vull dir una cosa que no sé si no sé si és gaire correcte/ però (riu)

93. Maria- no et mirarem malament [¿eh?]
(riu)

94. Mercè- [no no] jo és lo que penso que el problema no és a lo millor les cultures ni les llengües/ sinó el nivell | {(P) cultural} de l'alumnat

95. Sara- sí

96. Mercè- ¿no? perquè en el meu institut tenim moltes classes socials i:: hi han nanos que vénen de:: xinesos o nanos:: i no té cap problema de nivell ni res ¿no? i en canvi hi ha nanos que [mh:] els xinesos no sé per què són els millors acadèmicament en general [¿eh?] hi ha nanos sud americans també nanos que són fantàstics acadèmicament no tenen cap problema i en canvi hi han nanos:: que tenen problemes però tenen unes mancances ¡tan grans! perquè jo aquest any tinc una classe de sis alumnes només que són que li diuen de diversitat per dir-li d'alguna cosa/ i allò és jo no ho havia vist mai a la vida ¿no? i no és un problema de llengua jo crec no és un problema de llengua és un prob...- perquè els hi pots ensenyar el dibuix aquí al costat i els hi pots fer tot lo que tu vulguis crec que és un problema d'aprenentatge afectiu tenen problemes molt greus i moltes vegades la immigració està lligada amb problemes socials molt forts/ i els problemes no són lingüístics sinó més fum...- més profunds jo crec [¿eh?] ¿jo? és la meva opinió [¿eh?] no sé què penseu vull dir que els centres que hi ha immigració el problema no és que els alumnes no sàpiguen la llengua no parli...-

Per mitjà d'autoselecció, la Mercè intervé de manera directiva. Amb cortesia, demana el torn de paraula i espera l'aprovació dels companys.

El relat de l'experiència li serveix per encetar un nou focus de discussió que prové directament de la qüestió que apuntava en Jaume.

A partir de la paraula *problema*, que no havia aparegut fins ara, manifesta divergència amb els discursos precedents. Repeteix aquesta paraula onze vegades més i en dues ocasions l'equipara a *mancança*, que defineix com a *falta d'aprenentatge afectiu*. El tema principal és el nivell cultural de l'alumnat, que diferencia d'un *problema de llengua*. El discurs apareix acompanyat de molts verbs de creença *-penso, crec-* i connectors argumentatius de causa i conseqüència. *Immigració*, paraula que repeteix diverses vegades, també la vincula a *problema: moltes vegades la immigració està lligada amb problemes socials molt forts/ i els problemes no són lingüístics sinó més fum...- més profunds jo crec [¿eh?]* Aquesta idea la ratifica més endavant, quan assegura que *centres que hi ha immigració (...) tenen mancances molt grans/ tenen problemes | d'aprenentatge greus*. Estem davant d'una creença preconcebuda, una concepció del que ella anomena *immigració*.

A mesura que va configurant i ampliant la seva opinió, aclareix el marc de referència, que es fonamenta en una classe molt difícil *que li diuen de diversitat per dir-li d'alguna cosa/*. Aquesta idea, que exposa amb claredat i contundència,

sinó que tenen mancances molt grans/ tenen problemes | d'aprenentatge greus que jo no...-desconeixo no tinc aquesta formació que a vegades penso ens haurien d'explicar què fem en aquests casos perquè a vegades és una despesa de recursos tan gran que tinguin un professor com jo que no sé què fer amb ells | aquella hora sis hores {(AC) jo al principi vaig pensar sis alumnes què bé al principi comences i et contentes però és que} quan portes ya quatre setmanes estàs a punt de suïcidat-te i llavors et dius bueno calma/ perquè la salut mental ((riu)) és lo primer i dius ja no sé ja no sé què has de fer i no sé exactament què has de fer i no és un problema de llengües | perquè la quan fem CLIL nosaltres estem fent llengües estrangeres i diem que hi ha nanos que enseguida ta:l van aprenent\ no sé què penseu vosaltres |¿eh?|

ve acompanyada d'una metàfora rellevant, que alhora minimitza fent ús del sarcasme: *estàs a punt de suïcidat-te i llavors et dius bueno calma/ perquè la salut mental ((riu)) és lo primer.*

Situada en l'espai d'experiència, fa esment d'una percepció que respon a la falta de formació del professorat. Mitjançant un altre verb de creença *-penso-*, i en primera persona del singular, parla obertament del poc grau de coneixement del qual disposa i explica que no sap com afrontar-ho perquè *no tinc aquesta formació*. En aquest punt detectem una tensió que respon a una necessitat i que té relació directa amb l'actuació a l'aula. Implica a tot l'alumnat.

Els verbs de creença que utilitza no transmeten dubte; ans el contrari, els usa com a estratègia per cridar l'atenció del receptor, incentivant-lo a participar de la discussió. Per aquest motiu, reformula constantment i dóna raons que justifiquen la seva línia de pensament: *no és un problema de llengua jo crec no és un problema de llengua.*

Detectem informació rellevant en l'expressió de la modalitat. El discurs apareix carregat d'apreciacions subjectives *-és lo que penso és la meua opinió, |¿eh?|-* alhora que predomina el caràcter epistèmic *-no sé si és gaire correcte, no és a lo millor-*. Amb aquest distanciament estratègic evita responsabilitzar-se. A mesura que avança el discurs, progressa l'assertió en el punt de vista, sempre fruit de l'acord dels companys. Per tant, passem d'expressions com *el problema no és a lo millor les cultures ni les llengües* a afirmacions més contundents: *no és un problema de llengua* o *tenen mancances molt grans*. També apareix la funció emotiva, amb operadors pragmàtics expressius-valoratius *-tan grans!-* i adjectius i modificadors adverbials: *fantàstics acadèmicament, molt greus, molt forts, molt grans*.

La primera persona del singular predomina al llarg del discurs. L'autoreferència al *-tu-* emfasitza la necessitat i la falta de saber, que alhora acompanya d'una pregunta en estil directe: *i dius ja no sé ja no sé què has de fer.*

Finalment, fa ús del -nosaltres- quan engloba el col·lectiu docent, ja sigui per parlar del CLIL a l'aula o de la falta de formació.

En aquesta seqüència, la Mercè se situa en l'espai d'experiència per compartir un - problema- que prové directament de l'actuació pràctica. L'activitat d'aula propicia l'ús intern del llenguatge i la consegüent exteriorització. La tensió apareix teixida d'emocions que connecten el discurs amb l'activitat. Al temps que exposa el seu punt de vista, configura aquesta problemàtica que detecta que recau en la falta de formació del professorat. Pren forma de conflicte crític i es construeix entre el desig i la realitat. La coconstrucció de significat i les estratègies de suport dels companys fan que es reafirmi en el seu punt de vista, que passa del dubte a la necessitat d'actuació.

16. És un problema de falta d'experiència

Aquesta seqüència prové de l'anterior i engloba el punt de pista de la Joana, qui creu que el *problema* és la falta d'experiència de vida. Es manté un diàleg entre ella i la Mercè.

97. Joana- sí és un problema d'experiència de vida!

98. Mercè- sí

99. Joana- tu vols dir els hi parles de:: jo què sé de:: qualsevol cosa/ [i ells |nyt| o no ho han vist mai:: o::]

100. Mercè- [sí]

101. Joana- [o::] no sé l'altre dia/ a l'escola/ el mestre parlava del bosc i van dibuixar un bosc que eren tot d'arbres en fila i:: i floretes a baix i i anaven discutint no sé què i resulta que hi havia nens que han anat al bosc dos vegades a la seva vida amb [la nost...-]

102. Mercè- [clar]

103. Joana- amb l'escola/

104. Mercè- (sí sense obrir la boca)

105. Joana- o sigui no |mh::|

106. Mercè- no han viscut [¿no?]

107. Joana- [llavors] clar jo jo crec que el suport gràfic/ | és/ | importantíssim o sigui està sempre:: en:: (gesticula amb les mans)

108. Mercè- sí

109. Joana- el suport gràfic per per per també

Per autoselecció, la Joana assumeix i valida –sí- la proposició de la Mercè i aporta nova informació que procedeix de l'experiència. Hi ha constants encavalcaments i els parlaments s'encadenen amb la finalitat d'apropiar-se de l'espai interlocutor. La intervenció, que prové del contingut de la seqüència anterior, progressa per tema constant.

La Joana matisa la percepció de la Mercè amb una idea que manté inamovible al llarg del discurs: experiència de vida. Aquesta *experiència* apareix acompanyada d'un verb d'acció: *crear*. L'experiència de vida, que s'ha de construir, significa *sortir, passejar i parlar*. L'acció resol la necessitat.

En relació amb la llengua, dóna molta importància al *suport gràfic*, que repeteix en dues ocasions i acompanya de reformulacions, verbs de creença i adjectius en grau superlatiu. Es refereix a la falta d'experimentació i a la importància de la imatge com a estratègia de suport.

La divergència d'opinions manifesta entre la Mercè i la Joana configura certa confrontació entre ambdues docents. L'actitud de la Mercè, d'acomodació, respon al desig de no generar controvèrsia. Per aquest motiu, apareix teixida

crear |nyt| |

110. Mercè- sí

111. Joana- crear aquesta:: cosa que és experiència i sortir [molt]

112. Mercè- [però les] vivències [les vivències que han tingut]

113. Joana- [anar amunt i avall] sortir treure'ls passejar parlar i tot i després treballar entre ells entre ells sí que s'expliquen moltes coses

114. Mercè- sí les vivències que [tenen uns nanos són tan diferents de les que tenen els altres]

115. Joana- [però realment els falten experiències]

116. Mercè- jo per exemple es que allà a l'Icària es veu tan clar/ perquè veus uns nanos que tenen unes experiències i unes riqueses i que han anat a Austràlia aquest estiu que han anat aquí i que han anat allà i el pobre aquell que no:: ((la gent riu))

117. Sara- ((assenyalant a en Javi)) pues suposo [que no sé els que::]

118. Mercè- [llavors (riu) penses no és una qüestió] cultural és una altra qüestió ((tothom riu)) || [¿saps? i els altres que han estat a tal i tal] clar

de falses assercions (98, 100, 108, 110). Tot i així, no sembla que hi hagi intenció de resoldre aquesta manca d'acord. Al temps que la Joana continua amb la seva visió particular -*però realment els falten experiències* (115)-, la Mercè conclou el parlament amb la reafirmació del que ja defensava en la seqüència anterior: *no és una qüestió cultural és una altra qüestió* (118). Fixem-nos que el punt de partida és el mateix però avancen, afegint matisos, en la seva visió particular de veure la realitat.

En relació amb les persones gramaticals, el -jo- apareix en forma de creença i es mescla amb el -tu- quan exterioritzen percepcions més generalitzades en el context escolar. Per tant, aquesta segona persona del singular pot englobar altres docents que es troben a la mateixa situació. La impersonalitat ajuda a configurar aquesta generalització. En aquests casos, el coneixement no procedeix de l'experiència directa.

La Joana se situa en la mateixa línia de pensament i per mitjà del matís busca una sortida al problema plantejat. Per tant, si bé ambdues coincideixen en l'origen d'aquesta situació problemàtica, que es tradueix en la falta d'experiència, proposen vies diferents de resolució. La Mercè, no hi veu capacitat de sortida i per això es manté en el conflicte crític. La Joana, en canvi, es manifesta a favor del que ella anomena suport gràfic i veu la solució en el propi centre escolar. Com que ja modela formes d'activitat que tenen en compte tots aquests aspectes, se situa en el *double bind*. Les seves reflexions connecten directament amb l'actuació pràctica perquè totes dues construeixen significat a partir de l'escola on treballen. La Mercè es reafirma en la creença que l'origen d'aquesta situació no és ni un problema lingüístic ni cultural.

17. Estrès i inestabilitat: orígens dels problema

El que analitzem a continuació parteix d'una idea que ja s'ha exposat a la quinzena i a la setzena seqüència. La Bruna retorna al *problema* i se centra en allò que considerem el nucli del fragment: el seu origen. Podem distingir dos temes: la inestabilitat emocional que viuen els infants i la incapacitat de comunicació amb les famílies.

119. Bruna- amb una situació de:: |nyt| de immigració que tu parlaves de mancances ((es refereix a la Mercè)) {(P) hi ha molt estrès molta inestabilitat} llavors emocionalment |eh::| els nens estan molt tocats

120. Mercè- és això jo crec sí sí

121. Bruna- |eh::| i clar |e| llavors en quant a llengües | ¿no? quan aquests o:: o en quant aprenentatges/ si emocionalment estàs ta::n tan malament/ |eh::| i els pares també estan molt estressats/ |eh::| per la situació que els hi toca:: viure/ inestabilitat | ¿no? el:: matrícula viva molt:: forta per exemple el meu centre

122. Santi- molt molt

123. Bruna- i molts dels centres en els que esteu ((diferents docents assenteixen amb el cap)) ¿no?

124. Mònica- [sí]

125. Mercè- [sí]

126. Bruna- nens que:: que encara és una:: també és un encara és un procés d'immigració molt recent/ |eh::| nens que canvien:: sovint d'escola/ que tornen al seu país perquè el lligam |eh::| familiar i afectiu amb el seu país encara és molt:: |nyt| és molt fort per tant se'n van dos mesos |eh::| tornen |eh::| quan tornen a lo millo::r si han estat més de dos mesos han perdut plaça i de cop i volta canvien:: canvien d'escola/ perquè la seva plaça està:: ocupada això és el que està passant molt llavors |nyt| | hi ha molta inestabilitat AMICS | amics de:: classe que marxen i ja no els veus més ¿no? en una classe que jo tinc de cinc anys |eh::| ja han marxat des de pàrvuls tres anys vuit nens | vuit alumnes | o sigui fem recompte perquè ells parlaven molt d'uns nens que havien marxat de l'any passat/ vam fer el recompte i estan a cinc anys i ja són vuit alumnes més els que han vingut o sigui que |eh::| estan |nyt| emocionalment/ hi ha molt desequilibri

127. Mercè- [sí sí]

128. Bruna- [i els] pares a més es nota enseguida això ¿no? el:: el nen que |nyt| que tot i que està amb un procés de de canvi fort i la seva família també però que hi ha una mica de coixí:: familiar/ es nota enseguida perquè aquell nen

Per autoselecció, la Bruna reprèn la temàtica de la seqüència anterior i dona a conèixer el seu punt de vista. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

La Bruna se situa en el discurs de la Mercè i en matisa el contingut. Porta l'origen del problema al terreny de les emocions: {(P) hi ha molt estrès molta inestabilitat} (119). La Mercè li dona suport i s'acomoda en un punt de vista compartit: *és això jo crec sí sí* (120).

Aquesta *inestabilitat* que la Bruna descriu amb detall és compartida per altres participants. La Mercè, a qui hem vist que s'hi adreça directament, és qui més participa de l'intercanvi, assentint en quatre ocasions (120; 127; 129; 131). Hi ha superposició de veus (133; 139) entre la Bruna i la Joana però la Bruna sempre avança en la seva exposició. Només es canvia d'interlocutor quan en Jaume insereix la Joana a la conversa: *això que diu la Joana ¿no? que::* (141).

L'adjectiu *pobre*, que la Bruna matisa i defineix mitjançant l'ús de l'antonímia *-no és ric-* ajuda a clarificar el seu pensament. També parla de *mancances*, i aquestes comporten *molt desequilibri* (126).

L'origen, que respon a la manca d'afectivitat i de suport familiar, sempre és aliè al centre escolar. Comporta inestabilitat. La gestió de l'activitat, que respon al dia a dia dels alumnes, dona suport a aquesta descripció del problema: *ells parlaven molt d'uns nens que havien marxat de l'any passat/* (126). Tot i així, el grau de responsabilitat assumida és rellevant: *em:: |nyt/ em preocupa:: em preocupa més* (130); *és una:: de les coses que em neguiteja:: |nyt| que em neguiteja més |* (136). Aquesta assumpció del problema apareix acompanyada d'una metàfora que ressalta el caràcter emotiu que pren la seva reflexió. La construeix en plural: *sembla que estiguem fent anar el pall[asso]*. La situació és compartida explícitament per la Joana. El caràcter de veritat es fa evident per la càrrega emotiva de l'enunciat: *[sap] molt greu |¿eh?/[quan quan els explicaries coses però no pots]* (139). Ho categoritzem com un conflicte crític

129. Mercè- [sí sí] ((altres informants assenteixen amb el cap))

130. Bruna- [és molt] més capaç d'aprendre:: qualsevol:: cosa i absorbir qualsevol cosa que:: que li donis això és una de les coses que a mi em:: |nyt| em preocupa:: em preocupa més i estan a:: a infantil/ que els nens són:: tan dúctils | nens que:: aterrisen al cap de:: la setmana i ja se saben explicar perfectament lo que [els hi passa]

131. Mercè- [sí sí]

132. Bruna- amb gestos o el que sigui ((gesticula imitant a un alumne)) els companys ¿no?

133. Sara- [és que...-]

134. Bruna- [però] des de l'escola també hi ha:: i sobretot per exemple a infantil/ hi ha molt la |nyt| la incapacitat de comunicar-te amb les famílies

135. Joana- sí

136. Bruna- a mi això és una de...- és una:: de les coses que em neguiteja:: |nyt| que em neguiteja més | perquè:: el nivell d'entrevista:: o de conversa del dia a dia:: quan el nen marxa de l'escola:: |eh::f| bé | sembla que estiguem fent allà el pall[asso]

137. Joana- [sí]

138. Bruna- els mestres [allà explicant]

139. Joana- [sap] molt greu |¿eh?| [quan quan els explicaries coses però no pots]

140. Bruna- [explicant i és tan] |nyt| és que és molt pobre el que els hi pots arribar:: |nyt| els hi |nyt| és |e| no és gens no és ric/ el que els hi pots explicar a la majoria de famílies ¿no? o que ells et volen explicar alguna cosa/

141. Jaume- això que diu la Joana que::

142. Joana- sí sap greu [els has de (toca afectivament a la persona que té al costat imitant una situació real) company]

143. Bruna- [entrevistes amb traductor] sí exacte

144. Joana- [així]

145. Bruna- [abraçar-los] molt i somriure un copet [aquí] ((li dona un copet a l'esquena del

per aquesta incapacitat de redescrípció.

El coneixement sembla que sobrepassi l'experiència directa, exceptuant els casos on descriu la seva realitat a l'aula, que engloben la part final de la intervenció. Això també ho detectem per la nombrosa impersonalitat, principalment a través del verb *hi ha* i l'ús d'infiniutius. Tot i així, trobem el -jo- quan parla de sentiment i creença, i el -nosaltres- quan fa referència al centre escolar. L'ús repetit de l'adverbi -molt- *-molt estressats, molt forta, molt més capaç, molt pobre-* i l'adverbi -tan- *-tan malament, tan dúctils-* emfatitzen la funció emotiva que pren el fragment.

company imitant una situació real))

146. Joana- [sí]

147. Bruna- [això] és una de les.- a mi moltes vegades més que:: [nyt] més que els alumnes\ el neguit més fort que tinc és envers a les a les famílies de poder comunicar::/ i que:: entenguin què es fa a l'escola perquè també vénen de sistemes educatius molt diferents i esperen una altra una altra cosa de l'escola/

148. Joana- ((sí amb la boca tancada))

149. Bruna- explica'l-s'hi [mh:: e] l'objectiu de la nostra- del del sistema educatiu/ i llavors ells [m] que [m] els costa els costa molt/

En aquesta seqüència la Bruna se situa en el punt de vista de la Mercè i matisa el contingut del *problema*. Coconstrueixen el discurs col·lectivament. La reflexió en l'acció adopta un caràcter conclusiu. El diàleg és el reflex d'un procés introspectiu de reflexió, que es va teixint al temps que parla. La situació problemàtica, que reté amb força al llarg del parlament, pren forma de conflicte crític i ens serveix per conèixer els seus pensaments més íntims. Transporta el discurs al terreny de les emocions. És aliena al centre escolar però es relaciona amb l'experiència personal en tant que sent que l'afecta directament. Detectem dos tipus de subjectes, sempre col·lectius. El primer fa referència a un alumnat amb mancances i el segon, a un professorat que no sap com actuar davant d'aquesta situació d'instabilitat. Els altres s'ajusten al punt de vista sense desacord.

18. La concentració d'alumnes i el racisme entre comunitats

La seqüència que analitzem a continuació parteix de l'anterior. En Javi ofereix dues noves respostes a l'origen del -problema-: l'elevada concentració d'alumnes d'una mateixa cultura i el racisme entre comunitats. Acaba establint una interessant relació entre aquests dos temes i el procés d'aprenentatge de la llengua meta.

150. Javi- hi ha també penso un un esdeveniment important que és almenys per la experiència que jo tinc l'elevada concentració de:: de gent de fora de determinades nacionalitats en un mateix centre | comentaves ((assenyala a l'Albert)) que estaves en un centre de Santa Coloma/ jo he estat sis anys al:: al bueno al costat de Fondo i allà ja no cabien més xinesos i:: el:: el institut de la meua companya/ en tenen només dos i a la setmana ja t'estan parlant:: pràcticament:: no perfecte però es desenvolupen molt bé en català aquestos porten anys/ i portaran anys/ i mai aprendran el català ¿per

Mitjançant la progressió de tema constant, en Javi ofereix noves vies per configurar l'origen del -problema-. El discurs s'obre i es tanca amb reflexions personals que provenen del coneixement i de l'experiència. Quan fa ús del coneixement, el justifica amb l'experiència: *almenys per l'experiència que jo tinc* (150). Utilitza aquest recurs dues vegades. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Divideix la seva intervenció en dos. Descriu com el racisme i la concentració d'alumnes

què? perquè | hi ha tal concentració de:: [la comunitat]

151. Mercè- [sí sí]

152. Javi- és tan tan nombrosa que ni a l'institut parlen català ni castellà | ni fora tampoc els fa falta i això penso que és u::n un element molt molt molt:: molt perjudicial a l'institut onestic ara/xinesos hi ha molt poquets però en canvi hi ha molts paquistanesos i el problema/ sí que s'ha de reconèixer que són | no sé perquè/ |mh::| però tendeixen a ser més oberts/ i:: no tan tancats com els xinesos ¿no? que són sobretot en el cas de les nenes que encara és duplicat ¿no? i aquest és un un tema molt molt:: important que:: s'hauria de tenir en compte que en instituts on hi ha una concentració tan elevada de de:: d'estudiants d'alumnes | d'una mateixa nacionalitat |em::| l'aprenentatge:: a nivell d'idiomes es dificulta moltíssim {[AC]de totes maneres} jo penso que el nivell idiomàtic també és |m::|

153. Mercè- sí clar

154. Javi- sí que és un problema i:: això a mi em crea molt neguit i una sensació de:: de decepció molt molt gran sobretot en:: en classes que són més nombroses on tinc:: vint-i:: escaig o ara després dels retalls trenta:: trenta alumnes diguem-ne nascuts aquí i dos tres quatre de:: diguem-ne que són de fora ¿no? i:: jo a nivell metodològic em:: em costa moltíssim com com haig d'atendre tota aquesta diversitat enmig de:: d'una majoria que no:: que no la necessita aquesta:: aquesta diversitat idiomàtica ¿no? i:: en fin\ penso que metodològicament a mi em costa molt | no sé si

155. Sara- atendre tota la diversitat és que clar és és és molt dur i molt:: difícil\ perquè:: hi ha molts nivells

156. Javi- sí |em::| jo us comentava dono:: castellà i aixòs quan:: has de parlar amb ells en en català i si és que:: han aconseguit aprendre alguna cosa nova a l'aula d'acollida perquè com que arriben tants arriba un moment que és igual ja el temps que hagin estat a l'aula d'acollida han de sortir perquè han de donar pas a:: a d'altres | la qual cosa allà que funcionem per nivells puc tenir el nivell "a" que és el nivell d'alumnes |em::| més alt/ |em::| pues tinc un xinès un de Bangladesh que::

d'una mateixa comunitat dificulten el procés d'aprenentatge de llengües. L'experiència d'aula li permet compartir percepcions i creences. Ressaltem la relació evident que fa entre ús de la llengua i necessitat: *ni a l'institut parlen català ni castellà | ni fora tampoc els fa falta*. Aquesta mateixa idea la reformula la Mònica més endavant: *perquè tenen més necessitat també* (165).

Quan parla de racisme, parla d'*element perjudicial*, de *problema*. En aquest punt, coincideix plenament amb la línia de pensament que oferiria la Mercè a la quinzena seqüència. Reobre el debat al temps que matisa el punt de vista de la companya. La Mercè valida i dona suport a l'enunciació: *sí clar* (153).

A mesura que avança en la intervenció en Javi va configurant una tensió que cada vegada es fa més evident. Des de la individualitat –el -jo- n'és una evidència clau- i l'emoció i l'experiència s'apoderen del discurs. El no saber què fer i la dificultat metodològica de la qual parla, activen la perspectiva dels altres participants que accepten el seu discurs i s'incorporen a la situació problemàtica. En Javi parla de *molt neguit, sensació de decepció molt molt gran*, per referir-se al no saber com actuar davant de la diversitat de llengües a l'aula. És a partir d'aquest moment que abandona la tercera persona del singular per fer ús de la primera i accentuar principalment l'experiència directa i el grau de responsabilitat: *em costa moltíssim; a mi em costa molt* (154). Al temps que la tensió es configura, la marca de condicional, construïda mitjançant una perífrasi verbal d'obligació, ens ajuda a percebre la diferència entre desig i realitat. *Que:: s'hauria de tenir en compte* és un indicador del contrast entre el que caldria fer i el que es fa realment.

Destaquem la varietat d'expressions que utilitza per fer referència als estudiants d'altres comunitats: *gent de determinades nacionalitats, concentració de la comunitat, alumnes diguem-ne nascuts a fora*. Quan afirma que aquests alumnes mai aprendran català fa ús d'una pregunta epistèmica, suposem que per emfasitzar la situació: *¿per què? perquè | hi ha*

{que no tenen ni papa ¿i què haig de fer jo amb aquesta gent?}\} i:: amb són trenta-i::-tres de:: és que:: en fin han de treballar amb material a part i tal i després hi ha un altre element molt molt important a més per la experiència que jo tinc és la:: el racisme que hi ha molt important i això crea també |em::| moltes barreres a l'hora de relacionar-se els alumnes entre ells

157. Mercè- racisme ¿entre?

158. Bruna- [entre comunitats]

159. Albert- [comunitats]

160. Javi- [entre companys] sí sí

161. Mercè- bueno clar és que és la concentració que dius tu ¿no? perquè quan estàs en un centre que:: hi ha pocs |eh::| vull dir en seguida aprenen parlen català s'integren

162. Javi- sí sí

163. Mònica- clar

164. Mercè- és és diferent

165. Mònica- perquè tenen més necessitat també

166. Mercè- sí

167. Javi- sí l'altre dia és curiós en una situació surrealista/ un:: ¿què devia ser? un dominicà o per allà no sé que es referia a un altre que li deia negro i era el propi dominicà el que li deia negro a l'altre ((riures)) però negro en el sentit |no:: familiar o com es pugui dir-se sinó molt molt molt despectiu ¿no? i:: en fin era una situació curiosa

168. Eli- [però jo crec]

169. Javi- [però sí] el racisme és un:: el racisme i la concentració penso que són dos impediments molt molt molt molt

170. Mercè- i que van juntes també/ [jo crec que es van retro alimentant]

171. Javi- [sí sí | sí segur]

tal concentració de:: [la comunitat].

En moltes ocasions apareixen adverbis i adjectius valoratius que ressalten el caràcter enfàtic d'allò que vol expressar, principalment el -molt-, que sovint repeteix fins a tres vegades seguides: *elevada concentració, tan tan nombrosa, molt molt molt:: molt perjudicial, molt neguit, molt molt gran, és és molt dur i molt:: difícil\, molt molt important, em costa molt, molt molt molt despectiu.* En dues ocasions, aquest adverbi apareix en grau superlatiu *-es dificulta moltíssim, em costa moltíssim-* per maximitzar aquesta situació.

En aquesta seqüència hi ha punts de trobada i punts de contrast entre els participants. De forma general, el discurs es configura en la mateixa línia de pensament, però amb

matisos. Les constants validacions d'acord ajuden a construir un punt de vista compartit. L'espai d'experiència configura un conflicte crític que vesteix la necessitat d'actuació des de l'exterior. La reflexió en l'acció fa que el discurs d'en Javi torni cap endins i exterioritzi, en interacció amb els altres, l'estancament en el qual viu immers. Relaciona la problemàtica amb la concentració d'alumnes d'una mateixa comunitat i amb el racisme entre comunitats. Tant la Mònica com la Mercè s'hi manifesten en acord.

19. Objectiu: la integració

La seqüència correspon al punt de vista adoptat per l'Eli en relació amb el *problema* configurat al llarg de les últimes seqüències. Considerem que el nucli central és el que ella denomina *integració*. Per l'Eli, aquest aspecte es converteix en el punt de partida i el d'arribada.

172. Eli- jo crec que això si des de casa hi ha voluntat d'integració/ és qüestió de temps | o sigui perquè jo comparo/ nanos que són segones generacions/ o que:: m'han vingut aquí amb tres quatre anys i estan fent quart d'ESO i:: els seus amics són catalans/ | parlen perfectament/ tenen més motivació {(AC) o menys això ja és evident en funció de cada nen} però estan totalment integrats i és que ho veus el dia a dia a l'hora del pati són amb els nens catalans | i en canvi hi ha nens/ o que fa poc temps que estan aquí/ o que per part de casa | hi ha una cultura àrab tan arrelada que és que és impossible que aquests nens es puguin integrar/ i si no s'integren no parlaran bé les llengües no hi han bons resultats en res | nosaltres estem al:: al qualifica't i millora/ |nyt| i constantment hi han tutories amb les famí::lies |nyt| hi ha com molt contacte ¿no? i és que clar això ja ho veus/ quan et ve una nena plorant perquè es vol treure el mocador i a casa seva no la deixen/ | clar aquí ja portem un rerefons tan gran/ {[ac]que és impossible que aquesta nena es pugui integrar} | quan en canvi una nena que porta tres anys aquí/ però els pares van a la reunió i si cal porten el germà gran/ que ajuda a traduir a la mare que no ho entén aquesta nena/ s'acabarà integrant i per tant s'adaptarà molt més a la societat | jo crec que si per part de casa hi ha:: intent/ es pot aconseguir

173. Sara- i depèn de la cultura | dels pares ¿no?

174. Eli- sí

175. Sara- o sigui és molt [supongo que depèn

Per autoselecció, i mitjançant la progressió de tema constant, l'Eli parteix de les seqüències anteriors per fer avançar el discurs en una nova direcció. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. El coneixement es mescla amb l'experiència directa del que percep a l'aula.

Apareix una idea que no abandona: el paper de la família en el procés d'integració dels infants. El discurs es construeix a partir de la paraula -integrar-. Al seu voltant detectem la següent constel·lació: *família, voluntat, intent*. Integració pren dos significats. Primer ho vincula a la comunicació -parlen perfectament- i després a la convivència amb els nens autòctons: *a l'hora del pati són amb els nens catalans*.

L'Eli deixa entreveure una representació molt arrelada que respon a la necessitat d'integració. Mitjançant aquesta acció ofereix la conseqüència del -problema-: *i si no s'integren no parlaran bé les llengües no hi han bons resultats en res*.

Si bé comença amb un verb de creença -jo crec-, mostra certesa en la construcció de les idees -o sigui perquè, és que ho veus- i exemplifica per acostar la seva experiència al receptor. L'argumentació i la reformulació com a estratègia per facilitar la comprensió també apareixen de forma constant: *i en canvi, quan en canvi*.

Comença parlant de *voluntat* i acaba parlant d'*intent*. En ambdós casos utilitza el condicional

- del centre]
176. Joana- [i Vic deu ser diferent ¿no?] perquè a Vic es deu parlar més català en general [pel carrer]
177. Mònica- [sí]
178. Eli- {[AC][Vic és català]}
179. Mònica- clar
180. Eli- des [de castell Manlleu]
181. Mònica- [i Manlleu més] (riuen)
182. Joana- [i aquí i aquí no]
183. Eli- [igual eh]
184. Joana- [aquí no]
185. Eli- clar és totalment diferent
186. Bruna- clar en alguns barris
- per expressar què passaria si es complís la condició. Se situa en l'esfera del desig.
- Mostra evidència en la configuració dels enunciats i emet judicis de valor. Aquesta evidència és clara, i ho detectem per l'ús d'adverbis acabats en -ment: *parlen perfectament, totalment integrats*. També ressaltem la funció emotiva del llenguatge, encapçalada per l'adverbi -tan-: *tan arrelat, tan gran*.
- Destaquem l'ús de l'adjectiu *impossible*, que apareix en dues ocasions. Sempre defineix l'element que no permet la integració dels infants i que fa referència explícita a la cultura: *hi ha una cultura àrab tan arrelada; porten un rerefons tan gran*.

L'Eli reconstrueix l'univers de referència i amplia el punt de vista dels companys. També parteix de *problema* però ofereix un nou origen a la situació, que es fonamenta en el que ella anomena *integració*. El caràcter conclusiu el detectem per la representació tan forta que té de la integració. Se situa en l'esfera del desig per exterioritzar el seu punt de vista. La reflexió sobre l'acció li permet compartir la situació d'inestabilitat que es viu a les escoles. En la integració veu l'alternativa al canvi. Implica directament les famílies ja que en elles situa els culpables i d'elles, de la cultura familiar, n'ha de venir la resposta. Per aquest motiu és extern al seu camp d'actuació.

20. Del nivell cultural a la valoració de l'educació

El tema central de què tracta la seqüència és com afrontar metodològicament la diversitat lingüística a l'aula. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que és el de més rellevància.

187. Mònica- però potser no és tant el que comentaves tu abans ((es refereix a la Mercè)) [e] de nivell cultural de les famílies sinó més d'educació/ ¿no? perquè potser no hi ha [un nivell cultural la família no té estu...-]
188. Mercè- [bueno] la valoració la valoració de l'educació
189. Eli- [sí una mica] exacte com entenem
- La Mònica fa ús d'una intervenció continuativa per reaccionar al plantejament que la Mercè oferiria en seqüències anteriors. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.
- La Mònica divideix el seu discurs en dos. Tant en un cas com en l'altre dóna a conèixer la seva opinió. Per fer-ho contraargumenta el discurs de la Mercè - *però potser no és tant el que comentaves tu abans*- (187) i dóna suport al

l'educació

190. Mònica- sí sí va més per [aquí
¿eh?]

191. Mercè- [perquè per] exemple els xinesos/ |
valoren moltíssim l'educació | els pares estan allà i
els nanos ho saben i els nanos [són conscients
¿no?]

192. Mònica- [bueno hi ha de tot] ¿eh?]

193. Sara- [hi ha de tot]

194. Mònica- com a tot arreu [[¿eh?]
també t'ho he de dir]

195. Santi- [sí sí]

196. Mercè- [bueno no] però en general/ en
general inclús [¿no? jo ho veig]

197. Javi- [sí sí]

198. Mònica- [nosaltres | clar | depèn]

199. Mercè- no/ però inclús nanos que veus que
volen aprendre ¿no? que que ho [valoren]

200. Mònica- [jo una perdo...]

201. Mercè- [que en sí ho valora]

202. Mònica- de les coses que he après
en aquests deu anys que fa que:: que estic a Santa
Coloma és que | els tòpics són tòpics i cauen

203. Mercè- ja ho sé [noia]

204. Mònica- [¿val?] i i:: això que els
xinesos les famílies xine...- que tots els xinesos són
bons acadèmicament a mi m'ha caigut/ | i que totes
les famílies xineses valoren molt | l'educació també
m'ha caigut/ perquè ens estem trobant pel que sigui
perquè són famílies doncs que sí senzillament no
valoren l'educació/ o perquè són famílies que estan
per altres coses com és sobreviure o treballar
[[¿eh?]

205. Bruna- [és que és això]

206. Joana- [és que estan tan] malament

207. Bruna- [és això]

208. Mònica- també em cau ¿eh? també
m'ha caigut això | jo | e | e | una mica amb això que
deies tu Javi el el com com afrontem
metodològicament és el neguit com a tutora d'aula

d'en Javi: *una mica amb això que deies tu Javi*
(208). En el primer cas, comparteix l'univers de
referència però el fa avançar en un nou marc
interpretatiu. El *però* amb el qual inicia el
parlament n'és un indicador clau. En el segon,
en canvi, manté una coincidència plena amb el
pensament del company.

La seqüència es configura per constants
encavalcaments, interrupcions i encadenaments,
i l'exposició es mescla amb l'experiència
personal: *que he après en aquests deu anys que
fa que:: que estic a Santa Coloma és* (202). Se
situa en l'espai d'aprenent.

Quan la Mònica parteix del punt de vista de la
Mercè per ratificar la seva línia de pensament,
es configura certa divergència d'opinions però
sense oposició frontal. El procés de mediació
que s'inicia fa que la Mercè reformuli la seva
exposició: [*bueno*] *la valoració la valoració de
l'educació* (188). L'Eli i la Mònica hi donen
suport: *exacte com entenem l'educació* (189); *sí
sí va més per [aquí ¿eh?]* (190).

Per altra banda, la Mercè comparteix creences
en relació amb la valoració de l'educació que
ofereix cada comunitat. La xinesa, per exemple,
valoren moltíssim l'educació (191); *inclús
nanos que veus que volen aprendre ¿no? que
que ho [valoren]* (199). En aquest punt,
detectem un prejudici. L'adverbi *inclús*, sinònim
de fins i tot, emfasitza el caràcter sorprenent de
l'enunciat. La Mònica hi reacciona i parla de
tòpics per explicitar-ne el desacord. L'expressió
que utilitza *-m'ha caigut-* apropa l'experiència
al receptor. Arribats en aquest punt, la Mercè no
reacciona i la controvèrsia no va més enllà.
Potser no avança fruit del context.

Aquest és el motiu pel qual la Mònica retorna a
una situació problemàtica ja comentada en altres
seqüències que li produeix tensió. Parla de
neguit quan transmet la necessitat que sent
d'afrontar metodològicament la diversitat de
llengües a l'aula. *Neguit* es converteix en
paraula clau i al seu voltant s'hi construeix la
següent constel·lació de verbs: *afrontar, fer,
ajudar*. Exposa que com a tutora d'aula
d'acollida, molts mestres li demanen suport.
Vegem que aquest *neguit* és individual i

d'acollida és el neguit que jo tinc ¿no? |eh::| com puc o o o com puc fer o com podem ajudar als tutors que reben això perquè tutora d'aula d'acollida |nyt| els agafes sí que tens la teva feina i tal però és diferent que estar amb una tutoria i a vera jo ara que m'ha entrat aquest xinès que no m'entén de res i com li plantejo jo/ la lliçó de castellà/ o de o la de medi/ o del que sigui ¿no? llavors és el neguit que a mi m'estan transmetent els tutors des de que estic treballant amb aquesta gent ¿no? com com ho hem de fer ¿no? és és sí que anem fent coses/ i anem anem anem innovant o no o o o anem agafant d'aquí i d'allà/ però:: continuem estant perquè la concentració el que tu deies ¿no? ((es refereix a en Javi)) la concentració en una aula amb cinc xinesos aquests xinc xin aquest cinc xinesos {(DC) poc o molt lentament} et parlaran català o en castellà o en anglès o en el que sigui parlaran en el seu xinès i au! per molt que tu t'hi:: t'hi posis el coll i t'arremanguis i facis el que sigui

209. Javi- |em|:: el curs passat vam:: vam començar un tema de parelles lingüístiques en:: entre alumnes i:: bueno va costar moltíssim trobar voluntaris de:: d'aquí perquè:: | en fi que és tota una feina:: poquet [a poquet]

210. Albert- [sí::]

211. Mònica- [és lenta]

212. Javi- i:: lenta sí sí

col·lectiu: *és el neguit que jo tinc ¿no?; neguit que a mi m'estan transmetent els tutors; com afrontem metodològicament, com puc fer o com podem ajudar* (208). Per concloure, se situa en el punt de vista adoptat per en Javi en seqüències anteriors i assegura que la concentració d'alumnes d'una mateixa cultura dificulta l'aprenentatge de llengües.

Amb aquest *neguit* se situa al present i es planteja, fent ús de la coordinació disjuntiva, si d'alguna manera els mestres progressen o continuen sense saber massa bé com actuar: *és és sí que anem fent coses/ i anem anem anem innovant o no o o o anem agafant d'aquí i d'allà/ però:: continuem estant* (208). Aquesta tensió amb la qual finalitza la intervenció apareix acompanyada d'una onomatopeia -au!- i d'una metàfora que transmet l'emotivitat que prenen les seves paraules així com la impossibilitat de propiciar el canvi: *t'hi posis el coll i t'arremanguis i facis el que sigui* (208). Per tot aquest conjunt de fets, interpretem que es configura un conflicte crític. Això ho detectem per la incapacitat de resolució i la necessitat que la resposta provingui de l'exterior.

En relació amb el posicionament enunciatiu, destaquem els canvis recurrents del -jo- al -nosaltres-, dues vegades explícits en la mateixa oració. Amb aquesta estratègia, engloba els companys del centre escolar.

En aquesta seqüència la Mònica actua sobre enunciatos anteriors. Per una banda, el punt de vista de la Mercè li serveix per adoptar un nou marc interpretatiu. Al fer-ho, se situa en l'espai d'experiència. Parla del seu propi aprenentatge per reflexionar i reelaborar el pensament. La reflexió en l'acció li permet connectar el discurs amb l'activitat per mitjà del llenguatge. Per l'altra, se situa en la línia de pensament d'en Javi i reobre el conflicte crític que ell mateix exposava en seqüències anteriors. La tensió es relaciona amb l'experiència personal en tant que condiciona directament l'actuació a l'aula. Busquen respostes externes ja que des del centre escolar no hi ha alternativa ni sortida per fer front a la diversitat lingüística i cultural, sobretot a l'aula ordinària.

21. Amb temes d'immigració, som novells!

La seqüència correspon de manera íntegra al punt de vista de l'Albert quan reflexiona en relació amb la importància de tenir en compte el terreny de les emocions. Per fer-ho, se situa en l'espai d'experiència i ressalta la diversitat lingüística com un valor afegit

que cal aprofitar.

213. Albert- home hem de pensar que a veure que tot això de la immigració [eh::] la tenim de [fa quatre dies]

214. Mònica- [som novells] som novells

215. Albert- i llavors tots [eh::] doncs això som novells [¿eh?] | les famílies| que arriben aquí doncs amb una idea que:: lo més prioritari no és l'educació/ i a vegades és senzillament menjar [eh::] que tenen nivells d'escolarització molt diferents/ perquè hi ha el tòpic aquest que diem dels xinesos però hi han magrebins que vénen sense escolaritzar o:: o una escolarització molt molt mínima molt precària | i:: després:: a veure [eh::] n::osaltres els docents/ doncs que de cop i volta doncs comences a tenir uns alumnes que no saps ni què fer/ ¿no? i et trenques el cap amb tot això som novells de la mateixa manera que l'administració doncs [mh] tira pel dret i allà on hi han vacants va posant va posant i passa amb això ¿no? o sigui jo crec que també és allò un un aprenentatge que que anem fent tots plegats de de buscar recursos estratègics i de saber ¿no? llavors un un de tots aquests ventalls que estem allò doncs amb el dia a dia de de buscar solucions i i que hi ha la dificultat metodològica i:: i retornant una mica a lo del principi és el el tema de la diversitat lingüística que tenim a les aules com un valor afegit i:: i de respecte [¿eh?] a a en tots els els que tenim [¿eh?] ja siguin autòctons o nouvinguts de de fa més temps ¿no? llavors [eh::] aquest valor afegit/ que el nano que arriba doncs veure que només que es tingui en compte la seva llengua o:: o que la vegi reflexada en alguna cosa és [eh::] se sent com més respectat ¿no? i és i entres ja en tot aquest terreny més emocional que justament amb el:: ¿no? que aquí també s'apuntava que és el el punt més tocat [¿eh?] perquè els nanos emigren a la força [¿eh?] ningú els hi demana l'opinió [¿eh?] i amb els adolescents per exemple de cop de cop i volta estan en un món/ i agafen un avió/ i estan en un altre món ¿no? [eh::] per als xinesos els xinesos de petits normalment són educats pels avis | no pels pares [¿eh?] a vegades els pares [pràcticament]

216. Bruna- [ni es coneixen]

217. Albert- ni els coneixen ¿no? i de cop i

Per autoselecció, i mitjançant la progressió de tema constant, l'Albert parteix de les seqüències anteriors per fer avançar el discurs i concloure la temàtica. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Mitjançant tres agents que considera clau, -famílies-, -docents- i -administració-, l'Albert se situa en el present i afirma, sempre des del -nosaltres-, que *amb temes d'immigració som novells*. Inicia el torn amb una perífrasi verbal d'obligació, que precedeix un verb de pensament: *hem de pensar* (213). Aquesta falta de domini de la situació, que com hem vist inclou a moltes persones, el porta al pla d'acció: *un aprenentatge que que anem fent tots plegats*. Aquest aprenentatge es construeix al voltant de *buscar* i de *saber*. El coneixement se superposa a l'experiència, però utilitza verbs de creença per rebaixar el caràcter de veritat: *o sigui jo crec, llavors jo crec*. El segueixen tres substantius rellevants: *recursos, estratègies, solucions* que alhora responen a les tres mancances que sent que falten a l'escola.

En segon lloc, fa referència explícita als parlaments anteriors *-retornant una mica a lo del principi; que aquí també s'apuntava-* per parlar de la *diversitat lingüística* com un *valor afegit*. Justament *valor* es converteix en paraula clau, per la relació que estableix entre aquesta paraula i les idees posteriors, que porten el discurs al terreny *més emocional, de respecte*. Amb una altra perífrasi d'obligació, però sempre fent ús de la imatge positiva, la situació no deixa opció a la tria: *és un valor | que que cal aprofitar [¿eh?]*.

Per altra banda, justifica el *desgavell emocional* que viuen els infants i se situa en la vivència de l'alumnat. Per fer-ho, utilitza la imatge de l'avió: *agafen un avió/ i estan en un altre món ¿no?* Busca un origen al problema.

Parla de la llengua d'origen de l'alumnat i propicia la reflexió metalingüística. En aquest punt, la Bruna matisa l'aportació. L'Albert parla de *desgavell* per definir les emocions que senten els infants. Al voltant d'aquest tema es

volta es troben en un altra:: ciutat/ una altra cultura/ uns altres companys/ uns altres adults/ |çeh?| o sigui hi ha un desgavell emocional molt gran çno? | o:: el nen:: paquistanès o magrebí de zona rural que cada dia doncs corre i no se què/ i es troba amb una:: [ciutat]

218. Bruna- [ciutat]

219. Albert- super vial tancat [|çeh?|]

220. Mònica- [ballat]

221. Albert- amb uns patis |çeh?| no sé què totes aquestes coses llavors aprofitar tot aquest tota aquesta qüestió més emocional és justament per on podem entrar amb aquests amb aquests nanos però també a la vegada amb els altres çno? o sigui la qüestió de respecte la qüestió d'afecte tot això/ podem entrar justament amb les llengües amb les llengües çno? de que estan a l'aula jo recordo |eh::| amb un grup que:: de secundària que vam engegar allà/ perquè és d'aquells nanos que arriben al maig |çeh?| que ja no poden entrar a:: a:: a l'institut perquè s'ha acabat |çeh?| el període de matrícula ordinària/ es tanca/ |eh::| la matrícula viva/ llavors se'ls hi diu que fins al setembre no tindran plaça/ però clar ells han arribat a finals d'abril maig i llavors són molt temps d'espera çno? llavors |em::| durant el mes de maig i juny es va fer tot de de nanos que arribaven es va fer un grup i començar a treballar vocabulari:: perquè no estiguessin al carrer és aixins çno? vam fer un grup de vint-i-cinc nanos la majoria paquistanesos |çeh?| però hi havia de Bangladesh xinesos i cap d'ell entenia res ni català ni castellà |çeh?| eren allò baixats de l'avió gairebé amb la maleta çno? | llavors com que hi havia un grup nombrós de paquistanesos que entre ells parlaven paquistanès però |m| allò que està molt a l'expectativa/ jo recordo un nano que el vaig veure i li vaig dir *namasté* només dir-li això la cara/ li va canviar però de cop i volta és que se li va il·luminar çno? o sigui és interessant també per {(DC) nosaltres com a docents conèixer} encara que sigui un mínim la seva cultura un un quatre paraules perquè vegin que ells també són importants per aquell professor i a vegades també el que ens ajuda molt és saber com funciona/ la seva llengua |çeh?| per exemple çno? |eh::| una llengua tan diferent d'una cultura tan llunyana com la:: xinesa saber com funciona |eh::| la llengua

construeix la següent constel·lació: *ciutat, cultura, companys, adults*.

El pensament s'uneix a l'acció per construir significat: *ens ajudarà molt a poder ensenyar el català*. El *respecte* i l'*afecte*, que repeteix en diverses ocasions, són clau en aquest procés. Fixem-nos com la marca de futur deixa entreveure una possible sortida: allò que serà però que encara no és.

L'ús constant de reformulacions *-o sigui-*, exemplificacions com a mode de justificació *-per exemple çno?-* i analogies per presentar allò més complex a través d'una imatge senzilla com és la de l'avió fan que en moltes ocasions el coneixement se superposi a l'experiència directa: *de cop de cop i volta estan en un món/ i agafen un avió/ i estan en un altre món çno?* (215); *eren allò baixats de l'avió gairebé amb la maleta çno?* (221). Tot i així, de manera explícita abandona aquest coneixement per compartir amb els companys la vivència pròpia i singular: *jo recordo |eh::| amb un grup* (221).

En relació amb el posicionament enunciatu, canvia constantment de persones gramaticals. Utilitza el *-nosaltres-* en dues ocasions, com a recurs per englobar a tot el col·lectiu docent, de manera redundat *-nosaltres els docents/* (215); *per {(DC) nosaltres com a docents}* (221)- i per parlar, des del passat, de la pròpia experiència: *vam engegar, vam fer un grup* (225). La primera persona del singular només apareix dues vegades, quan el *-jo-* acompanya la creença o quan fa referència al record, que també apareix dos cops. Per altra banda, l'autoreferència en la segona persona del singular apareix com a mostra de personalitat i sentiment: *que no saps ni què fer/ çno? i et trenques el cap; i entres ja en tot aquest terreny més emocional*. En una ocasió, mescla el *-nosaltres-* i el *-tu-* en la mateixa oració: *n::osaltres els docents/ doncs que de cop i volta doncs comences a tenir*. Ho fa quan trasllada allò que diu a la pròpia realitat.

Les formes no personals del verb *-buscar, veure, aprofitar, començar a treballar-* mostren distància, de la mateixa manera que l'ús abundant de la tercera persona del singular. De fet, enmig de l'externalització de l'experiència

xinesa ens ajudarà molt a poder ensenyar el català a xinesos | llavors jo crec que tot això que estàvem dient ¿no? de de les llengües i tal és un valor | que que cal aprofitar |¿eh?| i que el tenim el tenim a les aules

mescla la primera persona del plural i la tercera persona del singular, alhora que usa diversos temps verbals de passat en una mateixa oració: *de de nanos que arribaven es va fer un grup i començar a treballar vocabulari* (221). Amb *l'anem fent* interpretem l'estat actual de la qüestió, quelcom que es va teixint lentament i de manera col·laborativa: *és un un aprenentatge que que anem fent tots plegats*. I en dues ocasions destaquem *podem entrar* (221), una expressió metafòrica que relacionada amb el *valor* del qual parlàvem, serveix per expressar el que ens ofereix conèixer les llengües d'origen de l'alumnat.

En relació amb els pronoms demostratius, *aquests* fa referència als nouvinguts mentre que *els altres* fa referència als nascuts a Catalunya. Observem, per tant, un gir espacial. Fa ús del l'adverbi -molt- per intensificar sentiments: *molt mínima molt precària; molt gran*. Aquest recurs també apareix amb l'ús d'una comparació amb grau superlatiu: *justament; és el el punt més tocat |¿eh?|*. L'emoció és el punt de partida i d'arribada.

En aquesta seqüència l'Albert se situa en el punt de vista dels companys per matisar i ampliar el marc de referència. Parla i pensa a partir de les paraules dels altres amb l'objectiu de sintetitzar les dimensions del saber. Promou una recollida de dades global i reflexiva per concloure el que s'ha dit amb una nova significació. La reflexió sobre l'acció li permet veure una sortida al conflicte crític que s'ha anat teixint al llarg de les seqüències anteriors i que respon al -neguit- que senten els docents en una situació de diversitat de llengües a l'aula. El record d'una experiència positiva porta l'Albert a entreveure una sortida. L'expansió promou la reinterpretació de l'objecte, marcat pel sentit personal que connecta el discurs amb l'activitat, amb la finalitat de superar l'estancament que s'ha fet explícit en el transcurs de la conversa. Analitza la situació, la reconstrueix i la transforma. Al temps que la problemàtica el preocupa, li genera motivació, esforç i significat. Ens situem en l'extensió.

22. Tercera qüestió: entre el desig i la realitat

En aquesta seqüència un investigador remet a les entrevistes individuals per fer emergir la reflexió conjunta entre el que ell anomena el discurs construït i la realitat d'aula.

222. Jaume- ara [li donarem]
223. Santi- [i jo]
224. Jaume- la paraula al [Santi]
225. Santi- [sí no]
226. Jaume- apuntarem perdó dues coses [només]
227. Santi- [sí]
228. Jaume- i ja:: ho dic perquè ens queden cinc minuts/ que voldríem ser rigorosos amb acabar a les vuit/ la tercera qüestió i ho dic per si tu vols apuntar [alguna cosa relacionada amb això la tercera no no/]
229. Santi-[bueno jo volia fer un comentari relacionant però sinó és igual]
230. Jaume- [no no] jo ho dic per si vols tu apuntar-la
231. Santi- val
232. Jaume- que ha anat sortint |çeh?| i si vols agafar el fil i estirar-lo és:: que:: que en les entrevistes l'altra qüestió que ha sortit és la diferència que hi ha entre el que aquesta tarda denominàvem el:: el discurs que ja està construït sobre aquests temes/ i la realitat que esteu vivint i que algú deia |mh::| jo veig que el discurs està molt bé que és molt maco que:: que funciona i l'entenc i m'agrada i:: i hi estic d'acord/ però en canvi me n'adono que a l'aula les coses passen diferent d'una manera diferent i que això:: |eh::| bueno també neguiteja | per tant [l'última pregunta i et deixo la:: perquè:: la relacionis tu]
233. Santi- [no no no | bueno potser es podria relacionar amb les coses que s'han comentat]
234. Jaume- i i tancarem d'aquí:: set minuts perquè:: seran les [vuit]

Per autoselecció, en Jaume introdueix un nou focus de discussió. La progressió de la informació és de tema constant i el gènere narratiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume apunta la tercera qüestió a mode de reflexió conjunta. Parteix d'una tensió detectada de manera recurrent a les entrevistes per buscar respostes que emergeixin del debat. Mitjançant la interrogació en estil directe i la introducció de la dicotomia desig *-el discurs que ja està construït-* realitat *-que esteu vivint-*, busca l'externalització del pensament. La metàfora que utilitza, la vida, defineix un procés dinàmic d'immersió que engloba a tots els participants.

Té interès a traçar la temàtica del bloc, motiu pel qual fa ús de la repetició constant. Construeix el discurs a partir de tres verbs. Un d'acció *-funciona-* un de creença *-l'entenc-* i un de performatiu *-m'agrada-*, que alhora procedeixen un acord de validació: *i hi estic d'acord*. El caràcter argumentador el trobem després, acompanyat d'un verb valoratiu: *però en canvi m'adono*. Mitjançant aquesta estratègia parla des del punt de vista dels participants.

Fa referència explícita al discurs dels altres i s'hi dirigeix de manera impersonal: *algú deia*. Això també ho veiem amb l'ús de la segona persona del plural: *que esteu vivint*.

La intervenció monogestionada d'en Jaume busca la reflexió col·lectiva i l'exteriorització del punt de vista dels participants pel que fa a la realitat viscuda a l'aula. Se situa en l'espai d'experiència per explorar el sentit personal que donen a la situació.

23. Del jo al nosaltres: un replantejament a nivell de centre

Un cop exposat el tema central del tercer bloc temàtic per part de l'investigador a la seqüència anterior, en Santi retorna al segon bloc per insistir de manera recurrent en el plantejament a nivell de centre. Aquest es converteix en el tema central de la seqüència.

235. Santi- [sí] jo crec que també un:: un aspecte important en tot el que s'ha anat comentant no sé si a mode de síntesi és com ho viu l'escola o sigui la pregunta pot potser segona era com ho viu el neguit o el repte que nosaltres professionalment i jo comparteixo amb el Javi ¿no? tens allà aquell alumne o aquell altre/ i com com hi has d'actuar ¿no? però una miqueta és que tu no et vegis desvinculat de l'escola per dir-ho d'alguna manera o que tu | tens aquell alumne i després va un altre i un altre i un altre ¿no? i el projecte crec que és una cosa jo tinc la sort d'estar en una escola on penso que | per començar des del punt i moment que envien les dades anuals a la inspecció/ per nosaltres ja o sigui traiem una miqueta el el:: el que és l'etiqueta de tants nens nouvinguts perquè nosaltres ja considerem que | que que va més enllà ¿no? del del del nombre exacte de tres quatre cinc o set/ si els nens són incorporats s'incorporen al nostre centre a P3 o s'incorporen amb una escolaritat més tardana independentment del que sigui la realitat ¿no? perquè tot aquest treball que també relacionem amb el que també dèieu de la família es pot fer o no es pot fer en funció de:: de quin de quina sigui la cuo- de quina sigui la col·laboració llavors nosaltres no comptabilitzem com a nens |eh::| nouvinguts independentment de que:: de que ho siguin els que ja incorporem a P3 justament per no posar aquestes etiquetes i per evitar una miqueta...- una miqueta aquesta relació de els xinesos els de:: Sud-amèrica els de:: llavors ells es veuen en el grup com un més/ que té o no té més dificultat amb la llengua/ però que sí es p::otencia molt el tema de què la família/ es vegi com una riquesa ¿no? que entri a dins de l'aula que {(DC) pugui viure} amb els altres ¿no? perquè ho hem de veure com aquesta riquesa i les coses que es poden emportar alingü...- lingüísticament i culturalment ¿no? llavors organitzem com tu comentaves abans tots els tallers de llengua/ on les famílies tenen el seu moment per poder venir i poder |e| ensenyar a l'altre grup de nens que estan vivint amb el seu

Per mitjà d'un fals començament en Santi retorna al segon bloc temàtic. Estem davant d'un discurs monogestionat que progressa per tema constant i respon a la necessitat de sentir-se part de la institució.

Projecte es converteix en paraula clau per la interrelació que estableix entre aquesta paraula i la resta d'idees que van teixint la intervenció. Al seu voltant s'hi construeix la següent constel·lació: *col·laboració, inclusió*, que alhora apareixen com l'antítesi del *problema*.

Enfront al *neguit* de no saber com actuar davant de la diversitat de llengües i cultures a l'aula, en Santi reobre el punt crític per plantejar una sortida en una nova direcció. En aquest procés, el centre escolar hi juga un paper rellevant. El *com ho viu el neguit o el repte* li serveix per ressaltar la importància que té per ell l'escola com a pilar fonamental en la superació de la diversitat: *que tu no et vegis desvinculat de l'escola; voluntat de poder fer entre tots; entre tots fem un tot*. Per mitjà d'una pregunta retòrica abandona el -jo- i parla a nivell d'escola: *¿jo què faig amb aquests alumnes no? és és el:: aquest el el compartir i el veure que entre tots/*. En -compartir- i en -fer entre tots- és on veu la sortida.

Just en aquest punt destaquem dos aspectes d'interès. En primer lloc, el dinamisme que ofereixen les seves accions. Això ho detectem per la metàfora de la vida, que atribueix al centre escolar: *com ho viu l'escola*. En segon lloc, la importància que té per en Santi el treball en comunitat, que conclou amb una altra expressió metafòrica rellevant: *entre tots fem un*. Repeteix aquesta idea en dues ocasions més.

Fa ús de dos verbs de creença -*crec, penso*- quan dóna la seva opinió i exposa com se sent en relació amb la institució: *jo tinc la sort d'estar en una escola on*. Amb aquesta

doncs quines coses i:: | són importants ¿no? dins de la seva cultura/ i una miqueta donar aquest coneixement i poder veure que:: doncs això ¿no? que entre tots fem fem un i podem tirar endavant però crec que és essencial el no veure perquè a mi també m'ha arribat un nen paquistaní fa dos setmanes i i:: ja:: |nyt| o sigui lluny de veure'l com ¡uf! el problema del nen paquistaní que tindrà allà/ doncs entre tots perquè malauradament | potser per no comptabilitzar (riu) aquests alumnes o sigui és com el peix que es mossega la cua doncs ens van treure l'aula d'acollida que teníem i és en plan si no tens el nombre mínim a:: és com si no en tens cap però clar ¿qui decideix el nombre mínim? doncs bueno |e| llavors clar no tenim:: el nombre considerat mínim però sí que els tenim llavors ja parlem no d'aula d'acollida sinó d'escola inclusiva i no només una inclusió dels que tenen dificultats o dels que no sinó de que ells també han de formar part/ ¿no? com a nouvinguts o sigui barregem una mica aquests dos conceptes però:: d'una manera de la qual aquest any ens hem fet el replantejament no tenim els recursos no tenim l'aula d'acollida/ però sí que hem d'organitzar un suport amb aquests alumnes de matrícula viva que ens van venint ¿no? llavors des de:: jo mateix doncs ofereixo un suport a:: per exemple ara al nen paquistaní perquè parla una miqueta més d'anglès no gaire però una miqueta/ llavors li faig un suport a dins de l'aula amb la tutora | quan estan fent el:: el el tipus de:: bueno qualsevol altre tipus de feina ¿no? llavors bueno volia només comentar això el nivell de plantejament de centre potser |nyt| per no sentir-se allò ¿jo què faig amb aquests alumnes no? és és el:: aquest el el compartir i el veure que entre tots/ independentment de que siguis de:: d'educació especial o d'una àrea de llengua o tal et consideres doncs que pots fer com a mínim potser també davant de la necessitat de no tenir uns recursos humans dedicats única i exclusivament això no vol dir que llavors la:: els a...- l'alumnat nouvingut que ha arribat quedi desatès ¿no? llavors és una mica la voluntat de poder:: de poder fer entre tots i no he anat per la tercera pregunta però jo tenia al cap a la segona pregunta

estratègia rebaixa el caràcter de veritat.

Per mitjà de la contraargumentació, parla - d'escola inclusiva- enlloc d'-aula d'acollida- i ressalta la cohesió i la idea de grup. El to conclou que adopta el discurs, per mitjà de la justificació i de la perífrasi verbal d'obligació - *perquè ho hem de veure com aquesta riquesa- pretén superar la situació problemàtica que genera la diversitat*. En aquest punt, abandona l'espai d'experiència per situar-se en el de pensament.

El seu parlament apareix carregat de valoracions subjectives. El -jo-, explícit en moltes ocasions, el trobem acompanyat de verbs evidencials -jo crec- i d'experiència pròpia -jo tinc la sort d'estar, jo mateix doncs ofereixo-. Quan parla com a mestre fa ús de la segona persona del singular, sovint també amb la presència redundante del pronom: *tu no et vegis desvinculat; tu | tens aquell alumne*. Fa ús de la primera persona del plural quan parla de l'escola i hi engloba el col·lectiu. En algunes ocasions apareix el pronom de forma explícita: *nosaltres professionalment; per nosaltres ja o sigui traïem; nosaltres ja considerem*. L'adverbi -ja- reforça una acció present i mostra l'evolució que ha fet l'escola amb el pas dels anys, de la qual se'n sent satisfet. Aquest es fa evident en moltes ocasions: *ja o sigui traïem; ja considerem, ja incorporarem, i i:: ja:: |nyt| o sigui lluny de; ja parlem*. També trobem adverbis i adjectius de modalitat apreciativa: *malauradament, essencial* que marquen el caràcter emotiu que desprenen les seves paraules. També ressalta de manera recurrent la relació escola-família: *podem emportar; poder venir i poder |e| ensenyar; poder veure*. La partícula negativa *no* hi és freqüent i assenyala tot allò que falta: *no tenim recursos, no tenim aula d'acollida*. Tot i així, sovint encapçala la contraargumentació: *però sí que els tenim; però sí que hem d'organitzar, però sí que a vegades hi ha*. Per tant, al temps que ressalta la manca de recursos, comparteix les solucions buscades per a poder-hi fer front.

El discurs monogestionat d'en Santi sintetitza les dimensions del saber. A cavall entre l'espai d'experiència i el de pensament presenta una recollida de dades global i reflexiva que li serveix per exterioritzar el punt de vista personal. Amb to conclusiu, se situa en el que ell denomina *problema* i repensa la situació. Del neguit de no saber com actuar passa a la necessitat de fer entre tots, a la necessitat de treballar per un objectiu comú que fa referència a la inclusió de tots els alumnes a l'aula. S'allunya de la incapacitat d'actuació mitjançant la immersió explícita en aquesta acció col·lectiva. La reconceptualització de l'activitat, a nivell col·lectiu, porta en Santi al pla d'acció. La *voluntat* de fer entre tots és el motor del canvi i per aquest motiu parlem de *double bind*. Tot i la manca de recursos, la necessitat porta l'escola al pla d'acció.

24. Construïm camí *passet a passet*

La seqüència correspon de manera íntegra a la intervenció de la Bruna quan l'investigador redirigeix el discurs per donar resposta al plantejament proposat a la seqüència vint-i-dos.

236. Jaume- [molt bé]

237. Maria- [molt bé] està bé

238. Jaume- si tu mateix o algú vol apuntar alguna cosa relacionada amb la tercera//

239. Bruna- no sé [mh::] no sé molt bé per on anava:: la pregunta però per exemple | a l'escola ens plantejem/ si l'escola és un espai de convivència | i és una escola inclusiva/ on:: les diferents llengües i:: [nyt] i les diferents vivències es comparteixen/ ¿val? com això pot sortir a fora | al barri | és a dir ((referint-se a en Jaume)) quan tu parlaves de:: una cosa és és el discurs oficial i l'altra el que passa ¿no? justament l'escola és el lloc de convivència | [i com això]

240. Eli- [clar sí]

241. Bruna- pot tenir una repercussió [mh::] cap a fora

242. Eli és [que]

243. Bruna- [hi] ha moltes vegades que el neguit és | que no veus la sortida/ d'altres vegades el grup l'equip | et fa reflexionar/ veus que:: [em::] [mh::] això és [mh::] un camí que s'ha de fer passet a passet poc poquet a poquet ¿no? però sí que a vegades hi ha:: una mica aquest | aquesta història de:: de no veure la sortida/ perquè la realitat | és una/ i:: teòricament:: la teoria és un:: una altra i és

El discurs monogestionat de la Bruna progressa per tema constant. L'espai d'experiència propicia un conjunt de reflexions que tornen cap endins.

La Bruna defineix què és per ella l'-escola-: *un espai de convivència (...)* inclusiva/ on:: *les diferents llengües i:: [nyt] i les diferents vivències es comparteixen/*. A partir d'aquesta definició fa explícita la necessitat de traslladar-ho a l'exterior: *com això pot sortir a fora | al barri*. Per assegurar-ne la comprensió, reformula el contingut *és a dir* i apel·la explícitament a l'investigador: *quan tu parlaves de::*

Quan abandona el punt de vista del centre escolar i se situa en el -jo- de les accions, retorna al discurs construït i a la realitat d'aula. Al temps que parla, pren consciència del neguit que sent vers la impossibilitat de canvi. L'ús del -tu- com a mirall del -jo- li serveix per parlar de la pròpia experiència, vestida amb una expressió propera a la realitat: *no veus la sortida/*. Tot i així, la Bruna no s'estanca i busca en l'equip aquesta *sortida* de la qual parla. *El grup l'equip | et fa reflexionar/* l'ajuden a prendre consciència que [em::] [mh::] *això és [mh::] un camí que s'ha de fer passet a passet poc poquet a poquet*. El camí, per tant, és el que permet

més bonica/ i hi han moltes dificultats pel camí avançar.

244. Jaume- molt bé

El discurs monogestionat de la Bruna configura una línia de pensament global i reflexiva, d'elevada càrrega emocional. Reflecteix sentiments i entrebancs que no pot solucionar en la individualitat de les seves accions. La tensió es vesteix de conflicte crític quan des del -jo- no sap com fer front a la situació. Tot i així, aquesta manca explícita de *sortida* apareix redimida per la immersió en la col·lectivitat. Els companys, l'equip docent, li fan prendre consciència que és un procés lent i gradual. Estem davant d'un moviment d'expansió i reconsideració de la línia de pensament. Per la Bruna, l'escola és el punt de partida i d'arribada. A l'escola emergeixen els dubtes i és a l'escola on, entre tots, poden configurar-se noves alternatives. És per aquest motiu que la classifiquem com a extensió.

25. Escola inclusiva: el discurs construït

Aquesta seqüència prové de l'anterior i serveix perquè l'Eli comparteixi el desacord envers l'*escola inclusiva*, per la diferència que percep entre el discurs i la realitat.

245. Maria- ¿Eli tu anaves a dir alguna cosa?

246. Eli- sí bueno el que està dient ella que el plantejament d'una escola inclusiva | és meravellós des de fora:: tots a dins i no fem separacions és veritat però la realitat és molt difícil | perquè:: amb un tercer d'ESO si tinc vint-i-tres alumnes i en tinc tres que és que no m'entenen o una de dues o els altres deixen de tenir el seu nivell o jo inconscientment/ | ignoro els a la minoria o sigui jo sé que és perfecte dir escola inclusiva i siguem |nyt| ¿saps? però és difícil portar-ho a terme jo crec

247. Joana- però l'escola inclusiva és això entrar a [dins de l'aula]

248. Eli- [tots dins]

249. Joana- i treballar amb un professor de més [donant suport en aquells nanos]

250. Eli- [bueno bueno:: | o no] perquè moltes escoles [inclusives | així és tot molt maco però et trobes amb un psicopedagog]

251. Joana- [o hauria de ser hauria de ser | em sorprendria amb recursos]

252. Eli- per | set aules i clar tu tens tres nanos allà que o estàs per uns o estàs pels altres |

L'Eli obre i tanca la intervenció amb l'exposició d'una línia de pensament que prové de l'experiència personal. La informació progressa per tema constant.

El discurs de l'Eli es construeix en tensió. Veu en la diversitat un problema i en situa l'origen en la falta de comunicació: *és que no m'entenen*. Aquest fet la porta a actuar d'una manera que no la satisfà. El caràcter adversatiu és una mostra clau d'aquest contrast: *o una de dues o els altres deixen de tenir el seu nivell o jo inconscientment/ | ignoro els a la minoria*. Repeteix l'exemple dues vegades. La dificultat li serveix per definir aquesta situació: *la realitat és molt difícil; però és molt difícil portar-ho a terme*.

Quan l'Eli defineix escola inclusiva, la Joana intervé i ratifica el contingut del seu enunciat. En aquest punt, es configura una oposició però no avança perquè la Joana valida el punt de vista de la companya. Això ho detectem per la reformulació i el pas de present a condicional, que repeteix dues vegades consecutives: *però l'escola inclusiva és (...) [o hauria de ser hauria de ser |(251)*. El context condiciona molt.

per tant des de fora és preciós però [fiquem-s'hi a dintre]

Pel que fa a la distància espacial, -fora/dins- serveixen per representar la diferència entre el desig i la realitat -des de fora:: tots a dins i no fem separacions-, allò que hauria de ser -precios, meravellós, perfecte- i el que és en realitat: però [fiquem-s'hi a dintre].

L'Eli parla en primera persona del singular, amb la presència explícita del pronom. El -jo- passa a -tu- quan explica la realitat del centre. També busca l'acceptació de l'interlocutor, motiu pel qual deixa oracions inacabades i fa ús de la demanda de confirmació: ¿saps?

En aquesta seqüència, l'Eli se situa en el punt de vista de la Bruna i coincideix en la seva línia de pensament. L'objectiu que persegueix amb aquesta intervenció és exterioritzar la realitat amb la qual conviu a l'aula i el neguit que li suposa no poder atendre les demandes de l'alumnat. El discurs, carregat d'emoció, prové de l'experiència directa. Les seves paraules vesteixen un conflicte crític caracteritzat per un sentiment d'indefensa. La tensió se situa en el context d'aula i implica els alumnes, que queden desatesos, i a ella mateixa, per no sentir-se satisfeta. La falta de recursos propicia estancament i aquest estancament genera frustració.

26. No és un problema de llengua!

Aquesta seqüència parteix de l'anterior. La descripció de la pròpia realitat serveix a la Sara per exposar allò que considerem el nucli central del fragment, és a dir, la falta de recursos a l'aula per poder atendre la diversitat.

253. Sara- [i no només de] llengua sinó [de tot]

Per autoselecció, la Sara se situa en el punt de vista de l'Eli per matisar i ampliar el contingut amb el relat de l'experiència personal. La informació progressa per tema constant.

254. Eli- [de tot de tot |¿eh?|] segur

255. Sara- sí sí sí perquè [eh::] sempre hi ha nens i un i potser els que siguin els millors als que no pots dedicar-te perquè:: tens un altre

De forma directiva, la Sara comparteix amb els companys la seva realitat. *Jo tinc un problema* (257) situa els interlocutors en l'ara de les accions. Aquest *problema*, que fa referència a la impossibilitat de fer front a les necessitats dels alumnes, no és només idiomàtic -[i no només de] llengua- sinó que va molt més enllà: *sinó [de tot]* (253). Justament -problema- es converteix en paraula clau. Repeteix aquesta paraula cinc vegades i en dues ocasions l'equipara a *drama* i *culpa*. Sempre parla des de la individualitat.

256. Eli- clar

257. Sara- jo tinc un problema a la meua classe/ de nen...- que és l'única espanyola que tinc/ però de centre d'acollida la mare esquizofrèni...- bueno és un drama/ i hi ha classes senceres que no és per problema de la llengua és que no puc donar classe i la resta de la classe queda perjudicada i és per culpa d'ella/ joestic bueno tinc tot això mossegat/ ¿per què? per problemes d'ella perquè bueno s'autolesiona i m'em lesiona a mi/ i arriba un moment que els nervis ja i:: i:: o sigui ja és igual ja

Situada en l'espai d'experiència, la tensió es vesteix de conflicte crític. No veu sortida a una

podem parlar en català en castellà és [igual/ i els nens estan]

258. Mercè- [és que és el que deia jo] és lo que dèiem

259. Sara- i he acostumat als nens a que a que quedin quiets i respectin a aquesta però és que som humans i la classe queda molt perjudicada i no és el problema de la llengua és el problema/ sí esc...- ¿escola inclusiva? és és molt maco pe::rò la realitat ¿com ho fem? [¿i els altres? ¿i els altres?¿i els altres?]

260. Mònica- [calen més recursos humans calen calen persones]

261. Sara- ¿què fem amb aquests [altres també?]

262. Mercè- [i cal que::] la proporció d'alumnes sigui

263. Mònica- sí

264. Mercè- reflecteixi la societat ¿no? que no estiguin tots en un [lloc la societat no és aixís]

265. Mònica- [sí sí sí i que estigui repartida]

266. Mercè- jo crec que:: és això s'haurien de repartir ¿a Girona no van fer una experiència d'aquest tipus? ¿no? ¿em van dir?

situació que li provoca trasbals: *i arriba un moment que els nervis ja i:: i:: o sigui ja és igual (...) és igual/*. Transmet estancament i impossibilitat d'actuació, i aquest fet li provoca frustració: *és que som humans* (259).

Fixem-nos com la Sara inicia la intervenció amb un -jo- redundant. Aquest -jo- relator d'experiència, que predomina al llarg de la intervenció, passa a -tu- en una ocasió: *no pots dedicar-te* (255). Fa ús d'aquesta estratègia per distanciar-se de la narració personal dels fets. Una pregunta retòrica *-¿com ho fem?* (259)- és l'analogia d'una demanda a l'exterior.

La Mercè i la Mònica validen, amb matisos, el punt de vista de la Sara. A la Mercè li serveix per ratificar el que ja havia dit en seqüències anteriors. La repetició constant mostra el seu interès per deixar-ne constància: *[és que és el que deia jo] es lo que dèiem*. Retorna dues vegades a l'origen del *problema*. La intervenció, directa i per autoselecció, deixa entreveure la necessitat de reafirmar-se en la seva posició. Recordem que per la Mercè la proporció d'alumnes estrangers en un centre escolar es converteix en un problema. Per altra banda, la Mònica matisa quins tipus de recursos són necessaris: *[calen més recursos humans calen calen persones* (260). Hi ha una clara demanda a l'exterior.

En aquesta seqüència la Sara se situa en la mateixa línia de pensament que l'Eli però n'amplia i matisa, des de l'experiència personal, el contingut. No hi ha divergència d'opinions. Al temps que exposa la seva experiència personal vesteix un conflicte crític caracteritzat per la impossibilitat d'actuació. Es relaciona amb l'experiència personal en tant que condiciona la seva actuació pràctica. Els culpables sempre vénen de fora i es divideixen en dos: el cas concret d'una alumna conflictiva i la manca de recursos, que alhora va en detriment del que es coneix com escola inclusiva. La Mercè i la Mònica coincideixen en què calen més recursos per poder fer front al *problema*. Ens adonem que cada una atribueix sentit personal a una situació que apareix com a recurrent. Exterioritzen la pròpia experiència i la doten de significat.

27. Volen una realitat... digues-li plurilingüe!

En aquesta seqüència en Santi exposa què comporta la concentració d'alumnes d'una mateixa comunitat al centre escolar.

267. Santi- de fet jo quan el Javi comentava ¿no? el tema de tenir tots agrupats i tal penso que per exemple a la meua escola està passant que ens estan venint els nouvinguts {(DC) d'altres centres del barri} o sigui perquè no volen estar tots massificats allà/ llavors volen una realitat |eh::| diga-li pluri...- plurilingüe o ells mateixos se n'adonen després d'estar uns anys que no volen llavors la matrícula viva que estem tenint és alumnat que ens està venint a:: perquè a nosaltres se'ns havia generat alguna vacant també per alguns que havien tornat al seu país d'origen però justament que vénen una mica rebotats d'estar en aquests centres on es troben que estan una altra vegada tots allà i llavors no poden |eh::| fer una miqueta la integració o el procés que voldrien ¿no? penso que estem tot i que deies que potser |nyt| fa quatre dies que hi són ((es refereix a l'Albert))

268. Joana- però

269. Santi- però les generacions més d'allò també van veient si realment aquest ha de ser el país

270. Joana- ¿són els mateixos parets dels nanos que els treuen perquè els troben massa:: propers amb els nens\

271. Santi- no no i hi ha i bue...- és que al·luci...- us faríeu creus de com vénen a insistir perquè ells volen la plaça i volen la plaça i llavors clar volen la plaça igual que se'ls hi va donar quan van arribar però clar la cosa no funciona així si no hi ha la plaça i si ja està escolaritzat a un altre centre i a més del barri/ no no no pot fer aquest [trasllat]

272. Sara- [no]

273. Santi- ¿no? s'ha de fer tot un procés però és la demanda que cada vegada [ens anem trobant]

274. Sara- [i a la inversa] o sigui a la teua volen anar a [la nostra no volen venir] [a la nostra no volen venir (rient)]

275. Sara- no volen venir perquè estan els xinesos els paquistanesos i aquests altres problemàtics o sigui que no aquí no

276. Jaume- [escolteu] moltes gràcies hem dit que tancaríem a les vuit/ no sé si tallem massa

Per autoselecció, en Santi se serveix de l'experiència directa per fer avançar una percepció que ja havia aparegut en seqüències anteriors. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Situat en l'espai d'experiència, exposa com la concentració d'alumnes dificulta *-una miqueta la integració-*. Amb l'ús d'un minimitzador pretén restar importància al seu argument. Se situa en el punt de vista dels participants per donar validesa al seu argument: *no volen estar tots masi massificats allà;* *Vénen una mica rebotats d'estar en aquests centres*. Aquest és el motiu pel qual *no poden |eh::| fer o el procés que voldrien*. Aquest procés fa referència a la integració, el punt de partida i el d'arribada.

Al temps que en Santi defensa el centre escolar on treballa, la Sara s'incorpora al discurs i comparteix, amb sarcasme, la realitat de la seva escola. El contrast és evident: *[i a la inversa] o sigui a la teua volen anar a [la nostra no volen venir] [a la nostra no volen venir (rient)]* (274). El riure lubrica la tensió. La justificació que fa la Sara del seu argument ens permet detectar una creença que respon al perquè de la situació: *no volen venir perquè estan els xinesos els paquistanesos i aquests altres problemàtics* (275).

En Santi, per la seva banda, se situa en el punt de vista de l'alumnat i fa emergir una possible sortida: *penso que estem* (267); *les generacions més d'allò també van veient si realment aquest ha de ser el país* (269).

bruscament el el:: la discussió però:: la idea era aquesta/ tindrem més sessions per continuar tractant aquestes qüestions XXX a més a més veient situacions d'aula tot això tan interessant que ens heu plantejat | gràcies per:: és interessantíssim tot això que esteu plantejant i escoltar-vos és és:: és preciós |¿eh?| ens veiem per tant/ al febrer

En Santi se serveix dels enunciats anteriors per compartir la seva opinió. Des de l'espai d'experiència parla en nom dels alumnes per deixar constància que no se senten còmodes amb la concentració de comunitats en un mateix espai. El punt de partida i el d'arribada és el procés d'integració, i en això fonamenta el seu discurs. De les tensions generades en seqüències anteriors adopta una nova significació que s'encamina al canvi. En aquest punt, construeix el discurs des de l'espai de pensament.

Taula 30. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació

Tema	Punts de vista	Procés de negociació
Problema d'aprenentatge afectiu (Mercè)	Falta experiència de vida (Joana) Estrès, inestabilitat, <i>emocionalment molt tocats</i> (Bruna)	Terreny d'entesa
Incapacitat de comunicació amb les famílies (Bruna)	Mercè Joana	Ajustament
La concentració d'alumnat estranger i el racisme entre comunitats són dos <i>elements molt perjudicials</i>	<i>Si de seguida parlen català</i> (quan n'hi ha pocs) <i>s'integren</i> (Mercè) Mònica ▪ <i>Si hi ha voluntat d'integració</i> , sobretot familiar, <i>és qüestió de temps</i> (Eli)	Ajustament Terreny d'entesa
Com afrontar metodològicament la diversitat a l'aula: <i>més angoixa i neguit</i> (Javi)	<i>El neguit que jo tinc</i> (Mònica) ▪ <i>Del neguit al treball col·lectiu: com ho viu l'escola; ja no parlem d'aula d'acollida sinó d'escola inclusiva; lluny de veure'l el problema del nen paquistaní.</i> (Santi) ○ <i>A la realitat és molt difícil parlar d'escola inclusiva</i> (Eli) ○ <i>Calen recursos humans</i> (Sara)	Ajustament Terreny d'entesa Divergència Ajustament
Cal veure la diversitat com una <i>riquesa</i> i un <i>valor afegit</i> . És un <i>aprenentatge que anem</i>	<i>A vegades no veus la sortida; és un camí</i>	Ajustament

<p><i>fent tots plegats.</i> (Albert)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Per les famílies l'educació no és el prioritari i als docents ens manca formació. (Albert) ▪ Conèixer la seva cultura i el funcionament de la llengua: veuen que també són importants per aquell professor (Albert) 	<p><i>passet a passet</i> (Bruna)</p>	
--	---------------------------------------	--

▪ Segon grup de debat

La segona sessió de grup es va enregistrar en vídeo i àudio el 22 de febrer de 2013 i té una durada de 02:10:11. Hi intervenen deu docents i cinc membres de l'equip investigador.

1. El transcurs de les pròximes sessions

En aquesta primera seqüència l'investigador fa una aproximació general al contingut de la sessió. Divideix l'exposició en dos. Primer, relaciona les entrevistes individuals amb les sessions de grup. Després, se centra a ressaltar el procés a seguir, que fa referència a veure un fragment del vídeo, comentar-lo i reflexionar-hi de manera conjunta. Destaquem *comentar* i *reflexionar* com a termes d'interès.

1. Jaume- escolteu-me com que a les vuit | a les vuit en punt en punt acabarem/ que és el que us vam dir e::m | per recordar no...- nosaltres el que hem fet fins ara és les entrevistes que us havíem fet personalment/ ho hem fet personalment/ e:: les hem mirat i:: sobretot hem mirat els temes que van apareixent i:: i què surt en cada un dels temes ¿no? per dir-ho així hem agrupat grans temes que surten i que de manera coincident o no coincident surten en relació amb cada tema això és el que hem fet nosaltres però:: però avui el que voldríem en aquesta sessió i en les dues següents són deixar temps precisament per les exposicions | calculàvem una mitja hora per cada una de les exposicions i discutíem {(AC) la veritat és que nosaltres també discutíem avui} si si abans/ comentar/ el que havíem buidat/ però hem pensat el que havíem buidat de les de les entrevistes ¿eh? però hem pensat que:: que és millor::r passar directament a les:: a les exposicions deixar una mica més de temps per les exposicions que ens ajudaran també a:: a la discussió que generin o el comentari que generen a:: a anar ampliant tot el que fem en relació amb les entrevistes ¿no? serà:: com un apunt final\ per tant avui en tenim tres el pr...- la propera sessió també plantejarem- en faríem dues o tres per tant si no pot ser l'altra és l'altra no:: i deixarem una última sessió final que no hi haurà exposicions i serà de comentari de tot plegat ¿ehm? la manera de fer-ho:: molt senzilla/ ara ella que ha fet una:: una cosa que li ha sortit horrible malament i que

Mitjançant la progressió de tema constant, en Jaume obre i tanca la seqüència exposant la metodologia que seguiran en les pròximes sessions. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume repeteix *tema* quatre vegades gairebé consecutives, motiu pel qual la destaquem com una paraula clau. Li serveix per explicar què han fet fins ara com a grup d'investigació: *hem agrupat grans temes que surten i que de manera coincident o no coincident surten en relació amb cada tema*. Del conjunt d'accions que han portat a terme, -mirar- sembla la més rellevant, motiu pel qual la repeteix dues vegades i l'acompanya d'un adverbí intensificador que significa per damunt de totes les coses: *hem mirat i:: sobretot hem mirat*. També incideix en la importància de les *exposicions*, la discussió de les quals és essencial *per anar ampliant tot el que fem en relació amb les entrevistes*. A nivell temàtic, ressalta constantment la reflexió col·lectiva: veure el fragment seleccionat i comentar la *discussió*, el *comentari* conjuntament. Conclou la intervenció amb aquesta mateixa idea: *fem aquesta idea |¿eh?| exposició comentari | (13)*.

Fa ús constant de la repetició, incidint en la retenció de la informació per part dels participants. Aquesta estratègia, que situa i guia el recorregut de les sessions, té com objectiu facilitar-ne la comprensió: *la manera de fer-ho::; ens ho comenta i després ens hi posem tots*

(riures) i que no sé què ens ho explicarà (Jaume i Joana riuen)

2. Joana- es deia es deia “p” “r” “g”

3. Becària- ¡ah això!

4. Jaume- ens ho comenta i després ens hi posem tots ¿eh? si us sembla farem això una mitja horeta/ i llavors passem ¿eh| Mercè? ¿que la teva és la segona?

5. Mercè- si no sé:: vosaltres (riu)

6. Jaume- sí sí

7. Mercè- val

8. Jaume- la Mercè serà la segona i la vostra és la tercera

9. Mònica- i després la nostra

10. Jaume- si us a sembla fem fem aquest [ordre]

11. Mònica-[sí sí]

12. Mercè- val

13. Jaume- ¿d'acord? fem aquesta idea ¿eh?| exposició comentari | sabeu que a cadascú us han dit que seleccionéssiu vosaltres el [fragment]

14. Joana- [cinc minuts]

15. Jaume- ¿eh?

16. Mònica- ¿cinc minuts?

17. Joana- [¡ah| bueno]

18. Jaume- [sí]

19. Becària- [no] vam dir més

20. Joana- ¡ah| bueno

21. Becària- però era flexible|

22. Maria- ara potser tindrem mal àudio perquè no hem demanat l'àudio amb:: | potser ho sentirem amb el ordinador a tope

23. Joana- sí

24. Becària- ¿és el 10:48 oi?

25. Joana- el 10:48 sí | bueno 48 o 49 | bueno aquests nens (comença el vídeo) ¡ah| ja comencem ¿primer mirem això?

26. Becària- no no era per [per tenir-ho

|¿eh?|; *la manera de fer-ho:: molt senzilla/.*

A mesura que gestiona l'activitat, hi reflexiona obertament i ho comparteix amb els altres. La locució adverbial amb la qual inicia aquest discurs intrapersonal *-la veritat és que-* és un altre indicatiu de reflexió i valoració. El verb *pensar*, conjugat dues vegades en la mateixa oració *-hem pensat-* n'és una altra mostra.

En relació amb el posicionament enunciatiu, apareix sempre el *-nosaltres-* per mostrar que parla en nom del grup. Estem davant d'un subjecte col·lectiu.

Si ens fixem en la línia temporal, en Jaume se situa a l'*ara* de les accions i és a partir d'aquí que fa salts temporals a l'*abans* i al *després*: *el que hem fet fins ara; hem fet; hem mirat; això és el que hem fet*. Tot i així, parlem d'un passat proper que presenta una total relació amb el present. Per aquest motiu utilitza el perfet d'indicatiu.

L'adverbi *personalment* apareix dues vegades per emfasitzar el caràcter individual de les entrevistes: *que us havíem fet personalment/ ho hem fet personalment/ e::*, que es contraposen a les sessions de grup.

preparat]

En aquesta seqüència en Jaume imposa les normes del joc. Estem davant d'un discurs reflexiu que prové del consens comú amb la resta de l'equip investigador. Té interès a ressaltar que les entrevistes individuals i les filmacions d'aula són el motor que promouen el transcurs de les pròximes sessions.

2. La Joana introdueix la seva filmació

La seqüència correspon de manera íntegra a l'exposició de la Joana quan presenta als companys com va portar a terme la filmació a l'aula.

27. Joana- [ah val val val] || bueno res és una classe de segon/ | de l'escola C i:: i jo vaig entrar/ |mh::| la tutora és la que filmava/ o sigui la tutora no no intervenia/ jo vaig parlar amb la tutora i:: li vaig explicar què anava a fer i em va dir {(AC) bueno bueno fes-ho tu perquè tu ja saps de:: de què va} bueno i llavors |mh::| vaig entrar i jo els hi jo els hi vaig explicar una mica lo que era:: bueno primera primer per què era el treball o sigui que jo estava amb amb altres mestres i que estava aquí a la universitat/ i fèiem aquest treball/ i que volíem fer un:: un treball sobre les les seves llengües i els hi vaig explicar tot no els hi vaig explicar aquesta vegada que jo l'havia fet no els hi vaig explicar llavors vaig em vaig centrar una mica amb què és la història de:: de les persones o sigui si cadascú tenim la nostra història naixem a un lloc tenim els nostres pares els nostres germans |e| vivim en aquest barri o sigui la pròpia com perquè són molt petits i perquè entenguessin una mica aquesta idea de història de vida lingüística que se'm feia difícil de:: de que ho entenguessin ¿no? tan petits i a part de que:: de que és diferent si ets tutora o no ets tutora jo els conec bé perquè els tinc a tallers i els tinc a molts llocs però/ | no sóc la tutora | llavors vaig fer com tota una reflexió de què és la pròpia història i com som cadascú i que cadascú té les seves particularitats i tot i llavors els hi vaig dir que anàvem a parlar de les històries pròpies però |eh::| de nosaltres amb les llengües que parlàvem la nostra llengua de casa i:: aixís i llavors bueno vaig dir parlarem sobre les nostres llengües/ sobre com les fem servir/ la història

Mitjançant la progressió de tema constant, la Joana comparteix amb els companys com ha portat a terme la filmació. Inicia el discurs introduint el centre i l'aula i el tanca fent referència explícita al visionat. L'exposició apareix acompanyada d'expressions molt personals i introspectives. Sempre parla amb primera persona del singular.

El caràcter temporal es fa evident al llarg del parlament, amb enumeracions explícites *-primer-*, repeticions constants en relació amb la metodologia seguida i l'ús abundant de l'adverbi continuatiu *llavors*.

Fa ús del verb *explicar* cinc vegades gairebé consecutives, motiu pel qual detectem la rellevància de l'acció. D'aquest verb també en deriva el que *-no-* els va explicar, que repeteix per assegurar-ne la comprensió: *els hi vaig explicar tot no els hi vaig explicar aquesta vegada que jo l'havia fet no els hi vaig explicar*. Per tant, la gestió de l'activitat, gairebé sempre és a través del *-jo-* explícit i ressalta el caràcter personal de l'acció.

Història es converteix en paraula clau. Al seu voltant s'hi construeix *conversa*, que repeteix tres vegades en una mateixa oració. Resalta que va centrar-se en *què és la història de:: de les persones*, en la idea que *cadascú tenim la nostra història* per poder desenvolupar el concepte d'*-història de vida lingüística-*, un concepte que *se'm feia difícil* perquè els nens són *molt petits*. Aquesta *història* sempre és *pròpia*, suposem que per ressaltar la importància de la individualitat: *com som cadascú i que cadascú té les seves*

personal de cada nen i de cada nena amb la seva llengua o amb les seves llengües i llavors ja vaig començar una conversa una conversa que és una conversa bastant unidireccional o sigui jo vaig fent com preguntes i els nens em responen en a mi | no és tant de interacció entre ells sinó que és més |mh::| tots van contestant les preguntes que jo faig a tot el grup jo llenço les preguntes al grup i van:: i van contestant llavors la primera part del vídeo me l'he saltat perquè és allò tan pesat de quines llengües parles a casa:: ((imitant respostes d'alumnes)) jo:: italià amb la mare jo:: anglès amb el pare jo no sé què/ jo àrab amb una germana però no sempre llavors aquella part me l'he saltat | primer vaig parlar de:: de la llengua ¿quan la fèiem servir? i van dir per parlar per escoltar bueno parlar i escoltar o sigui l'oral escrita i escrita era llegir i escriure | i llavors |mh::| després d'això doncs he agafat el tros aquí ja han parlat de quines llengües parlen a casa i de tot/ i ara he agafat el tros que parlen sobre sobre el:: l'escriure i el llegir | i ja veureu que jo els hi vaig fent preguntes i:: i bueno van contestant | després un cop vist el vídeo penso que ho hagués fet totalment diferent/ que hagués fet més interacció/ que potser en petit grup hagués estat millor o sigui això em sembla molt em sembla bé per una primera | conversa col·lectiva però després en comptes de l'escrit individual que es que es pod- que es podria fer amb nens més grans amb nens i nenes més grans aquí faltava |mh::| una conversa en petit grup que hagués pogut resultar pràcticament individual si jo hagués anat prenent nota del què em deien | ¿enteneu? o sigui quan ho vaig fer l'altra vegada amb tercer primer vam fer tot això tan general i després ells van poder escriure bastant i aquí com que no poden escriure han dibuixat però ha quedat una mica:: | una mica pobre | ¿no? de jo parlo català i jo parlo castellà i m'estimo més el urdú vull dir una mica així | bueno no sé mireu això (somriu)

((3 minuts i mig de visionat del vídeo – hi ha problemes amb l'àudio i es canvien els altaveus))

28. Joana- la la està totalment lligat a:: al sentit comunicatiu tot el que diuen tota l'estona tant del parlar del llegir com de l'escriure

particularitats. A més a més, aquesta història ens porta a la reflexió, la reflexió del que és la pròpia història.

La reflexió sobre l'acció porta la Joana a l'autocrítica. Temàticament, deixa clar l'objectiu de l'activitat: *parlar de les històries pròpies però /eh::/ de nosaltres amb les llengües*. Acte seguit, ho emfasitza fent ús de l'estil directe. El caràcter introspectiu i personal del discurs apareix quan a través d'un verb de creença *-penso-* reflexiona sobre el resultat de l'activitat *-una vegada vist el vídeo-* i els canvis que hi afegiria. Estem davant d'un discurs que torna cap endins en la qual l'experiència es transforma en pensament. Exposa explícitament que troba a faltar una major interacció *-una conversa en petit grup-* ja que creu que predomina la unidireccionalitat: *o sigui jo vaig fent com preguntes i els nens em responen en a mi*. Aquest és el motiu pel qual, tot i que li agrada el resultat final *-o sigui això em sembla molt em sembla bé per una primera | conversa col·lectiva-* el titlla de *pobre*. Per la Joana la conversa col·lectiva i el treball en petit grup sembla que són rellevants. En aquesta seqüència el moviment radial és evident; porta a terme un seguit d'accions que troba *pesades*. Coneix la teoria, el que s'hauria de fer, però creu que no la posa en pràctica: *després un cop vist el vídeo penso que ho hagués fet totalment diferent/*.

En relació amb la línia temporal, la Joana se situa en el present i compara l'activitat amb una experiència prèvia: *o sigui quan ho vaig fer l'altra vegada*. Això li serveix per ser més crítica amb la valoració que en fa.

Detectem un fals començament, amb un connector introductori i un pronom que resta importància a l'acció: *bueno res*. També hi ha reformulacions constants que li serveixen d'estratègies explicatives per facilitar la comprensió de l'activitat. La presència del connector causatiu *perquè* fa evolucionar el tema alhora que mostra la seva posició activa en l'exposició. Aquesta posició també la percebem amb l'adverbi *ja*, que indica una acció immediata.

En relació amb el posicionament enunciatiu, el -jo- explícit apareix en diverses ocasions, segurament per emfasitzar el caràcter d'experiència que pren el

((5 minuts de visionat del vídeo))

discurs. Això també ho detectem quan reproduceix en estil directe les paraules de la tutora. Incorpora el receptor en tres ocasions, per captar la seva atenció –*veureu*-, per assegurar la comprensió –*¿enteneu?*- i per donar pas al vídeo, on ella mateixa també s’hi incorpora, amb caire dubtós: *bueno no sé mirem això*.

En relació amb els temps verbals, predomina el passat perifràstic per remarcar la finalització de l’acció: *vaig entrar, vaig parlar, li vaig explicar*. Fa ús del perfet *-he agafat-* quan introdueix el fragment escollit. També utilitza el present d’indicatiu quan parla de creences, que combina amb el plusquamperfet de subjuntiu quan verbalitza les millores a afegir: *ara ho hagués fet totalment diferent*.

En aquesta seqüència la Joana valora com ha portat a terme l’activitat. Hi ha reflexió sobre l’acció i desdoblament perquè se situa en una activitat passada i explica allò que ha trobat a faltar en aquesta ocasió. El discurs torna cap endins i construeix una conversa amb ella mateixa. L’autoconfrontació és latent: veu el vídeo, reflexiona sobre l’activitat i dóna raons que justifiquen què creu que no ha funcionat. Al temps que parla, se situa en l’activitat i dóna sortides a la situació que planteja.

3. La meva història amb les llengües

La tercera seqüència inclou les valoracions de la Joana després de compartir la filmació amb els companys. Tot i que apareixen altres qüestions d’interès, considerem que dóna rellevància a les relacions entre llengua pròpia i entorn, i al lligam entre aquesta i l’espai personal. També destaca la importància del dibuix com a estratègia per recollir les veus i els pensaments dels infants.

29. Joana- bé llavors |mh::| bueno de tot el vídeo i de tota la conversa el que vaig veure és que de:: tota la seva història lingüística la lliguen totalment a:: la família a lo més:: a la relació ¿no? a la relació amb els:: amb els del seu entorn el seu el seu món:: |mh::| perquè aquí acaba doncs parlant de que de que:: hi ha un nen aquí que:: que és un nen que no diu res en tota l’estona i al final diu que quan a casa seva dormen obre el llum no sé si és veritat o no però que obre el llum/ i que i que llavors es posa a llegir | i és un:: nano que li costa molt tot vull dir que:: que dubto que ho faci però que:: li

El discurs de la Joana progressa per temes derivats. Les reflexions que externalitza estructuren el relat i fan avançar la seqüència. Veure el vídeo li serveix per reflexionar i compartir impressions i punts de vista.

La manera com la Joana gestiona l’activitat permet dividir el discurs en dues parts: les valoracions sobre el transcurs de la conversa que manté amb els alumnes i la interpretació que fa dels dibuixos dels infants.

La conversa amb els alumnes porta la Joana a tres reflexions: la relació implícita que percep entre

agradaria li agradaria que passés ¿no? i que:: segurament a ell no li expliquen cap conte llavors |nyt| sí que acaben dient:: el que he vist també és que l'acte de la lectura és:: és com un acte molt íntim o sigui que no parlen tant de quan baixen a la biblioteca de quan l'Ester llegeix de quan:: sinó:: la lectura quan parles de la lectura és sempre una lectura més íntima més lligada:: a no sé a la seva vida més afectiva ¿no? i els gustos que tenen i després també des del principi tota l'estona totes les:: totes les:: seves vivències comuni...- |ai| amb la llengua tant el llegir com el parlar com l'escriure li donen un sentit absolutament funcional comunicatiu o sigui la llengua la llengua és la que serveix per comunicar per entendre'ns per dir això per dir allò per per tot i això també:: també:: ho he:: ho he detectat | i:: val i després es va acabar aquesta conversa i llavors vaig dir que fessin que intenten...- bueno que il·lustressin la la conversa en un full/ i que:: |mh::| parlessin una mica de tot el que havíem parlat de parlar del que parlen a casa seva amb el pare amb la mare lo de llegir de lo d'escriure i:: i llavors cada nano va fer i el títol li vam posar la meua història amb les llengües i cada nano va fer el seu dibuix\ llavors alguns jo els hi vaig afegir coses aixís que:: que:: que sentia mentre dibuixaven però:: però bueno no sé això és que us hi hauríeu de mirar/ perquè:: || no sé per exemple veus ((llegeix l'escrit d'un dels dibuixos dels alumnes)) jo parlo amb la família català també sé castellà i anglès al cole tots escriu *hello hola hola* (la Mercè somriu) jo llegeixo còmics abans d'anar a dormir a casa aquesta deu ser la Martina sí prefereixo parlar/ parlar escriure i llegir en català jo escric contes missatges cartes els deures i:: ho dibuixa tot ((un altre dibuix)) | bueno aquest és el que explicava lo de:: lo de que dorm aquest és el Amin que és aquest nen que està assegut aquí al final de tot que és un nen d'educació especial que ja l'heu vist que no s'entén quan parla no li agrada llegir però que després ha dit que:: que té un llibre de pingüins deia tinc un de pingüins però que jo no el vaig poguer:: jo me n'he donat compte amb el vídeo clar perquè quan veus el vídeo també veus que hi ha la Sara la Carla nenes que aixequen el braç i que no::

llengua i família -*el seu entorn el seu el seu món::*- , la concepció de la lectura com un acte molt íntim i l'ús funcional que els alumnes atorguen a la llengua, que alhora exemplifica fent ús del llenguatge quotidià: *la llengua és la que serveix per comunicar per entendre'ns per dir això per dir allò*. Fixem-nos com se situa en el punt de vista dels alumnes per compartir les creences que percep en relació amb la llengua. En aquest punt, la llengua es converteix en tema.

Al temps que comparteix les narratives visuals, pren consciència que la imatge aporta molta informació de les històries lingüístiques dels alumnes. Si bé continua amb la idea que ha faltat una *segona sessió*, també és conscient de la quantitat d'informació apareguda: *o sigui:: bueno {(P) parlen de tot}*.

Veure el vídeo li serveix per ordenar les seves idees i adonar-se del conjunt d'aspectes detectats. És una reflexió a posteriori, que construeix a mesura que organitza el seu pensament. Per aquest motiu, el passat perifràstic es mescla amb el perfect: *el que vaig veure; el que he vist també; això també:: també:: ho he:: ho he detectat*. L'adverbi additiu *també* és una mostra clara d'aquest conjunt d'aspectes que va detectant.

També transmet als altres participants la motivació que va suposar als alumnes poder parlar de les seves llengües, al temps que deixa entreveure la seva sorpresa per l'actitud mostrada: *va durar una hora i estaven súper engrescats anar parlant vull dir no se'ls hi va fer gens pesat*. Usa la reformulació com estratègia per incrementar la comprensió.

Igual que a la seqüència anterior, la història lingüística es converteix en el punt de partida i el d'arribada. Fixem-nos que l'objectiu de la filmació és conèixer els repertoris lingüístics de cada infant, al temps que els dibuixos li serveixen per conèixer *la meua història amb les llengües*.

En certes ocasions, s'allunya del seu univers de referència per situar-se a l'univers dels infants. Mitjançant el condicional i el present d'indicatiu explica com un alumne possiblement s'inventa el que diu -*no sé si és veritat o no*- com a paradoxa del que li agradaria, -segurament- perquè a casa no

30. Maria- {(P) que no els hi dones el torn} (somriu)

31. Joana- que t'hauries d'haver acostat però això si ets tutora estàs molt més al cas que si no entres aixís |patapam| que llavors no sé t'acostes més i:: ja saps que que algú dirà i no no jo no vaig estar:: | no sé ((un altre dibuix)) aquest deu ser el Lluç parlo lleidatà el Lluç és molt molt el que tenia:: el que se li envà la veu quan llegeix en veu alta (riuen) llavors ((un altre dibuix)) estic llegint un llibre amb urdú una nena de:: una nena del Paquistà m'ha escrit tots els noms de tota la seva família jo a casa parlo urdú i cada vegada parlo castellà i no {(F) i que de vegades parlo castellà} | i aquí amb el papa parlo amb urdú | ((un altre dibuix)) després un altre pues jo parlo amb la meua mare italià/ i també parlo *castellano* m'agrada escriure m'agrada llegir | m'agrada parlar castellà ((un altre dibuix)) |ah| perquè els hi vaig preguntar també en un altre moment amb quina llengua se sentien més còmodes llavors uns van dir amb urdú els altres van dir en castellà els altres amb tagalo a veure tinc nens:: aquí hi ha nens de tot jo he contat tres del Paquistà que parlen urdú a casa d'anglès/ parlen tres a casa no sempre o sigui n'hi ha un que parla sempre amb el pare en anglès dos i el- l'altre el tercer sempre parlen amb anglès i aquest em va dir que també pensa les coses amb anglès | que quan diem ¡anem al taller! ¡anem a la biblioteca! o:: quan pensa quin ¿quin taller vaig a fer? diu jo ho penso amb anglès perquè a casa sempre parlen en anglès\ | després italià tagalo una nena àrab una castellà | que parlin a casa castellà n'hi ha tres | català n'hi ha cinc | i castellà i català depèn de amb la mare o el pare són sis | vull dir que hi ha molta barreja | ¿veus? ((un altre dibuix)) aquest vaig escriure quan dibuixàvem diu vaig aprendre a parlar parlant amb la llengua bebè no sé és que quan dibuixaven era el moment d'anar recollint i:: i en canvi ja havia passat una hora això va durar una hora i estaven súper engrescats anar parlant vull dir no se'ls hi va fer gens pesat però:: ens va faltar temps jo parlo castellà amb l'àvia i a vegades català ens diem bona nit en català (somriuen) | la meua família parla castellà i català ((un altre dibuix)) i aquesta que és del

ho fan: *però que:: li agradaria li agradaria que passés ¿no? i que:: segurament a ell no li expliquen cap conte*. En una altra ocasió, i mitjançant una afirmació contundent, reproduceix les dificultats que tenen amb la llengua oral, una dificultat que titlla de -problema-: *i això és un problema*. L'adverbi *això* aproxima la Joana a la situació que planteja, una percepció de la llengua que no abandona.

En dues ocasions gairebé consecutives detectem actitud d'autocrítica: *ya ya però trobo que diuen poc* (33); *més íntim com més personal més coses* (35). Per aquest motiu, la investigadora adopta una actitud de suport: *jo ho trobo molt interessant/* (32). La Mercè avança en la mateixa direcció: *sí a mi em sembla bastant personal ¿eh?*(37).

En relació amb el posicionament enunciatiu, sempre parla en primera persona del singular, moltes vegades fent ús del -jo- explícit. En algunes ocasions, fa ús de l'autoreferència en la segona persona del singular: *quan parles de la lectura*. Finalment, quan parla dels alumnes sempre és en tercera persona del plural, fent ús de noms propis quan mostra els dibuixos.

Paquistà diu jo a casa parlo urdú i a l'escola català i castellà sé alguna paraula d'anglès sé escriure amb urdú l'urdú és la llengua que més m'estimo perquè és de la meva família i del Paquistà i aquí m'ha escrit dos noms amb:: amb urdú el nom dels seus germans:: | no sé | *me gusta* llegir los dissabtes i los diumenges (riuen) a casa parlo castellà i català i al col·legit parlo *English* clar l'única estona en anglès que parlen és a l'escola i la meva germana m'està ensenyant signes ((un altre dibuix)) i aquesta:: a veure què diu em sento molt bé amb els meus cosins i lo que m'agrada més són dues coses que són jugar amb ells m'agrada ensenyals-hi l'abecedari i jem sento molt bé! amb els meus cosins parlo castellà i una mica àrab i amb tot- i amb tota la la meva família parlo *árabe* menys el meu tiet que parlo una mica àrab i una mica castellà i amb la meva mare de vegades català | o sigui:: bueno {(P) parlen de tot} i després hi ha en Wells que és un nano que ha vingut del Paquistà fa:: dos mesos que els hi...- que hi ha un moment que els altres li diuen que li:: li expliquen amb signes | les coses perquè:: a vegades la dificultat que tenen amb la llengua oral és que no entenen prou diu de vegades no ens entenen llavors diu com per exemple la Wells i això és un problema llavors diu que li fan |mh::| signes i li van ensenyant paraules i ((un altre dibuix)) ell diu m'agrada aprendre el català però és difícil però diu que amb la mestra ell parla català i amb els nens també català | i a casa *english* i urdú | {(P) bueno no sé}| ((un altre dibuix)) per llegir...- per la nit llegeixo molt quan ja he acabat miro un altre conte curtet de ciència o un altre conte a la nit m'agrada llegir poemes com els del Federico García Lorca a l'escola parlem a l'escola parlem |jah!| val deu ser castellà català àrab anglès i diu a l'escola parlem deu |deu ser tot això! tot això parla a l'escola ((un altre dibuix)) jo a l'escola parlo català a:: a casa parlo castellà ((un altre dibuix)) i aquesta:: aquesta és la Carme aquella nena que estava allà que diu l'idioma que m'estimo més és el català m'agrada que el meu papa em llegeixi contes de por llegeixo en veu alta i fluixa i els meus pares em llegeixen:: coses jo quan escric o pinto vull estar sola i tranquil·la (somriuen) jo parlo català amb les dos famílies

¡català! hola sóc la Carme diu aquí m'agrada aprendre idiomes moltes vegades escric secrets (somriuen) i aquí fa veure que explica un conte hi havia una vegada:: ((un altre dibuix)) després per exemple:: el Quira el meu pare m'explica històries com per exemple que abans feia molta calor i amb els ous els ficaven a la carretera i es feia un ou ferrat (tots riuen) no sé perquè parlo anglès amb el meu pare el seu pare és:: és indi amb la meva mare i amb la meva àvia i amb els amics del meu pare i amb els meus amics parlo català amb els meus amics amb les meves germanes i amb la meva | i amb el meu pare i amb la meva mare parlo català ¡vinga fer fletxes! parlo català castellà i una mica d'anglès | ((un altre dibuix)) després aquesta nena la Camila/ que és aquella que diu que sempre està llegint perquè li agrada molt llegir jo parlo a casa castellà és la llengua que més m'estimo quan em fan un secret m'ho fico:: a la motxilla llegeixo sempre i més a la nit jo parlo a l'escola català parlo anglès a l'escola i em diverteixen les llengües que parlen amb l'escola és molt divertit ((un altre dibuix)) mirar un conte és molt guai parlo català castellà francès anglès i xin...- | i ¿xinès? si no hi havia ningú xinès [ah] la Sara bueno | potser sí | aquesta nena també és d'educació especial potse::r ho ha sentit ((un altre dibuix)) la meva llengua preferida és el castellà i el català perquè a casa parlo sempre castellà o sigui lo de casa és/ bueno es que és la seva llengua a casa i també una mica català perquè són els meus idiomes preferits m'agrada llegir | i {(DC)escriure} ¡no! no sé què diu em sembla que podem tenir coses interessants llegir un llibre sencer m'agrada llegir un llibre sencer perquè poden tenir coses interessants i ja està això és el que hem fet ((un altre dibuix)) aquí va enumerant les diferents llengües {(P) m'agrada el castellà m'agrada el català} | i ja està no sé || bueno crec que ha faltat això falta una segona sessió amb::

32. Maria- jo ho trobo molt interessant/ no sé jo trobo que està molt bé (riu) no:: no anem a analitzar:: què fa la mestra vull dir que una mica aquí abans quan parlava ella aquí el que busquem és el que diuen els nens de les llengües que a vegades això no sé això també ho hem de

dir-ho perquè:: |a:|

33. Joana- ya ya però trobo que diuen poc

34. Maria- ¿que podrien dir més! [que en unes altres circumstàncies podrien dir més]

35. Joana- [sí més íntim] no bueno més íntim com més personal més coses

36. Maria- però han diuen molt |¿eh?|

37. Mercè- sí a mi em sembla bastant personal ¿eh? vull dir [lo que diuen]

38. Joana- [sí:: personal] ho és però araestic pensant que m'he deixat una nena la Nicole que va deixar de parlar va entrar a l'escola i va dei...- va quedar muda | era una nena que a casa parlava tagalo/ i és més- és més aviat tímida i a llavors com que jo ja ho sabia li vaig li vaig preguntar | i llavors/ | diu ((mirant un altre dibuix)) {(AC) jo parlo a la meva casa una mica de català i també castellà i anglès i tagalo amb la meva mare i el pare i el germanet petit} i m'estimo més el idioma de l'anglès i tagalo i quan estava | {(AC) de P-5 bueno} quan estava a P5 tinc vergonya de parlar a l'escola perquè no sabia parlar el català\ | i va fer com un mutisme allò que diuen un mutisme escolar/ i:: a mitjans de primer:: es va posar a parlar però va estar ben bé un any callada tots preocupa::ts que si l'haviem de portar al psicòleg o no sé què

39. Maria- i:: i això et vas posar al costat d'ella i [ella t'ho anava dient i tu apuntaves]

40. Joana- [sí | sí | sí] [jo li vaig dir {(F) ¿te'n recordes Nicole?}]

41. Maria- [clar això es podria haver es podria]

42. Joana- [quan quan tenie]...- quan:: tenies quan no- quan no et sentíem mai no deies mai res no t'agradava parlar i tot\ i llavors dic i ¿i per què era? i diu perquè tenia vergonya i va dir això perquè:: no sabia parlar català

43. Maria- tots [parlen molt]

44. Joana- [i no enteníem]

La Joana comparteix amb els companys la filmació i les narratives visuals. Les seves reflexions provenen de la valoració de l'activitat. La llengua sempre apareix vinculada a la comunicació i es converteix en el punt de partida i d'arribada. Per una banda, parla de la llengua pròpia i la relaciona amb l'entorn i amb l'espai personal. Per l'altra, parla del sentit que els alumnes atorguen al català. Les dificultats de comunicació detectades defineixen el que ella considera un *problema*. Pensa que els alumnes en són conscients i que la llengua és ús. Es mou en el conflicte crític perquè aquesta realitat li preocupa i se li fa difícil redirigir. Construeix una conversa amb la situació i valora què ha trobat a faltar: temps per parlar de les llengües de manera més íntima. Assenyala que els alumnes estaven molt engrescats amb aquesta activitat.

4. El català: ús i consciència lingüística

En aquesta seqüència, i un cop feta la valoració personal de la filmació i de les narratives visuals, els participants parlen sobretot de les percepcions que tenen en relació amb l'ús del català a l'escola. Un cop descrita aquesta realitat, emfasitzen el *canvi* percebut en l'ús del català i el castellà, entre cicles i etapes. Destaquem *reafirmació* com un terme d'interès.

45. Maria- [o sigui ¿tots] parlen molt de català els que sentim aquí? ¿tots tenen consciència de que parlen català a l'escola?

46. Joana- sí

47. Maria- i tenen claríssim encara que a casa no sé què [i a casa]

48. Joana- [sí sí sí]

49. Maria- l'urdú tenen molt clar que aquí l'escola ¿no?

50. Joana- sí

51. Maria- i tenen clar quantes llengües tenen i::

52. Joana- sí això sí

53. Maria- aquest completar es pot pensar perquè:: amb els dibuixos al davant es pot [¿no?]

54. Joana- [sí]

55. Maria- [preguntar al nen]

56. Joana- sí

57. Maria- bueno [no sé jo ara comentio]

58. Joana- [sí sí]

59. Maria- es podria comentar de dir ostres

Mitjançant la progressió de tema constant, la Maria inicia la seqüència preguntant si els alumnes tenen consciència dels espais que ocupen les diferents llengües. Justament *parlar* i *consciència* es converteixen en paraules clau. Primer fa ús d'un adjectiu en grau superlatiu –*claríssim*– i després hi anteposa un quantitatiu: *molt clar*. Les constants validacions d'acord de la Joana mostren seguretat en la resposta. Per relançament, la Joana (60) i la Mercè (61) hi retornen uns torns més endavant. Ressaltem, per tant, un tema d'interès.

La Joana, a través d'onze *sí* gairebé consecutius, creu que l'ús del català a l'escola va lligat a l'edat. Amb convenciment, remet a l'experiència directa i comparteix amb els altres les seves percepcions. Tot i que no en sap ben bé el motiu –*jo no sé*–, realça aquesta idea de canvi –*algo passa algo*– i exemplifica allò que veu a l'escola: *o sigui a partir de quart hi ha un canvi* (62). La Mercè valida el parlament i hi afegeix les seves impressions pel que fa a secundària. Parla sempre des de la distància: *doncs també diuen* (63). Amb aquesta estratègia evita responsabilitzar-se.

Tot aquest conjunt d'impressions serveixen a la Bruna per expressar, des de l'experiència directa, el cas d'algun alumne que ha verbalitzat *que no*

aquest dibuix tan guapo no sé què explica'm alguna cosa:: més i a l'escola amb tots parles català i amb tots i quin si et sembla o sigui:: si ens sembla es pot completar [no està prohibit]

60. Joana- [aquests nens] en aquesta edat i això parlen més català que més grans

61. Mercè- sí | a la secundària:: | a segons quines escoles [ja parlen el català]

62. Joana- [fins a tercer] | o sigui a partir de quart hi ha un canvi | jo no sé si és el pati que canvien de pati o algo passa algo que:: que es parla més català {(DC) en el pati:: entre ells::} allò *pásame la goma pásame el lápiz* [mh::] i aquí en a les classes de primer i de segon i de tercer no ho sents tant | primer i segon/ per descomptat tercer ja és mig mig i quart cinquè i sisè/ es dona molt més

63. Mercè- i doncs també diuen els de secundària diuen que a la primària hi ha {(AC) una diferència molt gran que} bueno entre la primària i la secundària que a la secundària es parla més castellà

64. Joana- o sigui que a mida que es [van fent grans/]

65. Mercè- [sí sí sí] |

66. Joana- no sé ||

67. Bruna- jo no sé però a l'escola a vegades s'ha donat el cas d'algú que ho ha verbalitzat | és a dir d'algú::/ que ha dit no és que no vull parlar en català

68. Joana- |ah|

69. Mercè- |ah| és clar

70. Bruna- algú de:: de primària que un nen habitualment parlava en català/ fa aquest pas/ | i quan se li pregunta/ [mh::] hi ha una:: això:: s'han donat bastants | bastants casos que s'ha:: com::

71. Joana- [sí sí]

72. Bruna- [com un reafirmar-se/] i llavors jo no ho sé |¿eh?| en una cosa i no::

vull parlar en català. Per fer-ho, fa ús de l'estil directe i de la reformulació. Un marcador textual de dubte a l'inici de la intervenció *-jo no sé però-* matisa el caràcter de veritat i atenua la força del què dirà. L'acord de validació que rep de les companyes fa que repeteixi l'enunciació (70). Conclou, sense abandonar el dubte, que tot es fonamenta en un sentiment de reafirmació. Sembla que faci ús d'aquesta estratègia per manca de seguretat: *[com un reafirmar-se/] i llavors jo no ho sé |¿eh?| en una cosa i no::*

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. Tant la investigadora com les tres participants es mostren actives en l'intercanvi i es mouen, amb actitud de col·laboració, entre les diferents situacions. El saber es va teixint

conjuntament. Veure la filmació dóna peu a un nou tema d'interès que la Joana considera un *problema* i que fa referència al poc ús del català a mesura que els infants es van fent grans. Aquest és un tema que també preocupa a la Bruna i a la Mercè, que entren a la conversa i ofereixen la seva opinió, que prové de l'experiència. Entre totes tres s'hi situen i en negocien un possible origen. Consensuen que és un canvi vinculat a l'edat. La Bruna ho connecta amb una necessitat de reafirmació.

5. La conversa a l'aula

Aquesta seqüència s'inicia amb la idea de *canvi* però se centra en el valor de la conversa i en la predisposició dels infants.

73. Joana- sí sí jo vaig veure un canvi entre:: entre els petits i els:: de cycle superior | a nivell de conversa i de:: | i vam estar una hora i pico ¿eh? | o sigui ¡va ser llarguíssima la conversa! que he vist que l'Ester no va filmar la primera part però:: |nyt| però que sí que:: la conversa va ser molt llarga va ser una classe molt llarga vam estar:: super super bé enrotllats allà anar xerrant i tot

74. Maria- i i molt matisat jo trobo que és molt mati...- o sigui no diuen només llegir contes quantes coses diuen és que és besti...- no sé jo he anat apuntant i:: des dels secrets |eh::| els missatges

75. Joana- {(F) ¡els mails el mòbil!} el mòbil

76. Maria- molt molt ampli està molt bé

77. Mercè- i la fantasia i el terror i l'amor i:: bueno moltíssimes coses ¿no? |

78. Maria- ¿podríem veure els dibuixos?

79. Joana- sí ¡i tant! jo ja els hi vaig dir que eren per vosaltres (riu) passeu ((la gent està mirant els dibuixos)) || surten el papa la mama el llit el conte (riu) els amics bueno la conversa lo que han dit lo que es parla ||

80. Maria- i uns quants cap aquí ||

81. Mercè- i aquest aquí xxx ||

Per autoselecció, la Joana ressalta aquest -canvi- percebut entre cycle inicial i cycle superior. El fragment és altament reflexiu, de valoració de l'activitat. Per aquest motiu, predomina la funció emotiva del llenguatge, acompanyada d'adjectius i d'adverbis valoratius *-super super bé-*, i una expressió figurada que s'acosta al llenguatge quotidià: *enrotllats allà anar xerrant*. El grau superlatiu *-llarguíssima; moltíssimes coses-* i la presència constant de l'adverbi *-molt- -molt llarga; molt matisat; molt molt ampli; molt bé-* reafirmen l'aprovació dels altres, que es mostren sorpresos per la qualitat del producte final. L'actitud de suport de la investigadora és clau en el procés. Valora positivament l'activitat i això fa que la Joana es reafirmi en la valoració personal de l'experiència (75). Fixem-nos com la Mercè també s'incorpora a la discussió i valora el resultat de la filmació: *i:: bueno moltíssimes coses ¿no? |* (77).

Aquesta seqüència és reflexiva i de valoració de l'activitat. La reflexió sobre l'acció fa que la Joana comparteixi judicis de valor en relació amb el resultat de la filmació i amb les temàtiques aparegudes. L'actitud de suport de les companyes, sobretot el de la

investigadora, minimitzen la seva percepció inicial. La Joana reelabora el punt de vista i es manifesta a favor del valor de la conversa. En interacció amb els altres, s'adona dels punts forts de la filmació.

6. De primària a secundària: qüestió afectiva o d'identitat

Aquesta seqüència respon de manera íntegra a la funció que els alumnes atorguen a la llengua. Destaquem dos termes com ara *afectivitat* i *identitat* que ens resumeixen aquest debat.

82. Eli- a mi m'ha cridat l'atenció | la gran diferència entre primària i secundària

83. Joana- ¡sí!

84. Eli- perquè a primària jo crec pel que he vist [¿eh?] no hi tracto però sí bé hi ha diversitat de llengües i sí que hi ha el caràcter afectiu de la llengua materna ells expliquen la seva diversitat de forma molt oberta i no hi ha un decantament real cap a un o cap a l'altre jo parlo català a l'escola parlo la llengua que parlo amb els pares

85. Joana- sí

86. Eli- i tot és com molt::

87. Joana- sí

88. Eli ¿saps? o sigui gradual

89. Joana- sí

90. Eli- en canvi a la secundària el que es pot apreciar és que jo crec que com que ja hi ha un raonament molt més avançat/ ells veuen la seva pèrdua d'identitat pel que fa a la llengua i és per aquest motiu crec que molts cops no volen aplicar l'aprenentatge del català o el castellà per por a perdre el seu origen i en canvi a primària | com que són molt més petits no està accentuat i s'obren molt més explicant les diferents llengües que parlen ¿m'enteneu? no sé si::\

91. Joana- sí

92. Mercè- o sigui una qüestió d'identitat [¿no?]

93. Eli- [totalment]

94. Mercè- que quan arribes que [quan::]

95. Joana- [¡pot ser!]

El contingut de la seqüència anterior fa que l'Eli exterioritzi una percepció que prové de la pròpia experiència. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu

M'ha cridat l'atenció (82) li serveix per introduir *la gran diferència entre primària i secundària* (82). El caràcter de veritat es mescla amb l'actitud explícita de concessió, que apareix acompanyada d'un verb de creença *-jo crec-* i cert distanciament quan parla de primària: *no hi tracto*. Tot i així, la justificació amb la qual comença *-perquè-* i el caràcter adversatiu que pren la intervenció *-però;* *en canvi-* mostren l'evidència i la proximitat en relació amb el coneixement: *el que es pot apreciar; i és per aquest motiu*.

Els acords de validació constants per part de la Joana *cinc sí* afirmatius que s'interposen al discurs de la companya i un [*¡pot ser!*] emfàtic i expressiu- fan que la construcció del seu discurs vagi prenent força i es reafirmi en allò que està dient. Això ho detectem amb el pas de *¿m'enteneu? no sé si::* (90) a [*totalment*] (93) i *exacte* (97).

La Mercè dona suport, a mode d'aclariment, a l'argument de la companya: *o sigui una qüestió d'identitat [¿no?]* (92). Ho fa des de la distància i el coneixement.

L'Eli creu que l'edat i la capacitat de raonament són fonamentals a l'hora d'escollir una llengua o una altra. Per tant, si els alumnes no volen parlar les llengües del país receptor és *per por a perdre el seu origen*. Aquesta *por* que manifesta obertament apareix com un sinònim de *pèrdua* d'identitat. Des de la distància, pensa que a primària hi ha una major obertura i que per

96. Mercè- quan t'apropes a l'adolescència [¿no?]

97. Eli- [exacte se'ls] hi accentua molt més

98. Joana- clar perquè també pot ser una qüestió afectiva i que aquesta:: aquestes edats que l'escola és tot i és fantàstica i:: se l'estimen molt i tenen la seva tutora l'Ester i:: hi ha un moment que pregunto ¿i us agrada que us llegeixi l'Ester? sí molt més que llegir sols o sigui sentir llegir els hi agrada molt més que llegir i:: i clar ya ya està molt lligat a a la la:: a l'afectivitat ¿no? al:: al carinyo a lo íntim i tot i clar els alumnes grans | per l'escola tampoc tampoc ja no tenen ni aquesta veneració per la tutora tampoc vull dir tot està::

99. Mercè- els hi interessen més els companys evidentment

100. Joana- [clar]

101. Mercè-[els companys]

102. Joana- [hi ha un canvi de]

103. Mercè-que la:: tutora sobretot i que l'escola:: i::

aquest motiu fan ús de diverses llengües de forma molt més natural: *no està accentuat s'obren molt més explicant les diferents llengües que parlen*. La idea d'obertura i accessibilitat, que usa per analogia a la realitat concreta, apareix en dues ocasions per definir l'actitud dels alumnes vers les llengües: *molt oberta; s'obren*.

Remet a l'experiència de forma indirecte, motiu pel qual fa ús de la tercera persona del singular. Això també ho percebem amb l'ús de marcadors modals d'evidència *-el que es pot apreciar és-* i connectors argumentadors de conseqüència *-i és per aquest motiu-* i adversatius *-i en canvi-*. Al llarg del discurs utilitza *-crec-* dues vegades, la primera amb la presència explícita del *-jo-*. L'utilitza per rebaixar el caràcter de veritat.

La Joana, des de la cortesia i l'acord, matisa el contingut de l'Eli i afegeix *-qüestió afectiva-* com un terme d'interès. A continuació, defineix a què fa referència: *al carinyo a lo íntim* (98). La Mercè se situa en la seva intervenció per afegir que a secundària *els hi interessen més els companys evidentment* (99).

En aquesta seqüència no hi ha punts de vista discordants. El coneixement es construeix de manera conjunta a partir d'un punt de vista compartit. Des de l'experiència, se situen en un marc de referència comú i comparteixen possibles orígens que donen resposta a l'actitud dels alumnes pel que fa a les llengües. Per tant, l'ús del català a l'escola continua essent l'objecte de discussió. Implica els alumnes i es relaciona amb una qüestió afectiva i d'identitat. Ho relacionen amb l'edat.

7. Primera immersió a l'escola: les llengües d'origen de l'alumnat

Aquesta setena seqüència parteix del contingut exposat en la seqüència anterior. Si el nucli central de la sisena és l'espai que ocupen les llengües a primària i a secundària, aquesta té a veure amb l'ús de la llengua d'origen quan els infants arriben a l'escola, a educació infantil. Ressaltem *funció* com a terme d'interès.

104. Bruna- però d'infantil i de:: primària també hi hauria una evolució [¿eh?] que després continuaria potser amb aquesta a els nens a infantil per exemple/ e:: acostumen més aviat a fer un mutisme i:: entenen en seguida:: potser el castellà no tant perquè està més al carrer/ però

La Bruna se serveix del relançament per reprendre el debat de la seqüència anterior i introduir un punt de vista propi. Predomina la funció metalingüística del llenguatge i l'experiència s'anteposa al coneixement.

almenys nens paquistanesos nens que parlen tagalo o nens àrabs |em::| arriben/ i no els sents ni u:: ni una paraula de urdú ni una par- això costa molt que aflori | perquè |em::| en principi/ el nen entén en seguida que allà es parla el català i la mestra a més a més sempre se li dirigeix |a::| |en català per tant ell deixa |a::| la llengua/ a:: a fora també hi ha aquesta veneració [:: aquest]

105. Joana- [clar ells] tenen penjat eh l'abecedari d'urdú

106. Bruna- ja però amb el temps per exemple jo estic parlant d'infantil tot just jo ara tinc un grup de cinc anys que no l'havia tingut a tres- quatre i a tres ¿no? però a:: arrel per exemple de nens nouvinguts i arrel també d'aquestes converses ha aflorat molt més la:: [la seva::]

107. Joana- [ya]

108. Bruna- [la seva llengua] | cosa que a quatre anys i a tres anys per exemple havia quedat |em::| aparcada fora | inclús molts nens fent mutisme

109. Joana- sí sí sí

110. Bruna- molts nens [fan]

111. Joana- [com la pobre Nicole]

112. Bruna- [a:: hi ha nens] que proven però n'hi ha [que fan mutisme]

113. Joana- [però aquí sempre posem] un de costat que l'entengui la Rània que és de Paquistà està al costat de:: la Wells que:: l'entén i per això li fa de traductora també ho diuen | ella li tradueix la Kira i la Rània {(somrient) li tradueixen perquè::}

114. Bruna- sí sí i en la mesura que es fan més grans per exemple a cinc anys ja poden fer molt més de traductor llavors aflora més aflora més el seu propi::

115. Joana- [¡clar!] sí sí sí

116. Bruna- [idioma] però també hi ha un moment o sigui quan arriben a P3 el seu idioma queda fora |¿eh?| ells estan allà a l'àmbit del català i ho entenen en seguida i a vegades els

Amb un connector adversatiu *-però-* inicia la seva intervenció. Porta el discurs al terreny personal i comparteix amb els altres allò que coneix de primera mà. *Mutisme* es converteix en paraula clau i és a partir d'aquesta paraula que va construint el seu discurs. De *mutisme* en deriven *demandes* i *idioma*, paraules que apareixen acompanyades del determinant possessiu tònic de tercera persona *-seu-*, i que repeteix tres vegades per assegurar-ne la comprensió i deixar constància de la rellevància d'aquests primers dies *en que fan demandes en el seu idioma*. En aquest punt, abandona la individualitat i parla en nom del col·lectiu docent: *a l'escola hem dit*. Detectem que és un tema d'interès per la reflexió col·lectiva que comporta.

També en relació amb el mutisme, se'n desprèn el verb *aflorar*. Apareix en quatre ocasions i sempre ho vincula a la llengua d'origen: *això costa molt que aflori* (104); *ha aflorat molt més* (106); *aflora més aflora més el seu propi::* (114); *a vegades costa que aflori* (118).

En dues ocasions, es produeix un encavalcament entre la Bruna i la Joana. La Joana intenta apropiarse de l'espai interlocutor de la seva companya però no ho aconsegueix (107, 111). Quan finalment la interromp (105, 113) fa referència explícita a la filmació i explica la metodologia que segueixen a l'escola. Un fals començament *-clar-* serveix per introduir una oració adversativa on la gestió de l'activitat a l'aula vol matisar el discurs de la Bruna: *[clar ells] tenen penjat eh l'abecedari d'urdú*. Tot i així, si bé l'adverbi *ja* valida el segment precedent, la Bruna continua amb la seva intervenció (114). El caràcter adversatiu i la necessitat de matís continua evident en el discurs de la Joana: *[però aquí sempre posem] un de costat que l'entengui* (113). Els constants encavalcaments i reformulacions, principalment l'adverbi *clar* i el *sí* afirmatiu entre les dues docents són estratègies de suport que les situen en un punt de vista compartit.

El discurs que coconstrueixen fa evident la utilitat de la llengua d'origen quan es comença a treballar a l'aula i els mateixos alumnes la utilitzen per ajudar-se entre ells: *ja poden fer*

pobres |mh::| vull dir:: és una:: una paret ¿no? perquè ell et demana una cosa la mestra no l'entén i la mestra li contesta en català i ell tor- i quan ja veu:: a vegades a l'escola hem dit estaria molt bé filmar els nens aquests primers dies en que fan demandes en el seu idioma perquè això s'acaba al cap de:: quinze dies un mes/ aquest nen ja no fa demandes en el seu idioma

117. Joana- queda callat

118. Bruna- ¿clar! queda callat o ho fa amb gestos o:: però ja no ho fa amb el seu idioma perquè veu que realment el:: adult que hi ha:: no li respon/ amb el:: seu idioma | i després a vegades costa que aflori una mica:: el seu idioma

119. Albert- |oh| clar l'abandonen perquè per ell és evident que l'adult [no l'entén]

120. Bruna- [no l'entén]

121. Albert- i això no passa amb el castellà

122. Bruna- no

123. Albert- vull dir:: el tutor el:: mestre parla català/ dos moments però sap el nen que encara que es dirigeixi en castellà aquell |¿eh?| adult la mestra l'entén

124. Bruna- sí l'entén

125. Albert- en canvi un nen paquistanès/ xinès/

126. Bruna- xinès

127. Albert- ja pot dir que veu que que la mestra no l'entén llavors abandona la llengua perquè no li és útil ¿no?

128. Bruna- sí sí

129. Albert- doncs això\

130. Mercè- però ¿entre ells parlen aquestes llengües? vull dir tu dius a la mestra no es dirigeixen en principi ¿no? bueno vull dir parlen amb la seva llengua d'origen però entre ells ¿no parlen:: entre els nens? ¿al pati i això?

131. Bruna- depèn també del caràcter dels nens i els grups que es formen |eh::| costa una mica costa:: o a vegades són aquelles converses

molt més de traductor llavorens aflora més aflora més el seu propi:: (114). Abans, en canvi, queda *aparcada fora* (108). Utilitzen aquesta metàfora de manera persistent i es contraposa a la que utilitza l'Albert, que també repeteix dues vegades: *l'abandonen* (119); *abandona la llengua* (127). Interpretem que per l'Albert la llengua d'origen desapareix.

També detectem una clara vinculació entre espais, llengües i persones. Fixem-nos com la línia espacial ve determinada per la relació dins-fora. *Dins* és l'escola i és en aquest espai on aflora l'ús del català, percebut com un element de comunicació amb la mestra i els companys. *Fora* és l'espai personal, el món particular format per la llengua d'origen i relacionat principalment amb el context familiar. Tant per la Bruna com per la Joana, el treball amb la llengua d'origen es converteix en un element clau perquè l'infant senti motivació per la llengua i vegi que aquesta també és útil en el nou context on viu immers. El sentit d'utilitat és per elles rellevant.

En relació amb el posicionament enunciatiu, la Bruna construeix el seu discurs a partir del -jo- i del -tu-. Quan fa ús de la primera persona emfatitza la individualitat, motiu pel qual apareix explícit en força ocasions. L'autoreferència en la segona persona hi és present quan exposa una acció més generalitzada i que no es fonamenta només en la seva línia de pensament.

En relació amb els temps verbals, el condicional es mescla amb el present, com estratègia per distanciar-se del discurs. Tot i així, la presència explícita de marcadors causatius *-perquè-* i consecutius *-a més a més; per tant-* mostra la relació directe que estableix amb l'enunciat.

En el discurs de la Joana detectem dues idees clau: la importància de fer explícita la llengua dels alumnes a l'aula *-allà penjat tenen allà al davant perquè a mi la Rània me'l va ensenyar tota orgullosa | el: el seu- el abecedari-* (136) i la importància que els mateixos alumnes facin de traductors: *pot ser el pont de:: de comunicació* (136). Per la Joana són aquestes accions les que *obren curiositat i ganes i desig i:: i com ganes d'ajudar-se i de conèixer les llengües* (136). La

que queden una mica fora de:: de les orelles de:: de les orelles del mestre aquelles:: converses secretes de lavabo:: de raconet de pati:: |¿eh?| i:: tu passes i i sents i | hi ha com una mica de- de vergonya de mostrar allò:: que sap en la mesura que això ¿no? doncs per exemple en un:: pàrvuls cinc anys comencen a haver-hi més més lletres o:: o hi han abecedaris de llavors ja si se'ls hi deixa::

132. Joana- [sí]

133. Bruna- [si se'ls hi dóna:: si se'ls hi dóna peu sí que::]

134. Joana- [sí perquè]

135. Bruna- [apareixen més coses]

136. Joana- primer la figura de de tenir al costat una nena de:: del Paquistà que pot ser el pont de:: de comunicació després que allà penjat tenen allà al davant perquè a mi la Rània me'l va ensenyar tota orgullosa el:: el seu- el abecedari per això em va escriure el nom amb:: després hi ha un moment que aquesta nena que aixeca el braç diu aquí jo parlo àrab a casa i l'altra diu digues una paraula però ràpid i l'altre es queda així i ell diu i ara què t'he de dir però vull dir que:: que hi ha com:: curiositat i ganes i desig i:: i com ganes d'ajudar-se i de conèixer les llengües| i més grans nosaltres també tenim:: nanos que ens fan de traductors bastant ||

imatge positiva és rellevant.

Per la seva banda, l'Albert valida el parlament de la Bruna i retorna, a mode de conclusió, a aquesta funcionalitat de la llengua. Remet al coneixement per reflexionar sobre què succeeix a l'aula quan un alumne s'adona que la seva llengua no és parlada per la gent del seu voltant. També creu que això no passa amb el castellà perquè tothom l'entén per context. En relació amb aquest fet, la Bruna parla de *paret* per simbolitzar com se sent l'alumne quan no li responen amb la mateixa llengua: *vull dir:: és una:: una paret ¿no? perquè ell et demana una cosa la mestra no l'entén* (116). La Bruna promou una recollida de dades global i reflexiva que sintetitza les dimensions del saber.

Per altra banda, quan la Mercè demana si entre ells no parlen amb les llengües pròpies, la Bruna exposa, metafòricament, que només ho fan *fora de:: de les orelles del mestre* (131). La vinculació entre la llengua d'origen i l'espai més íntim i afectiu també la percebem en l'exemplificació que presenta més endavant: *converses secretes, vergonya de mostrar*.

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament però els diferents participants matisen i amplien el contingut amb valoracions pròpies que es configuren a mig camí entre el coneixement i l'experiència directa. Hem vist que el saber es construeix conjuntament al voltant de les percepcions dels docents en relació amb la funció que els alumnes atribueixen a les llengües. Ens situem a l'etapa d'educació infantil. La Joana i la Bruna coconstrueixen significat a partir del plantejament d'una problemàtica que fa referència a com els alumnes *aparquen* la llengua d'origen fora del centre escolar. Aquesta metàfora que repeteixen de manera persistent exemplifica la situació. La Bruna ho viu com un conflicte crític; la Joana com un *double bind*, i això és degut a com se situen en relació amb aquesta circumstància. Fan explícit que la llengua d'origen aflora quan es parla de les llengües a l'aula i quan els propis alumnes poden fer de mediadors. Ambdues participants incideixen en aquesta idea. La Bruna també destaca com la formació ha fet emergir la conversa sobre les llengües a l'aula. Ho valora de manera positiva.

8. La Mercè introdueix la seva filmació

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que fa la Mercè de la seva filmació a l'aula. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que dóna més rellevància a com els alumnes valoren i usen les llengües.

137. Jaume- ¿us sembla si anem passant a l'altre |eh?| ¿vosaltres hem dit o la Mercè?

138. Mònica- no la Mercè ¿no?

139. Mercè- bé |a::| és molt diferent {(somrient) no és tan fresc com el teu perquè els nanos petits} parlen molt:: d'una manera molt:: diferent |¿eh? eh::| ja veureu és un curs de segon d'ESO/ són pocs perquè és un desdoblament que per casualitat no no us penseu que és tan meravellós per casualitat (somriu) han coincidit un grup molt petit i:: són nanos bueno d'un nivell acadèmic bastant bo:: la majoria/ |ah| ja veureu que estan és un entorn que ja us dic social socioeconòmicament alt la gent valora molt les les llengües ara veureu que es nota que tots- ja veureu no cal que us expliqui perquè està molt clar i:: res més i:: parlen de:: del seu repertori lingüístic de:: quines llengües fan servir per cada cosa també de noves tecnologies les pel·lícules o sigui és així una mica està més adaptat sí endavant doncs | ((es parla d'aspectes tècnics)) bueno els escrits que m'han fet tampoc són cap cosa aixís que diguis no:: no és tan creatiu això |a::| | (somriu) bueno han fet un escrit per passar una mica:: per cobrir l'expedient és bastant típic en aquesta edat però és més el que diuen aquí que el que han escrit aquí no no no posen cap cosa aixís destacable |em::| ||

140. Maria- ¿quin curs?

141. Mercè- |a::| segon d'ESO

142. Joana- ¿i què els hi vas explicar?

143. Mercè- bueno si surt això

144. Joana- |ah| surt com et vas presentar

145. Mercè- |¿eh| que sí? ¿que surt al començament com ho vaig presentar? vaig dir que parlessin de les llengües que utilitzen | també hi ha:: és interessant les creences que tenen sobre

Per heteroselecció la Mercè introdueix la filmació d'aula. Fa ús del tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Al temps que presenta el grup-classe, exposa els temes que emergeixen i les impressions que n'extreu. Quan parla dels alumnes, en destaca el nombre *-és un grup molt petit-*, el nivell acadèmic *-bastant bo:: la majoria-* i l'entorn *-socioeconòmicament alt-*. Relaciona aquests aspectes amb el fet que *la gent valora molt les les llengües*.

Justament *llengües* apareix en diverses ocasions, principalment quan exposa l'objectiu de l'activitat *-vaig dir que parlessin de les llengües que utilitzen-* i quan reflexiona en relació amb el contingut *-parlen de:: del seu repertori lingüístic de:: quines llengües fan servir per cada cos-*. En relació amb *l'aprenentatge de llengües* detecta creences *interessants* que els alumnes exposen quan interaccionen entre ells. Per la Mercè, la funcionalitat de la llengua és rellevant.

Pel que fa al posicionament enunciatiu, sempre parla dels alumnes en tercera persona del singular i del plural, sovint fent ús de la impersonalitat i per mitjà d'hiperònims: *curs, grup, gent*. El present d'indicatiu és el temps verbal que predomina. Constantment incorpora el receptor *-ja veureu, no no us penseu; no cal que us expliqui-* i fa ús de l'evidència com a estratègia de justificació: *està molt clar*.

aprenentatge de llengües que parlen en algun moment de:: sí | és que clar les noies estan en aquesta banda eh! les que parlen més/ sí

146. Becària- sí si no al final us ensenyem les noies/ |

147. Maria- no ho sentirem i ho anirem llegint

148. Becària- sí sí però per veure les noies bueno ¿començo ya?

((15 minuts de vídeo))

La Mercè presenta un discurs monogestionat que avança en la presentació del grup-classe. Resumeix i valora l'activitat a partir de la filmació de la Joana. Destaca el que ella considera *creences* dels alumnes sobre l'aprenentatge de llengües i emfatitza la relació directa que percep entre el nivell socioeconòmic i l'interès per les llengües.

9. Primeres reflexions

Un cop vista la filmació, la Mercè sintetitza els aspectes que li han cridat més l'atenció. Se centra en la representació que tenen els alumnes sobre la qüestió formal de la llengua i en la valorització i el repertori lingüístic del qual disposen.

149. Mercè-bueno no sé si una petita aclaració que les optatives/ bueno aquí fan ells han fet CLIL a la primària en anglès ¿eh! i els:: de secundària tenen matèries optatives en anglès i:: res quan parlen de les optatives diuen de les [optatives en anglès]

150. Joana- [mates en anglès]

151. Mercè- ¿no! no fan no fem mates fem geografia:: |mh::| ciències::

152. Joana- però això que parlen de la [geometria en anglès]

153. Mercè- [això era] a la primària

154. Bruna- a primària que devien ser nens que anaven a la Vila Olímpica [¿no?]

155. Mercè- [sí sí] a la Vila Olímpica i tots els de la zona fan CLIL bueno sí\

((2 minuts de visionat del vídeo))

156. Jaume- Mercè | Mercè

El discurs de la Mercè progressa per temes derivats. L'hipertema, les impressions dels alumnes en relació amb les llengües, fa que els participants vagin estenent nous significats. La Mercè fa ús del tema constant per emfatitzar com els alumnes valoren la llengua. Si bé l'experiència directa i la funció metalingüística del llenguatge engloben el discurs, aquesta creença (207), que ja trobàvem a la seqüència anterior, domina bona part del parlament.

La Mercè inicia el seu discurs a partir del comentari d'una alumna. Sent la necessitat de ratificar que a les seves classes no s'ensenyava ortografia. Fent ús de l'expressivitat mostra estranyesa i desconcert: *ho trobo curios em vaig quedar molt parada*. El comentari li produeix tensió i per aquest motiu es justifica.

Aquest conjunt de reflexions li serveixen per comparar l'*abans -de gramàtica que fèiem vocabulari-* amb l'*ara*, on tot es fonamenta en el *mètode comunicatiu*. En aquesta ocasió, el

157. Mercè- ¿sí? perdona
158. Jaume- ¿hi ha alguna cosa que ens vulguis ensenyar? ho dic perquè ¿oi que no se sent massa bé?
159. Mercè- no no:: bueno doncs ja està res no la cosa de:: ara que deien [de l'ortografia]
160. Jaume- [ho dic perquè tinguem temps]
161. Mercè- [sí parem parem] que si us heu fixat que deien que:: a la primària no feien ortografia i aquí fan ortografia dic clar (riu) dic a les classes jo no faig ortografia tota la:: vull dir sí:: bueno i llavors diu no sí però bueno llavors diu parle::m i escolte::m i i tal però hi ha una idea no sé què volen dir exactament amb l'ortografia suposo que vol dir la la qüestió formal de la llengua que potser no l'han fet abans i que a secundària es fa una mica més/ amb aquesta qüestió ¿no? \ bueno jo ho trobo curios em vaig quedar molt parada amb això l'ortografia (riu)
162. Santi- suposo que volien dir el fer gramàtica
163. Mercè- sí sí
164. Santi- més que l'ortografia [¿no?]
165. Mercè- [sí] però tampoc fem classes ningú aquí fem classes d'aquelles:: vull dir fem un mètode comunicatiu en general ¿no? a l'aula vull dir que la gramàtica es fa però no:: està basada la classe no són les classes d'abans de gramàtica que fèiem vocabulari són al voltant de temes i:: i utilitzem la llengua i parlen i escolten i:: | fan projectes ¿no? |
166. Maria- tots aquests nens són de primera llengua catalana o castellana no hi ha ni:: nens de fora aquí
167. Mercè- |eh::| doncs és que hi ha la Nicole que:: és potser la que ve de fora que:: no que no ha nascut aquí i vull dir ha vingut aquest any a aquesta escola però els demés són del barri:: |e| bueno si us heu fixat hi ha:: hi ha:: nanos que tenen la:: llengua materna que és el castellà i altres:: [indiferent]
168. Maria- [és el català]
169. Mercè- sí però és indiferent

discurs construït s'anteposa a la realitat, motiu pel qual ratifica com són les seves classes: *al voltant de temes i:: i utilitzem la llengua i parlen i escolten i:: | fan projectes ¿no?|*. Just en aquest punt fa ús de la primera persona del singular, de l'estil directe i de la reformulació: *dic a les classes jo no faig ortografia tota la:: vull dir sí::* (161). En Santi s'incorpora al discurs i a mode de suport ofereix una possible sortida a la situació: *suposo que volien dir el fer gramàtica* (162). La Mercè, al temps que valida la intervenció, continua amb la seva justificació.

Uns torns més endavant, aprofita la imatge del somni per ressaltar que parlen català i castellà indistintament. També reproduïx una impressió dels alumnes, qui creuen que a secundària es parla més castellà que a primària. Fixem-nos com aquesta idea ja l'havia fet notar en seqüències anteriors.

Fruit també del parlament d'una alumna, l'Albert obre un nou tema de discussió. Mitjançant una imatge propera a la realitat *-el català de poble-*, els alumnes prenen consciència de les diferents modalitats que pot adoptar una mateixa llengua. En relació amb aquesta idea, ressalten que prefereixen mirar pel·lícules en versió original. La funcionalitat de la llengua i la importància de l'anglès es fa evident en aquesta intervenció.

Hem vist com la Mercè remet a la filmació per emfasitzar la motivació dels alumnes envers l'aprenentatge de llengües. Per fer-ho, ressalta com els alumnes, a les xarxes socials, es comuniquen en diferents idiomes. La intervenció de la Bruna *-fan evident::t la realitat-*, conclou el debat. Fa ús d'un verb modal i reflexiona sobre l'acció. Dues paraules clau conformen la seqüència: *repertori* i *llengües*. Al seu voltant s'hi construeix la següent constel·lació: *ampli, interès i motivació*. *Repertori* i *llengües* ajuden a configurar una imatge positiva. Per una banda, creu que el *repertori* és ampli perquè *fan servir totes les llengües*, que alhora significa *català castellà anglès*. Per altra banda, i en relació amb l'anglès, accentua el nivell *-és molt alt-* i

170. Maria- val
171. Mercè- parlen tots igual català || i somien en català inclús la Mar que parla:: em sembla que la mare té la llengua materna castellà/ i somia en [català]
172. Joana- [i somia en català]
173. Mercè- sí sí sí
174. Joana- és curiós això
175. Mercè- i no no surt tot perquè clar és molt llarg però hi ha unes un tros que parlen de la diferència entre la primària i la secundària ¿no? que han trobat que aquí es parla més castellà que a la primària
176. Joana- [ah]
177. Mercè- sí sí diu perquè ve gent de tot arreu i es parla més castellà potser a les escoles:: || {(P) no sé si teniu alguna pregunta\}
178. Albert- ¿la noia aquella quin problema té amb el català de poble? (tothom riu)
179. Mercè- això si us heu fixat no és ella sola [¿eh?] que ho diu ho diuen vàrios sí sí o sigui suposo que:: és un català que no fan servir ells normalment [clar]
180. Joana- [diferent al que escolten]
181. Mercè- no és el català que utilitzen ells al barri a l'escola:: a la família ¿no? i:: és clar vull dir suposo que es refereix a això
182. Jaume- però m'estranya de xafogor ¿no?
183. Mercè- sí:: és curiós que no sàpiguen què vol dir això
184. Albert- la xafogor no és una paraula de::
185. Mercè- [sí sí]
186. Santi- [però dius calor no xafogor]
187. Joana- [quina calor!]
188. Mercè- home sí que es diu [¿eh?] potser parlen un català::
189. Bruna- molt molt molt de ciutat ja ho diuen ells ¿no?
190. Mercè- sí

l'interès *-tenen molt interès-*. Per tant, aquest interès per l'aprenentatge respon al fet que parlen anglès a l'aula o millor dit, *entenen perfectament que han de parlar anglès/*. Conclou la intervenció amb un verb de creença *-jo crec-*, que serveix per rebaixar la força il·locutiva i el caràcter de veritat que pren l'enunciació.

En relació amb el posicionament enunciatiu, hi ha mescla de persones. La Mercè fa ús del *-jo-* quan remet directament a l'experiència i usa el *-nosaltres-* quan incorpora el col·lectiu docent. Tot i així, a vegades també s'hi refereix fent ús de la impersonalitat: *a secundària es fa una mica més*. Al parlar dels alumnes, utilitza el nom propi o la tercera persona del singular quan vol referir-se a algú en concret *-la Nicole; suposo que vol dir-* i la tercera del plural quan parla del grup classe. En certes ocasions, parla dels alumnes amb distanciament: *gent*.

La presència de reformulacions constants *-vull dir, o sigui-* i els marcadors de dubte i incertesa *-potser, suposo-* s'usen per reformular expressions o pal·liar insuficiències pragmàtiques. Finalment, busca al receptor en dues ocasions: *si us heu fixat*.

L'adverbi intensificador *-molt-* apareix sis vegades, una d'elles amb valor superlatiu i sempre amb significat positiu. Mostra fermesa en allò que diu, motiu pel qual el verb de creença *-jo crec-* és una simple estratègia que utilitza per prendre distància de les afirmacions.

Predomina el present d'indicatiu i fa ús de l'imperfet quan compara aquesta escola amb d'altres centres on ha treballat. D'aquesta manera dona més credibilitat al nivell acadèmic dels alumnes: *jo he notat una diferència molt gran*.

191. Bruna- la pel·lícula *Pa Negre* també ens va semblar un català molt [difícil]

192. Mercè- [sí els va semblar molt estrany] sí ara que hi ha un que diu que els doblatges en català són més dolents perquè hi ha menys gent que ho parli vull dir que i també hi ha un apartat que diuen que ells veuen pel·lícules en anglès que els hi agraden les versions originals o sigui que no és que:: jo crec que:: o sigui hi ha de tot ¿no?

193. Mònica- sí però remarquen també diu que les pel·lícules en català [si són catalanes en català]

194. Mercè- [sí]

195. Mònica- [sinó no llavors:] en el idioma que sigui ¿no?

196. Mercè- sí

197. Mònica- vull dir que ho remarquen que amb el *Pa Negre* al principi és que parlen un català que no l'entendem però després diuen no no jo la vull veure en català perquè és catalana

198. Mercè- sí sí

199. Mònica- i els hi dius ¿llavors la voldries veure traduïda? ¿o doblada? i ells diuen ;no no! en català perquè és catalana o sigui que és una mica una incoherència ells mateixos es posen:: ¿no?

200. Mercè- sí i després ho diuen ara en aquest tros no sé si surt però surt ells tenen l'Icària el cine Icària allà al costat i que van al cine Icària i que els hi agrada veure les versions originals

201. Mònica- per això és::

202. Bruna- no però és evident que fan palès també una cosa que es de:: de la vida vull dir que:: les pel·lícules majoritàriament estan en castellà i les doblen al castellà i a la televisió: /

203. Mercè- sí

204. Bruna- bàsicament | això és:: un tema que se n'ha parlat molt ¿no?

205. Mercè- sí

206. Bruna- fan evident::t la realitat

207. Mercè- però si us hi fixeu tenen un

repertori molt ampli i al Facebook fan servir també totes les llengües ¿no? català castellà anglès estan:: jo he notat una diferència molt gran jo he estat en altres centres i en aquest centre:: la gent té:: o sigui inclús el nivell d'anglès és molt alt tenen molt interès i:: en seguida canvien o sigui a la classe d'anglès entenen perfectament que han de parlar anglès/ i estan:: molt motivats per aprendre llengües i tenen un repertori molt ampli i ho valoren ho valoren moltíssim totes les llengües **jo crec**

208. Bruna- a mi aquesta cosa dels somnis jo m'ho havia apuntat lo dels somnis perquè ho trobo:: interessant

209. Mercè- sí sí

210. Joana- sí

211. Bruna- averiguar què somien i:: ¿en què somien? (riu) com expliquen els somnis

212. Joana- quan ho parlin

213. Jaume- somio en blanc i negre o color però parlant

214. Joana- jo jo jo em sembla que no parlo quan somio ;tot ho veig! (tots riuen)

215. Mònica- espec- espectadora

216. Mercè- doncs jo me'n recordo d'haver anat a Anglaterra de petita i i un dia també somiar en anglès i pensar aquesta qüestió ¿no? si::

217. Santi- però ¿veus? a mi per exemple també m'ha passat això que comentes i i:: justament ella deia que no que ella somiava amb la seva llengua independentment de la persona amb la que estigués parlant si feia una altra

218. Mercè- |ah| sí sí sí

219. Santi- això és ben curiós

220. Mercè- sí sí això és ben curiós sí

221. Santi- perquè a mi m'ha passat ¿no? estar a Anglaterra durant un temps i i un dia somiar en anglès ¿no? i dius |ui| però clar dius és la llengua que estàs fent servir les vint-i-quatre hores per tant

222. Joana- clar i a més a més és molt [d'esforç]

223. Santi- [va arribar a ser normal] però ella diu que no que tot i fer servir una llengua amb una persona ella continuava somiant amb la seva llengua com per tenir aquest d'allò de identitat o de poder:: és curiós\

Dividim el discurs de la Mercè en dues parts. A la primera part, el comentari d'una alumna la fa reaccionar. Fa evident el punt de vista discordant i per aquest motiu justifica l'ús d'una metodologia comunicativa a l'aula. Posen en qüestió la seva manera d'ensenyar llengua a l'aula i aquesta invasió directa de l'espai li genera tensió. Tot i així, la Mercè no es qüestiona el propi model. La segona sintetitza una creença inferida que interrelaciona el nivell socioeconòmic dels alumnes amb la motivació i l'interès per l'aprenentatge de llengües, sobretot de l'anglès. Insisteix en aquesta idea de manera recurrent.

10. El cercle d'amistats

La desena seqüència inclou dues parts. A la primera, els docents ressalten la importància dels amics en contraposició a la figura del mestre. A la segona, la Mercè dóna raons que justifiquen el que ella considera la poca participació dels alumnes en la filmació.

224. Mercè- i després si us hi fixeu parlen molt dels amics::

225. Joana- sí

226. Mercè- més que

227. Joana- s'adapten totalment al [interlocutor]

228. Mercè- [al seu] al que els hi interessa i els seus interlocutors són gent de la seva:: del seu nucli d'amics |çeh?| més que família inclús o que professo::rs ¿no? és per ells és molt important el món de les relacions:: dels::

229. Mònica- clar

230. Mercè- dels |çeh?| em sembla a mi || és que a aquesta edat es veu claríssim que el mestre el professor ja no és res vull dir

231. Joana- no no [home]

232. Mercè- [(riu) i si ho és] ho dissimulen ¿m'entens? vull dir ho fan molt::

Aquesta seqüència es divideix en dues parts. Primer, la Mercè comparteix una percepció que fa referència al cercle d'amistats. Reflexiona entorn a la importància dels amics i les relacions socials en contraposició a la figura del docent: *el professor ja no és res* (230); *i si ho és] ho dissimulen* (232). La Joana valida constantment el seu discurs. En aquest punt, en Santi s'estranya que ningú hagi analitzat la llengua des d'un punt de vista familiar. Sembla que la Mercè dóna raons que ho justifiquen: *però si t'hi has fixat n'hi ha vèries que parlaven castellà a casa seva* (240).

En segon lloc, i en relació amb la poca participació de certs alumnes, la Mercè situa els culpables a l'exterior. Principalment l'hora *–eren les vuit del matí–* i l'edat *–es tallen més–* fan que el resultat no sigui l'esperat.

dissimuladament

233. Joana- [ya ya ya]

234. Mercè- [no queda] gens bé ¿saps?

235. Joana- home perquè és clar els amics
com els amics no hi ha [res en aquesta edat]

236. Mercè- [sí sí] |

237. Santi- és curiós que no analitzin per
exemple a nivell familiar ¿no? perquèestic
segur que hi havia un avi que parlava castellà i
llavors

238. Mercè- sí

239. Santi- a la generació següent va
haver-hi més predomini del català per exemple
i després ells tornen al castellà ¿no? o sigui
ningú ha fet referència en aquest

240. Mercè- els avis no però si t'hi has fixat
n'hi ha vèrios que parlaven castellà a casa seva

241. Santi- sí sí

242. Mercè- amb els pares però parlaven
la:: la Eva ai la:: clar és que no les heu vistes si
vols ensenya-les una imatge de les nenes

243. Joana- aquests que escoltaven ¿què?
no no:: no::

244. Mercè- és que no és allò que tothom
aixeca la mà:: bueno depèn |¿eh?|

245. Joana- no no:: ficaven cullerada no no
s'hi posaven

246. Mercè- eren les vuit del matí estaven
una mica adormits també s'ha de dir::

247. Joana- ya

248. Mercè- però:: |eh::|

249. Joana- no perquè és estrany que no::
algun no digués jo

250. Mercè- no no::

251. Joana- jo:: |en català

252. Mercè- es tallen més i a més la càmera
¿saps? | {(mirant el vídeo) veus aquesta és
l'altra banda perquè veieu una mica:: no home
sí perquè sinó sembla no sé qui són no es veu
tothom oi? ¿no es pot projectar no?| són

aquestes d'aquí ¿no es pot projectar no?}

253. Joana- [[ah| són aquestes d'aquí]

254. Mercè- [no es pot projectar ¿no?]

255. Tamara- ¿quan hi han en total?

256. Mercè- aquí hi ha poquíssims

257. Becària- deu

258. Mercè- [a::| deu sí perquè normalment al als desdoblaments som quinze |¿eh?| però:: van fer un canvi perquè havien d'anar a uns ordinadors no sé què va passar i aquest grup només són deu però no és gaire no és gens normal això | és un desdoblament eh||

En aquesta seqüència la Mercè se situa en el cercle d'amistats i dóna a conèixer percepcions que els altres validen sense desacord. Quan valora el contingut de la filmació, se situa en el context d'aula i en justifica el motiu. Implica directament els alumnes i s'allunya de possibles culpabilitats.

11. La petició dels relats de vida

En aquesta seqüència es concreten les directrius que va seguir la Mercè per demanar els relats de vida als alumnes.

259. Maria- i l'escrit/ després/ |eh::|

260. Mercè- [l'escrit és]

261. Maria- [el van fer a casa] o::

262. Mercè- sí els hi vaig fer fer a casa evidentment i:: la majoria ¿quan ha de ser de llarg? ¿saps? perquè:: (tots riuen)

263. Joana- [¿és obligatori?]

264. Mercè- [sí sí]

265. Joana- [¿és obligatori?] ¿quantas [pàgines?]

266. Mercè- [quantas] ho fan per cobrir l'expedient ¿saps? i una mica pues:: diuen lo mateix que aquí no és que sigui un d'allò aquella riquesa:: de imatges i tot per això dic (riu) és molt diferent això:: si:: ¿ho voleu::? ||

267. Maria- sí

La seqüència comença quan la Maria pregunta per la gestió del relat de vida. A partir d'aquest moment, i mitjançant la progressió de tema constant, la Mercè explica el procés que va seguir. Amb un adverbí d'evidència – *evidentment*– deixa clar que com a conseqüència de l'edat va dir-los que el fessin a casa i de forma obligatòria. La llengua de redacció era opcional.

Una vegada més se situa en els escrits de la Joana per valorar la tasca dels seus alumnes: *que aquí no és que sigui un d'allò d'aquella riquesa::*. La conducta de justificació és constant: *perquè ho fan per cobrir l'expedient*.

L'actitud de suport de la investigadora reafirma la qualitat dels treballs: *aquest que estem llegint expressa la dificultat que té amb el català*. La valoració positiva és evident: *està molt bé* (271).

268. Jaume- ¿si? ¿som-hi? no sé si hi ha alguna cosa més que ens vulguis comentar ||

269. Bruna- {(DC) els hi vas fer fer en anglès}

270. Mercè- ¿el què? |ah| sí algú m'ho va fer en anglès jo els hi vaig dir en quina llengua de s'ha de fer |ah| amb la que vulgueu i n'hi ha un que ho va fer en anglès | no sé si ho va fer perquè jo sóc la professora d'anglès o:: no sé\ ||

271. Maria- aquest que estem llegint expressa la dificultat que té amb el català està molt bé ¡bueno diu molt! ((llegint)) jo a casa normalment parlo castellà encara que s'ha:: se m'encallen paraules se m'escapen paraules en català de vegades voldria millorar el meu català perquè hi ha paraules que no em surten però per això vaig a col·legit per millorar tot en general

272. Mònica- [mira és la carpeta plural]

273. Maria- [però per això vaig al col·legit] per millorar tot en general

274. Mercè- [aquesta és la Nicole]

275. Mònica- [el vídeo selecció aquest]

276. Mercè- la nena aquesta que ha vingut nova::

277. Maria- ¡la nova! fixa't

278. Mercè- ¡sí sí!

279. Maria- |ah| molt bé

((es parla d'aspectes tècnics del proper vídeo))

Aquesta seqüència concreta la petició dels relats de vida. El discurs pren forma d'exposició i no apareixen divergències d'opinions. El caràcter justificatiu de la Mercè per la qualitat dels escrits situa la problemàtica en el context d'aula. Els culpables són els alumnes, principalment l'edat.

12. La filmació de la Mònica i l'Albert

La seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que la Mònica i l'Albert fan de la filmació. La Mònica divideix l'exposició en tres parts. Primer introdueix el grup, després explica la gestió de l'activitat i finalment comparteix percepcions que provenen directament de la reflexió sobre el vídeo.

280. Salvi- ¿de quin curs són?

La Mònica introdueix la filmació que han portat a terme amb l'Albert. La informació

281. Mònica- de quart

282. Salvi- quart

283. Mònica- sí bueno el nosaltres hem fet el grup vam triar el grup de quart perquè és un grup bastant divers a nivell cultural i lingüístic però es tallen bastant en el vídeo són vint-i-dos nens en total tretze nenes nou nens i hi ha nens de Equador, Bolívia, Cuba, Colòmbia, Xile, Uruguai, Marroc, Nigèria, Xina, Bangladesh, Paquistán i de Europa bueno hi ha Espanya Catalunya i Navarra | de:: dels set alumnes nascuts a Espanya només són set nascuts a Espanya ¡no vuit! un és bueno un és gitano un és e:: una nena és filla de:: pare marroquí i mare catalana un altre és de mare catalana:: |ai| dels dos pares marroquins i un altre és de mare xilena o sigui que:: són nascuts aquí/ gairebé per casualitat ¿no? i:: bueno és un grup que a més a més està molt acostumat a rebre companys de:: de tot arreu perquè:: bueno ens van entrant i sortint nens cada dos per tres ¿no? llavors nosaltres vam plantejar l'activitat/ els vam posar a a l'aula amb el tutor amb l'Albert i jo i llavors els anàvem preguntant d'un amb un vam enfocar-ho preguntant d'un amb un quina llengua parlaven a casa amb qui la parlaven |eh::| si la sabien llegir si la sabien escriure i:: i també en els moments de lleure doncs quin tipus de televisió els agradava mirar si li agradava mirar en català o castellà els dibuixos animats sobretot perquè ells pel·lícules bueno poques en deuen veure perquè:: no:: són petits encara i no:: no no surten massa la veritat i:: i també què s'estimaven més llegir ¿no? per per a l'estona de lleure tant a l'escola com a casa i n'hi ha molts que diuen que a l'escola llegeixo en català perquè no hi ha llibres en castellà que no és veritat que n'hi ha en castellà (tothom riu) però bueno ells no no els deuen trobar o no sé/ i:: i a casa llegeixo:: amb castellà perquè no tinc llibres en català normalment et deien ¿no?\ i:: bueno e una cosa que sí que he remarcat és que els alumnes llatinoamericans manifesten que a casa parlen en castellà/ perquè els pares no entenen el català/ o no el volen aprendre ho diuen sovint no el meu pare no el vol aprendre el català perquè amb castellà ja:: ja pot anar fent ¿no? i bueno |e::m| n'hi ha que diuen

progressa per temes derivats.

Mitjançant un discurs estructurat i amb marques explícites de continuïtat *-després, llavors-* va desenvolupant tot allò que vol compartir amb els companys. Exposa al temps que reflexiona entorn a un conjunt d'impressions personals i valoratives.

Primerament, presenta el grup classe, un grup de quart de primària que ha escollit perquè és *bastant divers a nivell cultural i lingüístic*. Explica que són vint-i-dos nens de dotze nacionalitats diferents, cap de pare i mare catalans. En aquest punt, fa ús de l'analogia i emfasitza la situació: *són nascuts aquí gairebé per casualitat ¿no?* Com a conseqüència d'aquesta diversitat, la Mònica creu que és un grup que *està molt acostumat a rebre companys de:: de tot arreu*. Això és conseqüència de la matrícula viva, on *entren i surten* alumnes constantment. Per aquest motiu, creu que ho *viuen* com *quelcom normal, no hi donen importància a aquest tema*. Sovint situada en el punt de vista dels alumnes sembla que resta importància a la mescla de llengües i cultures a l'aula. Aquesta idea de la manca d'importància veurem que és reincident en el seu discurs.

En segon lloc, exposa l'objectiu que amb l'Albert tenien a l'hora de portar a terme la filmació. La llengua es converteix en tema. Pretenen descobrir *amb quina llengua se senten més còmodes* primer, i *quina importància creuen que té aprendre idiomes i parlar diferents llengües* després.

Explica que van preguntar-los de forma individual, incidint principalment en l'espai personal i en el lleure. Pel que fa a l'espai personal, remetent a la llengua que parlen a casa i amb qui, i si la saben llegir i escriure. Pel que fa al lleure, volen descobrir *quin tipus de televisió els agradava mirar* i amb quina llengua ho feien. Incorporen el català i el castellà tant en la televisió com en la lectura, preguntant-los explícitament quina de les dues llengües prefereixen. Hi ha interès per conèixer l'espai que ocupen aquestes llengües. Dels comentaris n'interpretem que el català és la

també que els hi agra- volen veure més la televisió en català:: perquè així n'aprenen més perquè el volen aprendre que el parlen a l'escola i amb els mestres amb els amics no bueno o sigui una mica així bastant variadet llavors hem- he- he triat tres tres blocs que el primer parlen quatre alumnes he triat un alumne l'alumna aquesta que dic que és de pare català [ai] pare marroquí i mare catalana [eh::] després una alumna llatinoamericana que el pare és equatorià i la mare és boliviana que també [nyt] hi ha una mica de barreja/ una alumna de Bangladesh que fa poc més:: d'un any que viu aquí/ i una nena del Paquistan que ha arribat a l'octubre ¿val? no sé és una mica una una pinzellada del que és el grup perquè hi ha:: hi ha molta varietat en el segon bloc bueno ell ell va preguntar:: va intervenir bueno va intervenir més vegades però va intervenir dient preguntant-lis als llatinoamericans pel quítxua i l'aimara i allavors van sortir no no havien parlat d'això en cap moment i llavors van van sortir com si ho tinguessin allò una cosa que no:: [nyt] que no fos important per ells ¿no?

284. Albert- perquè era estrany perquè vam tenir una conversa llarga [eh::] en totes les llengües]

285. Mònica- [bastant llarga]

286. Albert- i [eh::] tan:: perquè hi havia equatorians peruans i bolivians ningú feia referència al quítxua i a l'aimara ¿no? llavors em va sobtar i va ser doncs el moment que:: que va sortir [ja ho veurem]

287. Mònica- [sí] i llavors l'últim bloc que és quan els hi demano amb quina llengua se senten més còmodes ¿no? em sembla que erets tu que també els hi preguntes ¿no? ((es refereix a la Joana)) i per què se senten més còmodes i quina importància creuen que té aprendre idiomes i parlar diferents llengües i bueno en aquí comencen ja estan estan més relaxats/ ja ja van fent més així ¿no? i bueno el que per com a conclusió jo el que he vist és que bueno m'ha fet veure també mirant el vídeo i així que ells ho viuen com una cosa tan natural que hi hagi tants idiomes a la classe a l'escola a casa seva:: no ho viuen en cap moment com una

llengua de l'escola ja que a casa només llegeixen en castellà. La Mònica dóna importància a aquest aspecte. Quan exposa que els alumnes diuen que a l'escola no hi ha llibres en castellà, la negació és contundent: *no és veritat*. A continuació, i fent ús d'una oració adversativa, ratifica i justifica el que creu que deu passar: *que n'hi ha en castellà però bueno ells no els deuen trobar o no sé*.

Amb èmfasi, *-una cosa que sí que he remarcat-* fa referència als alumnes llatinoamericans per ressaltar que són conscients que moltes famílies *no entenen el català o no el volen aprendre*. Mitjançant la dicotomia entre poder i voler s'endinsa en la funcionalitat de la llengua. Fa ús de l'estil directe: *no el meu pare no el vol aprendre el català perquè amb castellà ja pot anar fent ¿no?* Aquest recurs també apareix en altres ocasions, per donar major credibilitat al contingut dels enunciats: *perquè no tinc llibres en català normalment et deien ¿no?;* *ho diuen sovint*.

La Mònica ressalta que molts alumnes volen aprendre català. Explica que són conscients de l'espai que ocupa aquesta llengua en el seu imaginari *-que el parlen a l'escola i amb els mestres amb els amics no-*, motiu pel qual volen veure més la televisió en català:: *perquè així n'aprenen*.

En una ocasió, la Mònica fa participar a l'Albert, que entra a la discussió. Fruit directe del coneixement, exposa el seu interès per un tema determinat: *hi havia equatorians peruans i bolivians ningú feia referència al quítxua i a l'aimara* (286). Aquest és el motiu pel qual els pregunta directament per aquestes llengües. El verb *sortir* apareix tres vegades. L'Albert, que creu que *era estrany; em va sobtar*, s'incorpora al discurs de manera directiva. És l'única ocasió en què ho fa.

La Mònica fa ús de la primera persona del singular per reflexionar, al temps que parla, sobre allò que ha anat observant. En aquest punt, *viure* es converteix en paraula clau. Al seu voltant es van configurant un seguit de paraules, algunes de caràcter positiu *-natural*,

confrontació/ potser per lo que dèiem ¿no? perquè són petits i no tenen aquesta identitat/ no sé ho veuen molt com una cosa molt normal i no hi veuen cap inconvenient vull dir quan arriba un nen nou l'acullen igual parli català parli castellà parli urdú o xinès o el que sigui ¿no? els hi és igual no:: si els hi cau bé els hi caurà bé i si els hi cau malament els hi cau malament ja està ¿no? no hi donen importància a aquest tema | si ho voleu ho mirem

((20 minuts de visionat del vídeo))

normal- i d'altres de caràcter negatiu però encapçalades pel *no -confrontació, inconvenient-*. Aquest fragment adopta un caràcter d'experiència i reflexiu i sembla que les valoracions compartides no provenen només del vídeo. L'expressió *m'ha fet veure també mirant el vídeo o he vist* fa pensar que la filmació li ajuda a interioritzar un conjunt de percepcions que ja té interioritzades de forma prèvia. Estem davant d'una reflexió sobre l'acció.

Ella mateixa engloba els receptors per retornar a un tema aparegut anteriorment: *potser per lo que dèiem ¿no?* Aquest recurs el fa servir per concloure que *són petits i no tenen aquesta identitat*.

En relació amb el posicionament enunciatiu, utilitza el *-nosaltres-* en dues ocasions: per incloure l'Albert a la discussió i per parlar a nivell d'escola. El *-jo-* hi és molt present, fruit de l'experiència directa i de les pròpies percepcions.

Pel que fa als temps verbals, predominen les marques de present i de passat. El fet que aquests temps verbals apareguin envoltats de verbs de creença i sensorials ens fa pensar que moltes representacions, provinents del passat, es mantenen en el present.

Aquesta seqüència pràcticament monogestionada fa que no apareguin punts de vista discordants. Hem vist que la filmació se centra en l'ús i la funció que els alumnes atribueixen a les llengües. Al temps que la Mònica exposa el que ha detectat, descobrim representacions en relació amb la convivència de llengües a l'aula i la comoditat amb què pensa que els alumnes viuen la situació. Se situa en el punt de vista dels infants per justificar que no donen importància a la diversitat lingüística. Aquesta idea és recurrent. Quan un alumne contradiu el que ella dóna per cert, s'hi oposa de manera directa. Tot el seu discurs s'encamina a descobrir l'ús que fan del català i del castellà. La resta de llengües no hi tenen cabuda. L'Albert, per la seva part, sí que té interès a promoure la reflexió envers les llengües d'origen i per aquest motiu insisteix en el quítxua i l'aimara. La seva reflexió, conclusiva, prové del coneixement.

13. Les llengües i la situació de prestigi

El tema central d'aquesta seqüència prové d'una idea que ha aparegut en l'anterior. L'Albert mostra interès a ressaltar la situació de prestigi que s'atorga a les llengües, que fa que algunes es vagin perdent de pares a fills.

288. Mònica- si voleu ja::

289. Jaume- ¿sí?

290. Mònica- sí perquè ara ara ja és

291. Jaume- ¿és això?

292. Mònica- anar xerrant d'això sí

293. Jaume- ho dic perquè si volem acabar a les vuit i:: tindrem deu minuts ¿no? per:: |

294. Maria- ¡quin canvi! (somriuen)

295. Mònica- bueno jo abans no ho he dit però jo els hi vaig explicar |¿eh?| perquè fèiem això:: els hi vaig explicar una mica:: la meua vida lingüística uns dies abans i així:: i que faríem aquesta gravació per aquí la universitat/ i tot això vull dir ells sabien més o menys què estàvem fent | ¿eh?| que abans no ho he dit i ja està {(P) no sé si vols dir algo tu Albert}

296. Albert- no no la veritat és que va ser:: tota una estona molt llarga

297. Mònica- molt llarga molt van aguantar com *jabatos* perquè no aguanten tant [normalment]

298. Albert- [hora i mitja]

299. Mònica- [sí ben bé ben bé]

300. Albert- i:: bé tal com sortien aquí van estar l'hora i mitja allò:: anar participant i anar anar dient ¿no? i:: i llavors |mh::| allò que us deia abans de:: de les llengües aquestes amagades ¿no? el quítxua una mica ho vaig preguntar | perquè és allò que:: sobretot amb nanos així d'aquesta edat doncs parlen allò del que és més immediat ¿no? però que a la família a vegades hi han altres llengües |mh::| o altres llengües:: que estan d'una manera:: tot i que:: es practiquin estan amagades perquè no tenen el suficient prestigi social ¿no? llavors el:: el:: podem trobar amb els marroquins amb amb l'amazic |¿eh?| moltes vegades ens vénen i::

En aquesta seqüència la informació progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

El coneixement se superposa a l'experiència i el prestigi atribuït a les llengües és l'objecte de discussió. L'Albert repeteix -prestigi- sis vegades. La seva actitud transmet fermesa, seguretat i decisió. La metàfora de les -llengües amagades- li serveix per explicar, fruit del coneixement, com el prestigi social fa que certes llengües només es practiquin en la intimitat. Va un pas més enllà i exemplifica de quines està parlant: *el:: podem trobar amb els marroquins amb l'amazic (...) i amb els e:: llatinoamericans sobretot si són del Perú o de Bolívia o d'Equador*. Apareix la idea de submersió.

La Joana fa ús d'una intervenció directiva per donar a conèixer la seva opinió. Parteix del mateix marc de referència però incorpora -sentit- i -ús- per parlar de la funcionalitat de la llengua: *l'ús és lo que fa:: |mh::| que es vagi perdent*. Exposa, fent ús d'una pregunta retòrica, que potser perden importància com a conseqüència dels pocs parlants: *¿aquest nen amb qui pot parlar quítxua? amb ningú* (301). Estem davant d'una creença inferida on la llengua apareix definida com un instrument de comunicació. Fixem-nos com l'adverbi additiu -també- precedeix l'opinió -suposo- i la justificació -perquè-. La valoració de la Joana, taxativa, fa que la Mònica minimitzi la divergència d'opinions. L'Albert, però, hi replica amb força. La fermesa amb la qual respon a la seva companya -*però és un tema de prestigi-*, no dóna opció a la negociació de significat. Repeteix la idea al final de la seqüència i ho acompanya d'un adverbi intensificador: *està molt clar*. Una vegada més, el coneixement se superposa a l'experiència. El *ya* i el *sí sí* de la Joana amb els quals valida el discurs, denoten cert caire de concessió. No

que si l'àrab l'àrab i realment no parlen àrab sinó que parlen amazic i amb els e:: llatinoamericans sobretot si són del Perú o Bolívia o d'Equador hi han les llengües aquestes ¿no? del quítxua o de l'aimara però com són llengües considerades les llengües dels indis no tenen cap mena de prestigi ¿no? fins i tot |¿eh?| com hem pogut veure amb aquell nano que sabia que el seu pare parlava amb els seus amics amb quítxua veiem com d'una generació amb una altra els pares deixen de parlar aquestes llengües ¿no? i senzillament perquè no tenen el prestigi social\ llavors |mh::| és d'aquells punts que amb els nanos pobres no els hi diràs res ho fas aflorar una mica però és per reflexionar |¿eh?| per què doncs de generació a generació es es van perdent ¿no? i amb això ho podíem traspasar també amb les altres llengües ¿no? abans quan sentíem allò del català de poble no és una altra cosa que la situació de de de prestigi ¿no? tenim potser segurament un català molt més ric amb molt més lèxic i sona estrany ¿no? no sé |¿eh?| desprestigi el català de poble ¿no?

301. Joana- però també suposo perquè perd una mica el sentit ¿aquest nen amb qui pot parlar quítxua? amb ningú

302. Albert- amb el [seu propi pare]

303. Mònica- [amb els seus pares] clar

304. Joana- però entre ells tampoc ho parlen entre el pare i la mare

305. Mònica- no:: bueno no ho va dir no ho sé ¿eh!

306. Joana- llavors bueno |nyt| vull dir que també l'ús és lo que fa:: |mh::| que:: que es vagi perdent

307. Mònica- [clar]

308. Albert- [però] és un tema de prestigi jo quan vaig estar al Perú vaig anar a veure una escola una escola de primària cicle inicial ells els agafen a:: a primer normalment ni fan parvulari i aquell primer se'ls hi fa en llengua quítxua | però mica en mica se'ls hi va introduint el castellà

hi ha desig de controvèrsia. El context condiona molt.

Els altres participants se situen en relació amb aquesta manca d'acord. Quan la Mònica se sent atacada per la incisió de la companya, dubta i se situa a mig camí entre les dues opinions: *no:: bueno no ho va dir no ho sé ¿eh!* (305). Més endavant, i servint-se de l'experiència directa, dona suport al discurs del seu companya: *a més el nen hi ha un moment que diu* (313). Per la seva banda, la Bruna també corrobora, amb un exemple proper, com algunes famílies ho han verbalitzat: *amb el Paquistà també hi ha gent que:: a vegades parla panjabi | els que parlen urdú els menyspreen també* (314). Quan exterioritza la seva línia de pensament fa ús de -desprestigi- i remarca que és conseqüència d'una -confrontació ètnica-.

En relació amb el posicionament enunciatiu, l'Albert fa ús del caràcter impersonal en bona part del discurs. L'autoreferència en la segona persona del singular hi és present quan parla com a docent: *no els hi diràs res ho fas aflorar una mica* (300). Fa ús explícit del -jo- quan remet a l'experiència directa i emfasitza la individualitat: *"jo quan vaig estar al Perú"* (308).

309. Joana- [ya]
310. Albert- [i a segon] ja es fa tot en castellà ja no es fa res en quítxua llavors està molt clar que és un tema de prestigi i la llengua forta i dominant/ és el castellà i la llengua que has de deixar és l'altra ¿no? la dels indis ¿no?
311. Joana- sí sí
312. Albert- i això es transmet via generacional
313. Mònica- a més el nen hi ha un moment que diu jo he sentit parlar quítxua al meu pare amb els seus amics aquí diu però quan va a Bolívia parla castellà vull dir això també:: |nyt| diu no no allà només parla castellà ¿no? el quítxua el parla més aquí amb els amics ¿no? que s'ha trobat
314. Bruna- amb el Paquistà també hi ha gent que:: a vegades parla panjabi | els que parlen urdú els menyspreen també
315. Mònica- [sí]
316. Bruna- [això potser] entre els nens no ha sortit tant però famílies que m'ho han:: que ho han verbalitzat sí |oh| és que juga amb aquests nens però és que aquests nens parlen panjabi | això també:: és desprestigi per una confrontació més més ètnica o:: així |

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament però el marc interpretatiu apareix modificat. Hem vist que l'Albert parla del *prestigi* atorgat a les llengües, una idea que es contrasta amb el -sentit- i la -funcionalitat- que la Joana hi atribueix. El discurs d'un promou la reflexió i les intervencions dels altres, així com l'exteriorització de creences inferides. Aquest conjunt de reflexions, que provenen del coneixement, fan que la Bruna parli de desprestigi social, que veu com una conseqüència directa del que ella denomina una *confrontació ètnica*. El discurs es configura en tensió com a conseqüència de la disconformitat en el punt de vista. No avança com a conseqüència del context. El caràcter conclusiu de l'Albert, que engloba les dimensions del saber, no deixa espai per a la negociació. La Mònica se situa a mig camí entre les dues opinions.

14. Els relats de vida

El tema d'aquesta seqüència és el procés que es va seguir per a l'elaboració dels relats de vida. La Mònica emet judicis de valor i dóna la seva opinió sobre el

resultat de les narratives.

317. Mònica- bueno i llavors he portat els escrits que també els hi vaig demanar de deures no els han fet tots però:: sí que:: bueno el nen que és de Bangladesh ha escrit tot això en Bangladesh i llavors ens ho va poder dir en: en català/ i bueno jo ho he transcrit i en xinès també el que passa que la nena:: en xinès no no es veu perquè |nyt| bueno sí que es veu però vull dir no:: no no parla no surt en aquesta gravació perquè:: bueno parla molt molt fluix i si ja ens ha costat escoltar-los amb ells amb ella és que no l'haguéssim ni sentit ¿no? i diu ben poca cosa ¿no? que parla xinès/ amb la seva:: mare amb el seu pare i amb la seva germana i ja està ¿no? en canvi en aquí en el escrit sí que diu que parla una mica de castellà/ amb la germana petita que això em va sobtar perquè no no:: m'ho havia dit bueno és que és una nena que encara no és espontània parlant ¿no? bueno fa:: més d'un any que viu aquí però bueno els xinesos doncs costa més que:: que parlin espontàniament ¿no? hi ha un:: nen no sé si us heu fixat hi ha un nen assegut que és xinès i tampoc és que no li vam treure ni una paraula ni una i això que aquesta nena ens ho traduïa més o menys però no:: i bueno i les els les altres doncs han:: han escrit una mica el que diuen en el vídeo ¿no? el que passa que:: per exemple aquest nen del quítxua no m'ho va posar i li vaig haver de tornar i dir-li escolta'm que hem quedat que el teu pare parlava quítxua doncs posa-m'ho i:: no sé o una nena que és nigeriana que tampoc no deia que és nigeriana i és que és la nena que hi ha al darrera que és ben negra ¿no? i:: com que bueno no:: ja són tan d'aquí que ya no:: no li donen tanta importància ells ¿no? bueno us ho he portat perquè::

Mitjançant la progressió de tema constant, la Mònica exposa les seves impressions en relació amb els relat de vida. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Remet explícitament a la cultura xinesa per constatar que els costa parlar i fa referència a una nena *que encara no és espontània*. Al temps que comparteix aquesta percepció fa evident una creença: *els xinesos doncs costa més que:: que parlin espontàniament ¿no?* Explica als companys que gairebé no parla: *i diu ben poca cosa ¿no?* En aquest punt detectem una dicotomia entre l'acció imaginada i la real.

Avança en la justificació d'aquesta creença interioritzada, que fa referència a l'ús exclusiu de la llengua d'origen - *parla xinès amb la seva:: mare amb el seu pare i amb la seva germana i ja està ¿no?*- i ho contraposa amb l'aparició del castellà, als relats de vida: *Diu que parla una mica de castellà/* (317). Aquest fet la sorprèn.

Per altra banda explica com en dues ocasions ha de dir als alumnes que escriguin amb quina llengua parlen a casa. Per fer-ho, fa ús de l'estil directe i d'aquesta manera emfasitza l'acció. Les seves paraules deixen entreveure la necessitat de fer evident la presència de les llengües d'origen: *que hem quedat que el teu pare parlava quítxua doncs posa-m'ho; una nena que és nigeriana que tampoc no deia que és nigeriana*. Aquest conjunt de reflexions serveixen a la Mònica per situar-se en el punt de vista dels alumnes i parlar en nom d'ells. Una vegada més es reafirma en una línia de pensament que té molt interioritzada i que fa referència a la poca importància que donen a les llengües d'origen. Ho justifica fent ús de l'espai: *són tan d'aquí que no:: no li donen tanta importància ells ¿no?*

En relació amb el posicionament enunciatiu, predomina el -jo- quan reflexiona i verbalitza el seu pensament. La primera persona del plural apareix quan incorpora l'Albert en les diferents accions portades a terme. En algun

cas, el discurs pren un to emfàtic, justament quan fa ús de l'estil directe per reproduir el diàleg amb l'alumnat: *escolta'm (...) doncs posa-m'ho.*

En aquesta seqüència, la Mònica exterioritza un seguit de creences que provenen del coneixement. Per una banda, la seva línia de pensament configura una impressió que engloba les dificultats de la cultura xinesa per parlar de manera espontània. Per l'altra, se serveix de la filmació i dels relats de vida per justificar els motius pels quals els alumnes no parlen de les llengües d'origen i que fa referència al fet que no les tenen en compte perquè se senten part del país receptor. Retorna a aquesta creença i hi insisteix de manera recurrent.

15. El català a l'esfera personal i social

El tema central d'aquesta seqüència és el rol que adopta el català a l'esfera personal i social dels alumnes. Tot el discurs és una justificació de la manca de domini que es percep. S'insisteix principalment en la falta d'ús com a conseqüència del context.

318. Mercè- però la proporció de nanos ¿no? de de nanos- tots són tots són tots són nou::vinguts [¿no? tota la classe/]

319. Mònica- [sí bueno la majoria han entrat a P3 ¿eh?] P3 P4 ¿eh?]

320. Joana- [[¡ah!| jo et volia preguntar] [això semblava que que::]

321. Mònica- [sí sí]

322. Mercè- [és com::]

323. Joana- que feia::

324. Mercè- [és que els hi costava parlar [¿no no?]

325. Joana- [com dos anys o tres que eren aquí]

326. Mònica- [no no no] els hi costa parlar perquè tenen un- un [nivell baixet | són un grup baixet de nivell]

327. Mercè- [bueno perquè estan tots] vull dir no tenen

328. Mònica- [és un grup] que a tots nivells acadèmics a nivell acadèmic és un grup amb un

Per autoselecció i a través d'una intervenció directiva, la Mercè inicia un nou focus de discussió. La informació progressa per tema constant i la llengua es converteix en tema.

La manca de domini del català configura un conflicte que va *in crescendo* a mesura que avança la seqüència. Hi ha encadenaments i interrupcions constants, al temps que incrementa el volum, el to i la inflexió. Principalment aquests encavalcaments són entre la Mònica i la Mercè. La Joana i l'Albert també participen del conflicte però amb la intenció de matisar i d'atenuar la controvèrsia. La Joana s'hi sent obligada ja que la Mercè s'hi adreça directament com a demanda de suport: [*però és el que*] també passava a l'escola teva ¿no? que arribaven sense saber i en seguida al cap dels mesos parlaven català ¿no?(400). Incideix en la seva filmació i busca la validació d'acord. L'actitud de la companya, generada en tensió per l'obligatorietat de contesta i la immersió en la polèmica, és de col·laboració: *van parlant* (401).

La contraargumentació domina el discurs i la llengua és sempre el punt de partida i

- nivell baixet
329. Mercè- ¿però que estan tots junts?
330. Mònica- sí sí és la [classe de quart]
331. Albert- [és la classe de quart]
332. Mercè- ¡ah! és la [classe de quart]
333. Mònica- [és la classe de quart]
334. Mercè- [vull dir que::]
335. Albert- [és la classe sencera] aquest
336. Mercè- o sigui que:: [o sigui que::]
337. Mònica- [vull dir que]
338. Mercè- la proporció de nanos que parlen allà no hi ha ningú que parli català com a llengua::
339. Mònica- [¿materna?]
340. Albert [¿materna?]
341. Mònica- no cap
342. Mercè- clar és que vull dir
343. Mònica- [clar::]
344. Mercè- [perquè] és que hi ha una diferència ¿no? del que:: els nanos que hem vist en el prime::r vídeo parlaven [amb més fluïdesa ¿no?]
345. Mònica- [sí total total]
346. Mercè- ¿oi?
347. Mònica- sí sí sí
348. Mercè- i eren més petits ¿no?
349. Joana- [sí]
350. Mònica- [sí sí sí] no jo li he comentat a l'Albert quin català que parlen aquests
351. Mercè- clar
352. Mònica- ¿saps? però no no però allà:. al Fondo:: [el català::]
353. Albert. [al Fondo::]
354. Mercè- [¿veus?] allò que dèiem de [la proporció no de la::]
355. Mònica- [no se sent]

d'arribada. En dues ocasions en Javi fa ús d'expressions en castellà com a reproducció explícita de comentaris dels alumnes. Se situa en el seu punt de vista: *¿y el catalán para qué sirve?* (377); *[qué rollo] el catalán* (379).

Una mescla d'estranyesa i de sorpresa defineixen el pensament de la Mercè, qui explicita el poc nivell que ha detectat de llengua oral en català. Just en aquest punt s'origina la polèmica. Hi entra de forma directiva: *els hi costava parlar*. Aquesta intervenció enceta la discussió entre ella i la Mònica. La Mercè té molt clares les seves idees i les defensa amb fermesa al llarg del discurs. *Proporció* es converteix en paraula clau i apareix acompanyada de *greu* i *antinatural*, dos adjectius valoratius que defineixen la seva ferma posició.

Veiem que la problemàtica s'accentua per les constants superposicions de veus. Al principi, hi ha múltiples validacions d'acord com a estratègies de suport i de col·laboració. La divergència d'opinions, acompanyada de constants justificacions, fan avançar la polèmica. Per la Mònica tot fa referència al -nivell-: *perquè tenen un [nivell baixet / són un grup baixet de nivell]* (326); *a nivell acadèmic és un grup amb un nivell baixet* (328). Per la Mercè, en canvi, la -proporció- és clau: *[bueno perquè estan tots] vull dir no tenen* (327); *¿però que estan tots junts?* (329); *¿veus? allò que dèiem de [la proporció]* (354). Ja havia defensat aquesta idea en seqüències anteriors i en aquesta ocasió es realça en la reafirmació.

Fa ús constant de reformulacions i busca l'acceptació del receptor. Fa ús d'aquesta estratègia en nombroses ocasions: *¿no?*; *¿oi?*; *¿veus?* En aquests casos concrets on l'evidència de la situació domina el discurs, la Mònica accepta les seves proposicions: *sí sí sí* (347; 350) al temps que matisa i justifica, una vegada més, *el baix nivell acadèmic*. Per la Mònica, el culpable és extern i fa referència al context social: *però no no però allà:. al Fondo:: [el català::]*.

Al final de la seqüència (432), la Mònica reprèn el conflicte, en situa l'origen i en busca

356. Joana- no se sent
357. Mònica- a més també no no i problemes jo per exemple que sóc la tutora de l'aula d'acollida a vegades li he dit però com he de d'enviar a comprar res (riu) en aquests nens a les botigues si no els hi parlaran en català a les [botigues]
358. Mercè- [i porten] tres anys a l'escola ¿no? [dius]
359. Mònica- [¡no!]
360. Bruna- [no]
361. Mònica- [¡P3 han entrat] amb tres anys!
362. Bruna- doncs tres:: cursos |eh::|
363. Eli- sis anys
364. Joana- ¡tres i quatre set!
365. Mercè- |oh| ¡és clar!
366. Mònica- [porten set anys]
367. Mercè- {(F) [que portin tants]} anys a l'escola i que no parlin català
368. Eli- però és que en el seu nucli tampoc el parlen
369. Mercè- [¡per això per això!]
370. Mònica- [no no] és que això és el únic lloc on parlen català
371. Joana- ¿ni l'entorn ni res?
372. Mònica- i amb els mestres ho diuen entre ells
373. Mercè- [entre ells]
374. Mònica- [no parlen] en català
375. Mercè- per això et dic [que déu ni do]
376. Mònica- [clar]
377. Javi- quan vaig estar a Fondo tenia un grupet molt nombrós de xinesos i em deien ¿y el catalán para qué sirve?
378. Mònica- sí [és que::]
379. Javi. [qué rollo] el catalán
380. Joana- clar

la causa. Per fer-ho, la utilització de dues oracions completives unides per coordinació reafirmen la realitat del centre i les raons per les quals el nivell de català no és tan alt com a altres llocs: *no el parlen bé el català vale però com a mínim ja parlen (...) que sí que se'ls hi ha d'exigir (...) però:: també tenen una història familiar*. Per tant, pren consciència del baix nivell al temps que justifica altres problemes importants de rerefons: *també tenen una història familiar molt complicada* (432). Just en aquest punt l'Albert ofereix una nova via al conflicte i ressalta que el baix nivell socioeconòmic i la diversitat de llengües dificulten el procés d'aprenentatge. L'Eli, amb actitud de col·laboració, també se situa en el conflicte i hi incorpora la importància del context: *però és que en el seu nucli tampoc el parlen* (368).

Justament *parlar*, que per la Mònica és sinònim de comunicar-se i entendre, marca progressió i continuïtat, i ens fa adonar de la importància de l'escola en aquest procés. *No el parlen, ja el parlen, van parlant* mostra el posicionament de la Mònica en relació amb l'aprenentatge d'aquesta llengua i a la importància del centre educatiu en aquest procés progressiu d'adquisició de la llengua. Per analogia, tanca la seqüència amb la interrelació entre *llengua* i *ús*. Deixa clar que no els justifica però comprèn que la llengua forma part d'un paraigües de major envergadura, on tot és emoció i sentiment (432).

Si bé la Mònica i l'Albert incorporen la influència cabdal del context on els alumnes viuen immersos, la Mercè continua amb la defensa unànime del seu pensament: *[que portin tants] anys a l'escola i que no parlin català* (367); *per això et dic [que déu ni do]* (375). Per aquest motiu ho compara amb l'escola de la Joana. Ella respon i la negociació de significat avança en noves vies. Quan la Joana es manifesta a favor de crear *situacions de llengua oral* amb els alumnes, ho defineix amb la següent constel·lació: *conversa, explicar, parlar* (408;410). Tant ella com la Mònica tenen interès a destacar el valor que

381. Mònica- sí sí sí
382. Javi- no el feien servir mai
383. Mercè- és que això és antinatural [vull dir no clar]
384. Mònica- [sí sí jo a vegades] em diuen per anar a comprar ¿anar a comprar a on?! (riu) perquè clar les botigues allà hi ha hi ha xinesos no no és que són botigues regentades per xinesos o són [marroquins]
385. Mercè- [sí]
386. Mònica- marroquins pots trobar que parlin català |¿eh?| te'n pots trobar bastants però bueno i ara/ bueno des de fa:: des de que hi ha el pla educatiu de l'entorn que es fan cursos de català per pares i a l'escola doncs tenim un grup de bastants pares nous o d'immigrats o com vulgueu dir-ho que s'han apuntat a aprendre català i:: bueno\
387. Albert- no la realitat és que allà al Fondo de Santa Coloma el català és com una llengua [estrangera]
388. Mònica- [sí]
389. Albert vull dir estem ensenyant el català com tu que ensenyas el [anglès]
390. Mònica- [sí] sí sí
391. Mercè- no més jo crec que parlen millor l'anglès els meus alumnes que:: aquests català |¿eh?| vull dir
392. Mònica- sí sí sí però pensa que que una estructura en català llarga:: pot ser que no te [l'entenguin]
393. Mercè- [ya::]
394. Mònica- [alumnes] que han arribat a P3 a l'escola |¿eh?| t'estic dient no els que fa:: els que fa dos mesos o els que fa un any evidentment a aquests els hi costarà i i:: i els que acaben els que els de l'aula d'acollida que acaben agafant una competència lingüística en català bona bastant bona la tenen molt millor que els autòctons| vull dir que:: perquè és molt és un *machaque* molt important | però clar ells l'utilitzen a l'aula d'acollida/ o:: o o a pocs

donen a l'oralitat com a mitjà clau de comunicació. La Joana deixa entreveure una raó per la qual els seus alumnes parlen més català. En aquest sentit, el valor de la conversa és rellevant: [*perquè nosaltres*] *ells fan molta llengua oral* (406); *i les converses i tot això* (414). La Mònica se situa en el seu marc de referència i en valida l'acord. Sempre ho compara amb el seu centre escolar: *sí sí nosaltres igual* (413) *sí sí no allà també* (415). En aquest punt detectem un nou conflicte que emergeix de l'anterior. La Joana, amb actitud de cortesia i de suport, no entra en la discussió.

Per altra banda, la Mercè també té interès a descobrir si hi ha algun alumne que parli català com a llengua materna. Quan la Mònica li diu que no, les reformulacions, sempre en primera persona, reafirmen la seva posició: *clar és que vull dir* (342); *és que hi ha una diferència ¿no?* (344). En aquestes situacions majoritàries, l'expressivitat i la funció emotiva dominen el discurs.

L'Albert, amb actitud de col·laboració, s'incorpora al conflicte i remarca que la situació del barri és quelcom de primer ordre en l'ús i domini del català. Repeteix aquesta idea de manera recurrent. La contraargumentació, introduïda per la preposició adversativa *però* és constant: *al Fondo de Santa Coloma el català és com una llengua estrangera* (387); *que no pas al barri [Fondo de Santa Coloma]* (419); *però és general de la zona* (434). I en relació amb l'escola de la Joana, afegeix: *però jo trobo que al barri de Sant Pere la llengua catalana és molt més present* (417). Ella valida i accepta la seva posició: *ya:: segur* (418); *nosaltres tenim nanos de tot arreu però no tant o sigui:: és més:: més:: proper* (420).

Per l'Albert, la situació familiar i la llengua de casa també són clau en aquest procés d'aprenentatge. Si bé exposa que hi ha molts alumnes que han nascut aquí, *aquells tres anys de vida ho han fet a casa amb l'idioma de casa* (395). Repeteix *casa* en dues ocasions.

Per altra banda, la Mònica exposa que els alumnes de l'aula d'acollida s'expressen millor

llocs

395. Albert- de tota manera encara que comencin a P3 | |e::| quan arriben a P3 arriben pràcticament sense conèixer res del català ni del castellà [¿eh?] o sigui [eh::] igual han nascut aquí però aquells tres anys de vida ho han fet a casa amb l'idioma de casa sigui [xinès]

396. Mònica- [sí]

397. Albert sigui panjabi l'urdú i no no no l'entenen |e:|

398. Mercè- ya::

399. Albert. vull dir:: la mestra |e:| s'ha de trencar:: el cap per per fer-se entendre amb amb els nens [que igual]

400. Mercè- [però és el que] també passava a l'escola teva ¿no? que arribaven sense saber i en seguida al cap dels mesos parlaven català ¿no?

401. Joana- van parlant

402. Mercè- sí

403. Mònica- sí ells allà també van parlant però:: clar és que són nanos que no fan que no van a la guarderia no sé a la vostra escola::

404. Joana- hi ha de tot

405. Mònica- [hi ha de tot]

406. Joana- [perquè nosaltres] ells fan molta llengua oral a::

407. Mònica- [sí sí]

408. Joana- [a tot- o sigui] al matí és cada dia una hora ben bé:: només de:: situació de conversa [de parlar]

409. Mònica- [sí:: sí sí]

410. Joana- [d'explicar] de parlar del que ha portat aquest el altre de no sé què d'una pedra que ha caigut de no sé on (somriu)

411. Mònica- sí sí

412. Joana- hi ha com |a::| tot el tema de la llengua oral és com molt present [i molt important | i i la conversa::]

413. Mònica- [sí sí nosaltres igual fem

que els autòctons: *és un machaque molt important | però clar ells l'utilitzen a l'aula d'acollida/* (394), per comparar-ho amb els que no fan servir el català en cap situació, només per parlar amb els mestres, afirma. Aquesta valoració de la tasca docent a l'aula d'acollida prové de l'experiència directa ja que ella n'és la tutora.

La idea d'anar a comprar, aquest ús funcional de la llengua, apareix dues vegades en el discurs de la Mònica: *però com he de d'enviar a comprar res (riu) en aquests nens a les botigues si no els hi parlaran en català a les botigues*. El sarcasme lubrica la tensió. Quan fa ús d'aquests exemples, sempre ho fa en estil directe i d'aquesta manera emfasitza l'acció.

En una ocasió, l'Albert se situa en el punt de vista del docent i fa ús d'una imatge propera que reproduceix sentiments: *la mestra |e:| s'ha de trencar:: el cap per fer-se entendre* (399). En aquest sentit, la perífrasi verbal d'obligació explícita la dificultat d'acompliment de l'acció.

Quan l'Albert parla de *realitat*, aquesta és fruit del coneixement i transmet veracitat, certesa (387). La contraposició al desig d'usar el català com una llengua d'ús normal: *és com una llengua estrangera*. Al voltant d'aquesta situació els matisos reafirmen la seva posició. L'actitud de la Mònica potencia la imatge positiva del centre escolar i l'acció orientada al canvi, aquest cas mitjançant cursos de formació pels pares (386).

Hi ha una clara relació entre llengües, espais i persones. El català és la llengua de l'escola i per analogia la dels mestres. *Aquí* fa referència a Catalunya *-són dos d'aquí-* (424; 426-427), un espai que consideren *-proper-*. Tot i així, *allà* per la Mònica és el barri de Fondo i per analogia l'escola on treballa: *allà:: al Fondo:: [el català::]* (352); *sí ells allà també* (403); *sí sí no allà també [|¿eh?|]* (415).

Quan la Mònica introdueix el sentiment d'angoixa és quan detectem un conflicte crític a nivell intrapersonal. Expressions com *¿i què faig jo amb aquell nen? |* (430) en són un

racons de llengua] oral |eh|

414. Joana- i les converses i tot això també:: és com molt present

415. Mònica- sí sí no allà també [|eh?|]

416. Joana- [ya]

417. Albert- però jo trobo que el barri de Sant Pere la llengua catalana és molt més [present]

418. Joana- [ya:: segur]

419. Albert- [que no pas al barri Fondo de Santa Coloma]

420. Joana- [home és que] |mh::| jo nosaltres tenim nanos de to::t tot arreu però no tant o sigui:: és més:: més:: proper (riu)

421. Mònica- clar és que

422. Maria- clar és que en dieu cinc de catalans i no sé quants de català i [castellà]

423. Joana- [sí::!] i jo tinc aquí cinc nanos que parlen a casa seva pràcticament tot en [català]

424. Mònica- [bueno nosaltres] ara el P3 que tenim són vint-i-set nens que tenim i potser són dos |eh?| d'aquí [i no parlen català]

425. Joana- [i no parlen] són dos d'aquí però no parlen\

426. Mònica- i són dos d'aquí la resta:: bueno la la mestra s'estira dels cabells tenim una activi...- bueno vam vam pensar arrel d'una:: formació que ens van fer d'aula d'acollida a:: a fer un llistat de tots els alumnes de l'escola de primària que podien fer-nos de traductors en algun idioma i els tenim totes les tutores de:: de:: infantil i de cicle inicial/ tenen el llistat a la classe amb el nom i el grup i l'idioma que parla aquell nen per fer abraçades que diem nosaltres perquè arriben nens petits de infantil que no entenen absolutament res no no només a començament de curs o P3/ al llarg el curs

427. Joana- [sí]

428. Mònica- [i es] passen el dia plorant i plorant la mestra no els entén i ell no entén a la

exemple clar. Al temps que parla comparteix en veu alta el seu pensament. Diu que és una situació complicada i que sobretot a principi de curs hi ha *veritable pànic*. Aquest adverbi expressiu valoratiu, unit a *absolutament res*, ajuda a definir la dificultat que suposa la diversitat a l'aula quan els alumnes encara són massa petits per fer de traductors. Per aquest motiu, explica, van a buscar alumnes més grans perquè els tradueixen i els facin *abraçades*. Fixem-nos com una vegada més l'ús de la llengua d'origen és una estratègia per facilitar la immersió dels més petits a l'escola, que els facilita la comunicació. Amb el pas del temps aquest sentiment d'impossibilitat va minvant: *després van fent |eh?| perquè aquests els era un d'aquest grups ¿no? de:: ¿què faig jo amb aquests nens?* (432). Aquesta idea de reconversió també hi és més endavant quan la Mònica exterioritza que hi ha alumnes que fins i tot fan ús del català amb els germans: *ja ho estan introduint tan naturalment ¿no?* (438). Per explicar-ho, utilitza una expressió col·loquial i s'aproxima al receptor fent ús d'un llenguatge col·loquial: *ya tiren milles aquests ¿no?* Fixem-nos com fer ús del català fora de l'escola es converteix en el seu objectiu final.

Pel que fa al posicionament enunciatiu, hi ha mescla constant de persones. El -jo- apareix quan els participants fan ús de l'experiència i l'anteposen al coneixement. També apareix la impersonalitat quan parlen de la realitat diària i del context, i la mesclen amb la tercera persona del plural per referir-se a famílies i alumnes. El -nosaltres- apareix quan s'engloben al col·lectiu docent i expliquen les tasques que porten a terme, algun cop de forma explícita i remarcant qui és el subjecte de l'acció: *que diem nosaltres* (426). En el cas de la Joana, de forma explícita canvia de persona, del -nosaltres- a -ells- quan parla dels alumnes, i del -jo- al -nosaltres- quan es refereix al professorat, respectivament (406;420).

mestra i els petits és el que passa que no poden traduir-lis res perquè no en saben encara llavors hem d'anar a buscar el de sisè que parla bangla o l'altre parla l'àrab o el no sé què i ¿què vols? la mama digues-li que la mama ja vindrà que no i- i és la única manera els hi donen un conte:: que els hi llegeixin:: o que els hi expliquin::

429. Joana- [clar està bé]

430. Mònica- [perquè estiguin] una mica tranquils perquè hi ha moments de sobretot a començament de curs de veritable pànic a infantil ¿no? ¿i què faig jo amb aquell nen? | és complicat

431. Joana- sí sí

432. Mònica- després van fent |¿eh?| perquè aquests els era un d'aquest grups ¿no? de:: ¿què faig jo amb aquests nens? i:: i després veus que bueno no el parlen bé el català vale però com a mínim ja parlen ja es comuniquen t'entenen no sé | que sí que se'ls hi ha d'exigir un nivell de català més bo evidentment però:: també tenen una història familiar molt complicada tots vull dir que tot hi juga una mica ¿no? i la llengua és és és sentiment [la llengua és]

433. Joana- [sí sí sí]

434. Albert- però és general de la zona jo que:: assessoro altres escoles del mateix barri passa el mateix a les altres escoles vull dir és:: ja és un ambient::t socioeconòmic molt determinat vull dir baix tirant

435. Mònica- [precari]

436. Albert- [a més avall] i:: llavors aquesta diversitat de:: de llengües i la manca d'ús del del català allà

437. Joana- ya ya ya [si no l'utilitzen]

438. Mònica- [després quan et trobes] amb nens com aquest aquest nen bengalí | que et diu que parla català o castellà amb el seu germà ¿no? bueno i el seu germà fa P4 i fa un any fa un any que viuen aquí ¿no? i ja entre ells ja comencen a introduir un nou idioma diu bueno ya ya ya tiren milles aquests ¿no? perquè clar

ja ho estan introduint tan naturalment ¿no? || no
sé ¿a qui ho dono els textos?

En aquesta seqüència no es parteix de la mateixa línia de pensament. El punt de vista oposat en relació amb el nivell de català oral dels alumnes genera una divergència d'opinions que engloba tota la intervenció. Estem davant d'una reflexió sobre l'acció en la qual la filmació i la comparació entre centres escolars propicia la tensió que va *in crescendo* a mesura que avança la negociació. Hem vist com la Mercè actua sobre la filmació de la Mònica i de l'Albert i discuteix, en el desenvolupament de la conversa, aquesta falta de domini del català. Detectem diferents aspectes a tenir en compte. Primerament, la confrontació generada entre la Mercè i la Mònica. Per la Mercè, el problema és la proporció d'alumnes estrangers a l'aula, mentre que per la Mònica tot es fonamenta en el nivell de l'alumnat, que per analogia fa referència al context social. Cap de les dues renuncia al seu punt de vista però la Mònica hi reacciona com a conseqüència de la invasió de l'espai. Pren consciència del poc nivell de domini i això li produeix tensió. Aquesta tensió propicia un conflicte crític que defineix la seva incapacitat d'actuació. Tot i així, sempre sorgeix de fora, del context, i implica directament els alumnes i les famílies. La impossibilitat de canvi apareix minoritzada quan amb el temps els alumnes poden comunicar-se, mínimament, en català. En aquest punt, transmet alliberament perquè veu una possible sortida gradual, i per aquesta possibilitat de sortida situem la circumstància que planteja en l'extensió.

Els altres participants, principalment la Joana i l'Albert, s'hi incorporen i aporten nous matisos a la problemàtica plantejada. Pel que fa a la Joana, aquesta s'hi veu involucrada directament. Per aquest motiu, la seva actitud és de suport i de col·laboració. El caràcter atenuant de la Mercè propicia una reflexió que genera noves divergències en el punt de vista. La Joana ressalta el treball constant amb l'oralitat i la Mònica, situada en el seu context particular, defensa la tasca docent que fan al centre escolar en el procés d'adquisició del català. Retorna, una vegada més, al context social i ho relaciona amb les problemàtiques socials amb les quals es troben.

16. El context condiona molt!

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. Primerament, l'investigador presenta una síntesi personal dels aspectes més rellevants de la discussió. Destaquem *context* com un terme rellevant ja que a partir d'aquesta paraula distingim la segona part. En ella, els diferents participants parlen de l'experiència personal de cada centre i de cada realitat social. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que la Joana dóna rellevància a la idea que a parlar se n'aprèn parlant. Per fer-ho, emfasitza la importància de la comunicació, sigui quina sigui la llengua utilitzada.

439. Jaume- sí això ens els guardarem tots Mitjançant la progressió lineal de la
junts informació, en Jaume ofereix la seva visió
personal de la sessió. La seqüència s'obre i es

440. Mercè- si voleu posar-ho aquí tots junts
441. Jaume- sí ¿no?
442. Mercè- sí
443. Mònica- |ah| bueno
444. Joana- ara anirà bé ((es donen els textos, la carpeta queda al mig de la taula i no es pot agafar))
445. Jaume- molt bé no sé si hi ha alguna cosa més:: |eh::| la propera sessió les dues presentacions són ¿de?
446. Eli- a mi em va bé si voleu com vulgueu
447. Jaume- ¿sí?
448. Bruna- jo també podria fer-ho sí
449. Jaume- ¿sí?
450. Santi- jo ho intentaré
451. Jaume- sinó tu espera't a l'altra fem dues la propera sessió ¿si? i les altres tres les fem a l'última sessió
452. Eli- jo marxo a classe doncs eh! merci
453. Tots adéu
454. Jaume- no sé a mi em sembla que el fet de veure contextos diferents situacions diferents
455. Mònica- és que eren molt diferents
456. Jaume- clar ha estat molt ric perquè és primària secundària ¿no? contextos amb presència d'autòctons molta:: poca i:: gairebé nul·la ¿no? no ho sé el com se situen i com parlen ells les llengües és un material:: riquíssim ¿no? la facilitat amb que parlen de:: de com viuen i de com se situen amb les llengües no sé he trobat que era molt interessant ¿no? i:: la importància això que deia l'Albert del context que:: que hi ha llocs que bueno el català és:: llengua estrangera [totalment] (somrient)
457. Mònica- [sí sí]

tanca amb un conjunt de reflexions que provenen principalment de l'experiència.

En Jaume fa ús d'adjectius valoratius, sempre amb caràcter superlatiu: *molt ric; riquíssim; molt interessant*. Fa ús de la dicotomia primària-secundària i de la gradació *-presència d'autòctons molta:: poca i:: gairebé nul·la-* per estructurar el discurs. Hi ha una actitud constant de suport i de col·laboració, i interès per ressaltar el valor de les filmacions.

Llengua es converteix en paraula clau. Al seu voltant hi trobem *parlar* i *situar-se*, que repeteix en dues ocasions gairebé consecutives. A mode de síntesi, recupera la importància del *context* per ressaltar els indrets on el català és vist com una llengua estrangera, *la llengua del mestre* (460). En aquest punt, la Joana matisa aquesta percepció: *només ho parla el mestre perquè és clar* (463).

En Javi, de la mateixa manera que a la seqüència anterior, valida el parlament de la companya i n'exemplifica la situació: *és impossible practicar català perquè ningú no ho parla només els professors* (470). Introdueix *perjudicis* i *rebuig*, a més a més de *l'element familiar que pesa molt*. La tercera persona del singular reforça el distanciament i la preponderància del coneixement per sobre de l'experiència.

Aquest és el punt de partida que guia les accions posteriors. Per una banda, en Santi compara aquesta situació amb la del seu barri, un context molt diferent però amb clares mostres de segregació: *depèn de l'escola on t'estiguin/ tenen realitats com aquesta | total* (471). Més endavant reformula, com a estratègia explicativa, a què es refereix: *és a dir que la gent del barri no va en aquella escola (...) per voluntat pròpia* (483). En relació amb aquest tema, en Santi reobre una discussió plantejada en la seqüència anterior i s'apropa a la línia de pensament de la Mercè. Si hi ha pocs nens d'altres països a l'aula, la inclusió és més senzilla: *també l'acullen d'una [altra manera]* (483).

En Santi va més enllà per parlar de l'elevat

458. Jaume- [i les dificultats és que això:]

459. Joana- [clar clar] |

460. Albert- és com si fos la llengua del-
del mestre ¿no?

461. Mònica- sí

462. Jaume- sí

463. Joana- només ho parla el mestre
perquè és clar (somrient)

464. Mònica- sí sí sí

465. Joana- clar és que això un context
així::

466. Jaume- és que Santa Coloma és molt
fort el que hi ha a Santa Coloma\

467. Albert- sí

468. Jaume- trobo que és especialment fort
vaja pel poc que conec però::

469. Albert- sí sí

470. Javi- jo de sis anys que vaig estar
allà només em vaig trobar dos alumnes de parla
catalana en sis anys vaig tocar primer segon
tercer quart de secundària em refereixo i:: i
bueno és que:: és impossible practicar català
perquè ningú no ho parla només els professors
però això era a nivell oral a nivell escrit en
canvi gent |e| autòctona de parla:: castellana de
tota la vida i amb tots els prejudicis i:: en fin
|em:| s'expressen millor en català que en
castellà en el registre escrit ¿per què? perquè
totes les assignatures com ara llengua vehicular
la fan en català ¿no? i era una situació:: molt
renegaven del català però t'ho feien en català
vull dir:: |em:| hi ha un problema de:: de
rebuig molt molt important i això també és
l'element familiar que pesa molt pesa molt\ ||
perquè:: en fin | és un context molt molt
peculiar sí sí

471. Santi- i a la resta de barris per
exemple joestic a Sants ja ho vaig comentar
l'altra vegada hi ha dues escoles del barri que
són com els bueno com la seva o sigui on tot
l'alumnat que ve va bàsicament en aquelles
dues escoles per tant tot i estar en una realitat
totalment diferent/ com pot ser el barri de

percentatge d'immigració que hi ha a certes
escoles. La Mònica, per intervenció directiva i
fent ús de l'experiència directa, el respon i
exposa que el percentatge del seu centre no és
tan elevat. En aquest punt, es configura una
divergència d'opinions quan en Santi, citant
literalment intervencions precedents, respon
amb contundència: *però ho dieu molt
clarament o sigui si aquells tres anys (...) són
totalment [en xinès o:]* (489). Aquesta
intervenció li serveix per referir-se al gran
nombre d'infants que arriben a P3 sense parlar
català. En aquest punt el discurs oficial es
contraposa a la realitat.

La Joana indirectament minimitza la
controvèrsia i canvia de tema: *i apart que
dèieu* (494). Això li serveix per introduir la
imbricació entre llengua i ús i la necessitat de
fer ús de la parla per aprendre a parlar: *que li
parlin que li parlin mirant que li expliquin
contes tot això és molt important* (501). El
parlar que tant ressalta, el fa servir en cinc
ocasions. La seva actitud, al llarg de la
seqüència, és de suport i de col·laboració.

La Mònica se situa en el seu punt de vista i
avança en el discurs. Exposa *que la llengua
[materna no és bona tampoc]*(504; 508) i
reconeix, en relació amb el comentari de la
Joana, que hi ha molt poques famílies *que fan
[això]* (502). Una vegada més, la manca d'ús
ve de fora, del nucli familiar. Conclou que tot
radica en la *falta d'estímul*, en el fet que *són
famílies que vénen a sobreviure aquí realment*
(510).

Quan defineixen la -situació cultural- la titllen
de -precària-, de *molt molt baixa molt* (494;
496). En aquest sentit, les inferències de la
Mònica -*la família té una certa cultura una
certa educació-* (518), les de l'Albert -*és que
això és bàsic |¿eh?|[perquè si hi ha un treball
a casa]-* (519) i les de la Joana en relació amb
la llengua oral -*[va adquirint tot un] tot un::
tot una estructura ¿no?-* (501) ajuden a
ratificar la importància cabdal del nucli
familiar i de l'escolarització prèvia en el
procés d'aprenentatge: *i clar tot va molt més
ràpid que els altres també |nyt| a l'hora*

Sants/ depèn de l'escola on t'estiguin/ tenen realitats com aquesta | total

472. Mercè- ¿i per què passa això?

473. Santi- |s::| no ho vulguis::

474. Mercè- per què van tots en aquestes

475. Santi- doncs:: hi ha [bueno suposo que és]

476. Mònica- [perquè hi ha places]

477. Santi- clar hi ha diversos motius [bàsicament]

478. Mònica- [això és el que ens diuen a nosaltres]

479. Santi- bàsicament és que hi ha plaça

480. Mercè- |ah| val

481. Santi- és a dir que la gent del barri no va en aquella escola

482. Mercè- [ya]

483. Santi- [per voluntat pròpia] per tant allà sempre queden places descobertes i:: i sí sí hi ha concretament bueno hi ha més de dues però concretament dues que estan pues a això a un noranta vuit per cent d'immigració clar nosaltres en tenim però:: |nyt| no en aquests per exemple a mi ara m'ha arribat o sigui ens han arribat dos nens un del Paquistán i un de Ucraïna però clar és que de fet el de Paquistán ja parla molt més que parlaven aquests perquè clar els altres també l'acullen d'una [altra manera]

484. Mònica- [la nostra escola no està |¿eh?|] al noranta:: no aquest grup en concret sí però:: l'escola en general no està potser està en un quaranta-cinc:: entre el quaranta-cinc i el cinquanta per cent però no:: però és que molts són nascuts aquí llavors [ja no]

485. Santi- [ja no]

486. Mònica- a efectes legals ja no són ja no conten | ja no conten ¿no?

487. Joana- ja no conten

488. Mònica- vas preguntant i tots són de pares estrangers

d'aprendre-ho tot (518). Aquest conjunt d'intervencions fan que la Joana retorni a la seqüència anterior per minimitzar aquesta situació conflictiva. Amb un verb de creença i un adverbi de possibilitat exposa que la -diferència- percebuda a nivell de llengua oral entre els alumnes de la Mònica i els seus radica en el nivell cultural (522-524). La Mònica valida amb èmfasi -sí sí sí- la seva posició. Tot i així, per la Joana el treball amb la llengua oral des del centre escolar és prioritari. Per la Mònica i l'Albert, el context familiar té un pes major.

La Mònica repeteix -sobreviure- dues vegades i ressalta, tot i prendre consciència del nivell lingüístic del seu alumnat, que *és tot un seguit de coses/ i que costa molt* (535). En aquesta direcció, fa ús d'una metàfora per acostar-se a la realitat concreta i definir la situació dels infants: *porten una motxilla carregadíssima/ carregadíssima de coses* (537). Fixem-nos com mitjançant l'analogia d'una maleta a vessar explica com veu el procés d'inclusió de l'alumnat. Ho repeteix dues vegades, segurament per emfasitzar la situació. La presència d'elements concrets i la proximitat del contingut dels seus enunciats també els percebem quan parla de -somriures-, el que li permet adonar-se que l'infant està tranquil. Aquesta aproximació a la realitat concreta apareix carregada d'emoció: *mira ja està em somriu (...) ja hem aconseguit algo*. Hi ha una clara evidència sensorial al llarg del parlament: *això es nota també*.

El pensament d'en Javi també es construeix en aquesta direcció: *farem el que podem però que vinguin* (538). Detectem a més a més un punt crític en l'ambivalència entre el desig i la realitat, que apareix explícita: *perquè la realitat vull dir*. Tots dos mostren interès a ressaltar aquesta dificultat.

En relació amb el posicionament enunciatiu, la Mònica només fa ús de la primera persona del singular en l'exemple anterior, d'elevada càrrega emocional. En la resta de casos, fa ús del -nosaltres- per englobar el col·lectiu docent o de la tercera persona del singular com a

489. Santi- però ho heu dit molt clarament o sigui si aquells tres anys de:: [¿no?]
490. Albert- de vida
491. Santi- de estar a casa de vida
492. Mònica- sí
493. Santi- són totalment [en xinès o:]
494. Joana- i a part que dèieu en una situació sociocultural i aixís
495. Mònica- precària
496. Joana- molt molt baix molt | clar que això també ajuda
497. Mònica- [sí sí]
498. Albert- [sí]
499. Joana- [perquè clar] un nano encara que:: li parlin en xinès si li parlen
500. Mònica- és que la llengua [materna no és bona tampoc]
501. Joana- [va adquirint tot un] tot un:: tot una estructura ¿no? però que li parlin que li parlin mirant que li expliquin contes tot això és molt important
502. Mònica- són poques famílies que fan [això]
503. Joana- [clar llavors]
504. Mònica- la llengua materna tampoc no [la saben]
505. Joana- [exacte]
506. Mònica- parlar bé [¿eh?]
507. Joana- exacte
508. Mònica- perquè nosaltres quan fem entrevistes amb les famílies amb traductors ho solem preguntar ¿no? ¿i en el vostre idioma parla bé? i és no [normalment és no]
509. Joana- [clar]
510. Mònica- i és que hi ha poc estímul ¿no? són famílies que vénen a sobreviure aquí realment [¿eh?] almenys les que tenim [moltes sobreviuen]
511. Santi- [i que no hi són]

mostra de coneixement oposat a l'experiència. Això també passa amb la resta de participants, on el -jo- sempre remet a l'experiència directa: *vaig estar allà* (471); *joestic a Sants*. En dues ocasions, s'engloba explícitament al receptor: *pensa que hi ha nanos; jo a ell sempre li dic* (537).

En relació amb la línia temporal, la Mònica se situa en l'-ara- i marca que el més important és que l'alumne se senti bé, somrigui i estigui tranquil. El -després-, explícit, és secundari: *ja després ja vindrà lo altre* (535).

512. Mònica- i que no hi són a casa els xinesos per exemple no són tampoc:: treballen moltes hores no- tenen:: una:: una manera d'estar pels seus fills molt diferent a la nostra ¿no? | i això es nota també
513. Jaume- és que és [increïble]
514. Mònica- [i llavors es nota] molt també si han anat també a escola al seu país d'origen o no [per exemple]
515. Joana- [clar]
516. Mònica- aquest nen bengalí va venir i ens va portar de la seva escola ell el primer dia portava un dossier amb tots els treballs que havia fet a l'escola aquell aquells últims mesos i eren en anglès en bengalí i tenia- i té un nivell d'anglès té un bon nivell d'anglès oral
517. Joana- ya ya ya
518. Mònica- clar aquest nen pues la família té una certa cultura una certa educació i:: i clar tot va molt més ràpid que els altres també |nyt| a l'hora d'aprendre-ho tot
519. Albert- és que això és bàsic |¿eh?|[perquè si hi ha un treball a casa]
520. Joana- [clar segur jo penso que la llengua] si si:: si a casa encara que parlin amb el [que sigui]
521. Mònica- [sí]
522. Joana- però hi ha una bona::/ que jo crec que potser la diferència amb aquests nens que el nivell sociocultural no és tan
523. Mònica- [tan baix]
524. Joana- [tan:: miseriós] diríem ¿no?
525. Mònica- [sí sí sí sí] hi ha famílies
526. Albert- pensa que hi ha nanos xinesos que en tot el dia no veuen els seus pares perquè estan treballant llavors estan o potse::r amb algun adult un altre que que és d'una altra família o estan amb un germà més gran o:: o van amb la clau penjant
527. Mònica- [sí]
528. Albert- [i estan sols] i:: passen tot el

migdia al carrer

529. Javi- o estan a la botiga o al restaurant

530. Mònica- sí

531. Joana- clar

532. Javi- i no tenen temps per estudiar perquè han d'estar a la botiga::

533. Mònica- sí

534. Javi- treballant

535. Mònica- i viuen i moltes famílies que viuen en en en habitacions llogades o sigui que comparteixen pis amb altres famílies i viuen tota la família si són tres són tres i si són sis són sis en una mateixa habitació en un pis de Santa Coloma vull dir que no són grans els pisos a Santa Coloma | clar és tot un seguit de coses/ i que costa molt per això que a vegades quan diem és que somri:u i tal ya bueno ya anem bé ¿no?

536. Joana- clar [sí sí]

537. Mònica- [perquè és el que] sí almenys jo a ell sempre li dic mira ja està em somriu i: i està tranquil a la classe aquest nen ¿no? ja:: ja hem aconseguit algo ja després ja vindrà lo altre perquè realment porten una motxilla carregadíssima/ carregadíssima de coses

538. Javi- jo onestic que és un:: CAEP un Centre d'Atenció Preferent la consigna és que vinguin | que estudiïn o tal mira farem el que podem però que vinguin perquè la realitat vull dir el fet que vinguin vol dir que no estan:: [delinquent]

539. Joana- [al carrer]

540. Mònica- [sí sí sí sí]

Aquesta seqüència s'inicia amb l'actitud de suport de l'investigador i la voluntat constant de ressaltar el valor de les filmacions. Hi ha una relació directa amb les divergències d'opinions generades en la seqüència anterior. A partir d'un marc de referència compartit, el punt de vista es teixeix de manera col·lectiva. L'exposició de les idees adopta un aire conclusiu, de síntesi de les dimensions del saber. La recollida de dades, fonamentada en l'experiència personal de cada realitat

concreta, promou un conjunt d'impressions globals i reflexives. A més a més, els desequilibris i desacords que podem trobar, sense oposició explícita, són una mostra de com la negociació de significat es porta a terme a partir de l'anàlisi i de la discussió. En Santi se situa en l'argument de la Mònica per fer evident la diferència entre el discurs oficial i la realitat. Es manifesta en la creença que si els alumnes arriben a l'escola sense conèixer el català, se'ls ha de continuar considerant nousvinguts. Aquesta controvèrsia no avança.

Fruit del discurs construït en seqüències anteriors, en Santi es manifesta en acord de considerar que la proporció d'alumnes estrangers en un centre escolar en dificulta la inclusió. Se situa, per tant, en el punt de vista de la Mercè. Per la seva banda, la Joana retorna a la idea preconcebuda que la llengua és ús, i que només parlant s'aprèn a parlar. En aquest sentit, la sortida pren dues direccions. Per la Joana, la solució radica a l'escola, propiciant situacions d'ús de la llengua. Per la Mònica i l'Albert, el context familiar i l'ús del català a casa és el que propicia el domini i adquisició. En aquest segon cas, l'origen és extern.

17. El fet cultural i les diferències de gènere

El tema central d'aquesta seqüència és la diferència de gènere. Es parteix de l'anècdota i de l'experiència personal del centre escolar dels docents que hi intervenen.

541. Javi- és és:: | una altra cosa també és el fet cultural en la comunitat paquistanesa quan heu comentat |em::| ostres el noi aquest s'ha dirigit a la:: a la noia i tal | jo he observat que tant a la comunitat xinesa com a la paquistanesa són com dues realitats |em::| paral·leles que mai es troben lo que són els nois i:: i les noies parlo de secundària |çeh?|

542. Mònica- ¡sí! no no però a [primària també passa]

543. Javi- [i un rebuig] total per exemple a seure's al costat vull dir o a dirigir la paraula vull dir són:: impossible impossible

544. Mònica- el cas d'aquest nen que és bengalí el nen |çeh?| però el cas d'aquest nen és un cas estrany perquè no té cap problema d'aquests o sigui ell ens ajuda amb aquesta nena i ens ajuda amb els xinesos també que és molt curiós perquè no s'entenen entre ells i:: i veus que ell però diga-ho jo t'ajudo i i i a la seva manera es fa entendre no té problema amb res i:: sí que amb els xinesos doncs asseure's al

Mitjançant la progressió de tema constant, en Javi reprèn un tema plantejat a la seqüència anterior (470). Els altres participants assumeixen la proposició i aporten, sense solapaments ni interrupcions, nous matisos a la seva percepció.

El tema central és el fet cultural i les diferències de gènere que detecten entre l'alumnat. *Problema* es converteix en paraula clau i al seu voltant construeixen el discurs. Repeteixen aquesta paraula set vegades per exposar la realitat que perceben a les aules. Per la Bruna, l'origen del *problema* recau en el pes familiar, i ho defineix com una *càrrega molt forta* que *arrossegueu* des dels adults. Avança en el seu discurs i ho justifica dient que molts pares ho han verbalitzat. En aquest punt, a mode de reformulació detalla a què fa referència: *pares que ens demanen:: perquè els nens i les nenes estan junts* (549). En Santi, per la seva banda, exterioritza el que ell en considera la causa: *culturalment no estan preparats* (561).

costat d'un bengalí o d'un paquistanès o d'una nena xinesa o d'un nen xinès sí que jo també m'he trobat a primària i de ben petits també de no no aquí no m'assec jo

545. Bruna- bé perquè arrosseguen::
[mh:::]

546. Mònica- [¡clar!]

547. Bruna- des dels adults:: [una càrrega molt forta]

548. Mònica- [sí sí evidentment sí sí]

549. Bruna- [al] en el nostre/ quan en un grup en un grup classe si hi ha un dos nens paquistanesos o nenes si són un dos tres no passa però a la que el grup [eh::] classe té un un gruix important [eh::] de nens [eh::] d'origen paquistanès/ comencen a sorgir aquests problemes i a més en seguida els pares ho:: verbalitzen [¿eh?] pares que ens demanen:: perquè els nens i les nenes estan junts

550. Mònica- [sí]

551. Bruna- [que] haurien d'estar:: separats a vegades fas la tonteria més tonta l'últim problema que hi ha hagut mira que són nens de sisè/ i que han estat ballant molt de temps i:: han fet de tot que si bastonets que si sardanes la mestra de sisè/ la tutora/ estaven fent no sé què d'història/ van:: i van:: no sé què va sortir un minuet/ i va fer la tonteria de ballar un minuet ¡la que es va muntar! per ballar un minuet que feien parella noi noia noi noia l'endemà hi havia un gruix és:: és fort és fort això això

552. Mònica- costa

553. Bruna- sí sí no sé xxx (riu)

554. Mònica- sí sí i costa d'enfocar-ho [¿eh?]
costa::

555. Bruna- sí

556. Mònica- enfocar el tema de les dutxes::
i:: aquestes [coses]

557. Santi- [jo estava pensant ara mateix a la meva escola es dutxen junts]

558. Bruna- [sí sí piscina a primer i a

L'experiència directa predomina al llarg del parlament. Per aquest motiu, creiem que fan ús constant de la realitat a mode d'exemple: *el cas d'aquest nen que és bengalí* (544); *l'últim problema que hi ha hagut* (551); *a la nostra escola* (560); *a la meva escola* (561). Entre tots, construeixen significat al temps que parlen de cultures concretes, sovint en primera persona del singular: *jo he observat* (541); *jo també m'he trobat* (544). En una ocasió, veiem com la conversa col·lectiva promou la reflexió en l'acció: *jo estava pensant ara mateix* (557).

La funció emotiva del llenguatge és recurrent. En Javi repeteix l'adjectiu *impossible* dues vegades, per ressaltar aquestes *dues realitats paral·leles que mai es troben* (541). La Mònica fa ús del sentiment per compartir amb els companys les seves inquietuds: *costa d'enfocar-ho [¿eh?] costa:* (552;554). La Bruna valida la seva intervenció: *és fort és fort això això* (551). El discurs dels participants es vesteix de tensió.

Des d'un punt de vista enunciatiu, hem vist que la primera persona del singular defineix el conjunt d'accions que provenen de l'observació, el pensament o l'actuació pràctica. La tercera persona del singular, en canvi, fa referència directa al coneixement. Acompanya discursos expositius que clarifiquen i ofereixen exactitud a les idees. Finalment, utilitzen la primera persona del plural per incloure's al col·lectiu docent.

segon]

559. Santi- i:: també el [paquistanès]

560. Mònica- [no a] la nostra escola junts no es dutxen o sigui nens amb nens nenes amb nenes però quan hi ha el tema:: musulmans pel mig ya:: ya comencem a tenir problemes

561. Santi- a la meua es dutxen junts nens i nens i clar | tot culturalment no estan preparats i sempre hi ha el problema el paquistaní ya no ve o sigui ja a educació física ya directament no ve per no dutxar-se i:: els musulmans hi ha problemes perquè deixin venir a les nenes de colònies i::

562. Mònica- sí

563. Santi aquestes coses\

564. Jaume- molt bé ja està bé que l'altre dia ens vam centrar-nos en el que pensàvem nosaltres en el que pensàvem ¿no? i avui ens hem centrat en en veure'ls a ells què diuen de:: del tema de llengua | continuem la propera sessió ¿si?

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. El conjunt de reflexions que configuren provenen d'un punt de vista compartit. El subjecte és col·lectiu i l'objecte de l'activitat és conceptualitzat com a *problema*, un problema que uneix les dificultats que els docents detecten en relació amb les diferències culturals. Se situen en l'ara de les accions i defineixen el problema com un tema que se'ls resisteix. En aquesta ocasió, els culpables provenen de l'exterior i fan referència al rebuig entre comunitats. La família es converteix en un protagonista clau d'aquesta situació.

Taula 31. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació

Tema	Punts de vista	Procés de negociació
L'ús del català minora amb els anys: <i>algo passa</i> (Joana)	Mercè <i>Com un reafirmar-se</i> (Bruna)	Ajustament
A primària i a secundària la qüestió lingüística és molt diferent: <i>pèrdua d'identitat</i> (Eli)	<i>Qüestió d'identitat i adolescència</i> (Mercè) <i>També pot ser una qüestió afectiva</i> (Joana) ▪ <i>D'infantil a primària també hi hauria una evolució: mutisme</i>	Ajustament

	<p>(Bruna)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Tenen l'abecedari, els posem un al costat de l'altre, fan de traductors; curiositat per conèixer les llengües</i> (Joana) 	Terreny d'entesa
A secundària els amics són més importants que la figura del mestre (Mercè)	Mònica Joana	Ajustament
No parlen de les llengües d'origen pel costum a parlar català: <i>són tan d'aquí que ya no li donen tanta importància</i> (Mònica)	No tenen suficient prestigi social; <i>és un tema de prestigi</i> (Albert) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Perd una mica el sentit, no la parlen amb ningú</i> (Joana) 	Adhesió als postulats de l'altre
No saber parlar català després de set anys d'escolarització a Catalunya <i>és antinatural; allò que dèiem de la proporció</i> (Mercè)	<i>El català és com una llengua estrangera; és general de la zona</i> (Albert) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ells fan molta llengua oral; d'explicar de parlar; el tema de la llengua hi és molt present</i> (Joana) <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Història familiar molt complicada, la llengua és sentiment; la llengua materna tampoc no la saben</i> (Mònica) 	Ajustament Terreny d'entesa Terreny d'entesa
Les diferències culturals són un problema: <i>un rebuig total</i> (Javi)	Mònica Porten una càrrega molt forta des dels adults (Bruna) Santi	Ajustament

▪ Tercer grup de debat

La tercera sessió de grup es va enregistrar en vídeo i àudio el 21 de març de 2013 i té una durada de 01:57:29. Hi intervenen vuit docents i cinc membres de l'equip investigador. S'abstenen dos participants: en Javi i l'Eli.

1. El desenvolupament de la sessió

En aquesta primera seqüència podem distingir dues parts. Primerament, l'investigador realça l'esforç i la predisposició dels participants. En segon lloc, gestiona l'activitat de la sessió de grup. Destaquem *parlar, valorar, seleccionar i comentar* com a termes d'interès.

1. Jaume- doncs:: ¿us sembla si:: comencem? perquè després a les vuit acabem com cada dia puntuals/ |eh::| la la la primera cosa que em sembla que us hem de dir/ | és que:: nosaltres quan acaba aquesta sessió sempre ens quedem una estona i i parlem de la sessió i en fem la valoració | i que l'altre dia quedàvem sorpresos de l'esforç de les ganes de l'interès del que havíeu aportat i que allò us vam escriure una nota que vam enviar agraint realment perquè ens semblava que no us ho havíem dit prou l'interès l'esforç i tot el que feu per participar i això va ser el que:: ens va sortir que us ho havíem d'agrair d'alguna manera perquè realment és fantàstic el que feu i la segona cosa és que també l'altre dia ens va quedar una mica la sensació que com que tenim la idea d'acabar puntuals a les vuit/ que potser començava una conversa interessant just en el moment que que tallàvem ¿no? |em::| avui segur que també:: les presentacions seran fantàstiques avui n'hi ha dues hi ha hagut un canvi perquè:: l'Eli tenia algun problema que ens ho va dir i a veure si amb les presentacions demanàvem a les persones que la feu que seleccionéssiu |mh::| un

2. Bruna- [costa |¿eh?| costa costa]

3. Jaume- [costa sí] | que seleccionéssiu el què i que comentéssiu allò concret que volíeu:: mostrar i després que ens quedi una mica:: més de temps per per comentar-ho per parlar-ne i perquè no ens passi com l'altre dia que tot vam tallar quan ens anàvem embalat tots plegats ¿d'acord? doncs em sembla que:: disculpar em sembla a l'eva que ha escrit dient que tenia un problema

Per mitjà de l'autoselecció, en Jaume obre la sessió i divideix el parlament en dos. Primerament, i en nom del grup, agraeix als docents l'esforç que fan. *Agrair*, que es converteix en paraula clau, apareix envoltada de substantius abstractes *-esforç, ganes, interès-* i d'adjectius i adverbis expressius valoratius *-sorpresos, fantàstic, realment-*. En segon lloc, i en relació amb les filmacions a presentar en aquesta sessió, l'investigador subratlla la importància de seleccionar prèviament els fragments per tal de tenir més temps per a la reflexió i el comentari conjunt. Per fer-ho remet explícitament al *què* seleccionar i al comentari posterior: *que seleccionéssiu el què i que comentéssiu allò concret que volíeu:: mostrar* (3). Engloba constantment l'interlocutor, per mitjà d'una interrogació directa *-¿us sembla si comencem?-* i fent ús de la segona persona del singular. Quan parla en nom del grup, sempre és amb la primera persona del plural. El *-nosaltres-* apareix explícit en una ocasió *-quedàvem sorpresos de l'esforç-* per ressaltar aquesta actitud conjunta d'agraïment.

d'avaluació al centre i que no podia i que::

4. Bruna- la Mònica ja sabem que potser sí o potser no (riu)

5. Jaume- [la Mònica no se sap mai si pot si no pot || (riu) ((està embarassada))

((parlen la Bruna i la Joana))

6. Jaume- l'Elena/ {(P) és el teu primer dia}

7. Elena- sí sí

8. Jaume- per això la Bruna diu | {(P) tu mateixa}

9. Elena- |ah| que em presenti (riuen) quina vergonya bueno i que:: què he de dir sobre mi doncs [m eh::] Elena sóc aquí al departament des de:: aquest és el tercer curs de:: bueno què:: què:: ¿què més dic?

10. Jaume- si ho hem de dir nosaltres (riuen) | {(P) que has estat molts anys a França que estàs al grup ¿no?}|

11. Elena- ja està bé ¿oi? |

12. Bruna- ¿començo jo?

13. Jaume- sí Bruna vinga

En aquesta seqüència en Jaume gestiona l'activitat. Com que el discurs pren forma d'exposició, no apareixen tensions ni punts de vista discordants. Estem davant d'un discurs pràcticament monogestionat on s'imposen les normes del joc.

2. La Bruna introdueix la filmació

La segona seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que fa la Bruna de la seva filmació. Podem distingir tres parts. Primer ubica l'escola, després gestiona l'activitat i finalment presenta el grup. D'entre els temes d'interès, destaquem dues idees que considerem rellevants. En primer lloc, una representació que fa referència a la rotllana com a espai clau per propiciar la conversa col·lectiva. En segon lloc, el treball amb les llengües d'origen dels infants com un tipus d'activitat recurrent a l'aula.

14. Bruna- bé el vídeo que:: veurem ara és de l'escola D de::l grup de pà::rvuls 5 anys | que el que vaig fer quan vaig plantejar la filmació va ser fer dos | dos grups | per donar peu a que:: poguessin parlar més i que fo::s | fos més àgil o sigui que veurem cinc minuts de mig grup |¿eh?| de:: dotze nens dotze nens amb mi | una mica::

Mitjançant la progressió de tema constant, la Bruna presenta un discurs estructurat que s'obre i es tanca fent referència al *-vídeo-*. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Primer, introdueix la filmació *-el vídeo que:: veurem ara-* i el procés que va seguir *-el que vaig fer quan vaig plantejar la filmació va ser-*. En

per ubica::r l'escola ¿no? de fet l'escola:: en aquests moments/ ens trobem en unes:: en unes xifres de un:: noranta per cent de:: immigració/ noranta per cent d'immigració real |¿eh?| que no és l'oficial que és el tema que també havíem parlat | des de que l'escola potser és més estable/ |mh::| nosaltres tenim molts germans/ i per tant per exemple a pàrvuls cinc anys hi ha bastants nens que són nascuts a:: Barcelona/ però que els podríem |mh::| continuar considerant nouvinguts | |mh::| perquè per tot el que ja hem parlat que no cal que:: que m'estengui ¿no? o sigui que |nyt| els reals seria un noranta per cent i:: i de fet no |mh::| en xifres oficials no ho és | i en aquests moments com a cosa potser més a destacar és que la:: l'escola per per:: pels moviments que hi han en el barri en el Raval doncs les:: comunitats paquistaneses i de Bangladesh estan au::gmentant/ les sud-americanes |mh::| i centre:: |nyt| queden una mica estancades i:: |mh::| els que potser van més en regressió que abans havien tingut una paper més important és la comun...-comunitat marroquina | i després hi han:: alguns xine::sos alguns nens africà::ns hi han coses més més saltejades i alguns filipins| bueno jo vaig plantejar-me aquestes:: converses amb:: amb cercle amb rotllana que és com sempre acostumem a:: a parlar:: més bé i el que:: vaig fer per centrar el tema va ser agafar:: el globus terraqui de:: la classe posar-lo al mig | que és una:: el globus és un element que ells moltes vegades quan hi ha moments de:: així de traspà::s o després d'esmorza::r o així sovint l'agafen i juguen a |nyt| situar els països o a preguntar coses etcètera el tenim com un- una mica com un element de:: de joc | i del grup que ara veureu hi ha un nen argevaà/ tres de paquistanesos tres filipins una nena del Marroc un nen mixta que això també es dona bastant en el Raval Marroc Filipines Itàlia:: una nena italiana i un pare català i dos nens espa::nyols un d'ètnia:: gitana eren aquest grup de:: de dotze llavors he triat un:: un trosset un:: dels amics on parlen dels amics |nyt| primer perquè és el més divertit ¿eh? i:: de fet perquè | em:: a veure quedava clar que:: quan es parlava de la llengua el primer del que parlaven era de la llengua de la en relació amb la família però a l'escola la llengua de relació amb els amics

segon lloc, ubica l'escola i emfasitza el percentatge d'immigració, que repeteix en forma de pregunta retòrica i reformula per aclarir-ne el contingut: *noranta per cent de:: immigració/ noranta per cent d'immigració real |¿eh?|*. Remet a la sessió anterior per recordar que aquesta idea ja havia aparegut, i proposa exemples per deixar constància que aquestes xifres no són *oficials*: *hi ha bastants nens que són nascuts a:: Barcelona/ però que els podríem |mh::| continuar considerant nouvinguts*. Finalment, destaca els moviments migratoris actuals i les anades i vingudes de les diferents comunitats al llarg dels anys. En aquest punt, el coneixement se superposa a l'experiència.

A continuació, sintetitza la gestió de l'activitat. Deixa clar que fa ús de la quotidianitat perquè els alumnes no ho percebin com un projecte aïllat. Per aquest motiu, explica que va col·locar-los en rotllana ja que és l'organització espacial que més propicia la conversa. Detectem, per tant, que està acostumada a crear espais de conversa. El *globus terraqui* es converteix en el *leit motiv*, un *element de:: de joc*. En aquest punt, ressalta la importància de fer ús d'allò que és proper: *sovint l'agafen i juguen a |nyt| situar els països o a preguntar coses etcètera*. Aquesta expressió, que prové de l'experiència directa, permet adonar-nos de la relació evident que pels alumnes té la vinculació entre espais i persones ja que *jugar a situar països* forma part del seu imaginari col·lectiu. Si pels alumnes és un element de joc, detectem que és un tipus d'activitat recurrent que estan utilitzats a portar a terme.

En relació amb la temàtica escollida per presentar la sessió, justifica el perquè de l'amistat. Per ella, és un tema cabdal. Retorna a les altres sessions i mescla llengua, família i amistat. Resalta que la llengua del joc *s'escapa* del control de la mestra. Amb aquesta metàfora fa referència a l'espai personal on la mestra no hi té accés.

Per justificar la importància del tema, l'incorpora en un paraigües de major envergadura, el centre escolar: *a l'escola la llengua de relació amb els amics també té molta:: importància ¿no?|*. Justament *escola*, que repeteix sis vegades al llarg del parlament, es converteix en paraula clau i

també té molta:: importància ¿no?| llavors
|em::| per exemple en el vídeo veureu que queda
una mica palès que hi ha moltes coses en quant a
llengua que s'escapen al control de la mestra
perquè de cop hi ha un nen que diu que sap urdú
el nen gitano diu que sap urdú i que li han
ensenyat paraules ¿no? i jo no m'havia enterat
(riu) o sigui que realment hi han coses que:: que
s'escapen:: del control de la mestra també perquè
moltes es donen durant el joc i en situacions més::
més lliures i també em va fer gràcia perquè en
aquest vídeo ho veureu també hi ha el cas d'un
nen que està parlant en català i jo li vaig fent
una:: jo insisteixo en que:: verbalitzi en què està
parlant/ i no se'n dóna compte en què estava
parlant fins que un company li diu ¿en català!
aquesta:: en aquesta edat la consciència d'ús de
amb quina llengua parlo pot tenir aquestes::\

15. Elena- ¿quin curs?

16. Maria- cinc anys

17. Elena- |ah|

18. Bruna- i:: no sé seria això seria:: veure-
ho\

((cinc minuts de visionat de vídeo))

deixa entreveure la reflexió col·lectiva. Les
llengües, per tant, no són un tema aïllat a nivell
d'institució.

L'exemplificació i l'experiència directa també li
serveixen per incidir en la manca de consciència
lingüística que percep en els alumnes: *jo
insisteixo en que:: verbalitzi en què està parlant/ i
no se'n dóna compte*. Ho relaciona amb l'edat.

En relació amb el posicionament enunciatiu, la
Bruna se situa en el present i fa referències al
passat. Això es fa evident amb l'ús repetit de
l'adverbi temporal *ara* i la locució adverbial *en
aquests moments*, que repeteix en dues ocasions.
La primera persona del singular, a vegades amb el
-jo- explícit, li serveix per posar de manifest la
pròpia vivència. Just en aquest punt, fa ús
d'expressions sensorials: *he vist, m'he adonat*. El
verb *fer*, ja sigui conjugat o en forma de perífrasi
verbal, apareix varies vegades. N'interpretem el
seu ús com una mostra de procés i dinamisme en
l'acció.

El -nosaltres- té dues funcions. Per una banda, la
Bruna l'utilitza per incloure's a l'escola: *ens
trobem, nosaltres tenim*. Per l'altra, l'utilitza per
ressaltar la constant relació amb els altres
participants: *veurem, ja hem parlat*. Quan utilitza
el -vosaltres-, inclou els altres participants. En
aquest punt, ressalta el caràcter de veritat: *perquè
en aquest vídeo ho veureu*.

També apareixen reformulacions constants -o
sigui, per tant-, suposem com a referència
contínua a l'intent d'expressar-se.

La reflexió sobre l'acció engloba aquesta seqüència monogestionada, on la Bruna
comparteix amb els companys percepcions en relació amb l'activitat. La Bruna parteix
de l'anàlisi de la situació per exterioritzar allò que percep i allò que fa, que es mou a
mig camí entre l'espai de coneixement i el d'experiència. Deixa constància que la
conversa, el que ella denomina *rotllana*, és una activitat freqüent a l'aula. També fa
evident la importància dels elements propers com a estratègies recurrents que faciliten
el diàleg col·lectiu. El globus terraqüi promou que els alumnes situïn els països
d'origen, i també és un objecte recurrent. També insisteix en aquells aspectes que
s'escapen del control de la mestra perquè passen en l'estona del joc.

3. La interpretació dels relats de vida

Un cop descrita la realitat d'aula, la seqüència correspon de manera íntegra a les impressions que ofereixen les narratives visuals.

19. Bruna- ara aquí ja parlaven de:: de la televisió | allavorens van fer uns dibuixos | que els hem escanejat | i que l'altre dia va em va semblar que si passàvem | les cose::s bueno distorsionava:: la:: |eh::| més llavorens dels dibuixos he escanejat els els que quan ells m'han explicat el dibuix |mh::| parlen més de:: dels amics perquè era el tema aquest que havíem:: || ((es projecten els dibuixos escanejats)) aquesta és una nena de República Dominicana/ és diu aquesta és l'escola D s'estan barallant els nens i nenes en català (tothom riu) i la meva mama diu *gracias* perquè la Sara li ha fet un petó bueno també surt això perquè |nyt| un:: dels projectes que hem fet és demanar als pares com:: com s'escriu gràcies en diferents idiomes i com es diu i:: ara la paraula en:: en els dibuixos lliures surt la paraula:: gràcies en diferents idiomes (canvi de dibuix) |em::| aquí també està bé el que em va dir ¿no? aquíestic amb en Llaci en un parc de Barcelona parlo en català/ a vegades en àrab i també en castellà i diu *juguemos a luchas y peleas* *lucha* en àrab és *aelengo* o:: algo així em va dir/ | i en català anem a pegar (tothom riu) {(P) surten així bastant els amics} (canvi de dibuix) aquesta és una:: |eh::| és la nena que:: la seva mare és italiana/ | i ella parla bastant català potser és la nena més catalana tot i ser mixta és la nena més catalana però amb un problema de:: |nyt| de parla perquè ha d'anar al logopeda i així o sigui que parla poc té pocaverbalment té poca presència a:: a la classe\ | |em::| (canvi de dibuix) bé comencen a sortir coses també hi han:: paral·lelament ¿no? coses de:: de casa:: en panjabi:: | de:: amb què juguen amb el seus germans/ amb els seus amics vull dir | hi ha un de molt interessant que és una nena que (canvi de dibuix) aquest encara no és bueno\

20. Maria- ha escrit en àrab |¿no?|

21. Bruna- sí sí aquest ha escrit gràcies en::

22. Mercè- sí

23. Bruna- en tots els |ah| a:: a vegades també |nyt| en els dibuixos/ potser tenia més importància la família i:: els amics/ i a vegades l'escola/ en més d'un dibuix queda en un raconet/ en una diuen és l'escola petita del català i aquest d'aquí aprenem històries de por que la Bruna

Mitjançant la progressió de tema constant, la Bruna comparteix amb els companys els dibuixos que han elaborat els alumnes. Explícitament reconeix que ha escollit els que parlen de l'amistat. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

A partir del que ella considera l'amistat, trobem una total interrelació entre espais, llengües i persones. Al voltant d'aquests grans temes construeix la intervenció. En relació amb els espais, la llar conforma l'espai personal, on la llengua utilitzada sol ser la d'origen. Aquesta també apareix representada quan juguen amb els amics. El joc és un element que té molt present i també apareix lligat als amics i a la llengua pròpia. En una ocasió també apareix la mesquita. En aquest punt, la Bruna puntualitza que l'alumna ho relaciona amb -les amigues-, no amb les llengües utilitzades en aquest espai.

Ressalta que els propis infants fan evident que a l'escola es tenen en compte les llengües d'origen. Això ho veiem quan plasmen, en les narratives, allò que han après: *bueno també surt això perquè |nyt| un:: dels projectes que hem fet és* (19).

La Bruna pren consciència, i així ho comparteix amb els altres, que l'escola sempre apareix en un segon pla, després de la família i de les amistats. Insisteix repetidament en aquesta idea: *en un raconet, al costat* (23). A més, en aquest espai és on hi aflora el català: *en una diuen és l'escola petita del català*. Els alumnes són conscients d'aquest espai: *aprenem històries de por que la Bruna explica en català; aquesta és l'escola petita tot on tot s'aprèn en català*. El castellà també apareix, clarament relacionat amb els amics, i en una ocasió amb l'escola.

Fent ús d'un verb de creença, en Santi ressalta una opinió personal. Pensa que és *significatiu* que els alumnes vegin l'escola com un més a més de la vida familiar. Al temps que parla, hi reflexiona i des del dubte ho compara amb els nens d'aquí-, que solen situar l'escola en un primer pla: *potser |nyt| els nens més d'aquí veuen com l'escola és allà on passen tot el dia on passa tot i tal i ells justament doncs tenen la Mezquita l'escola els amics la família* (53). No obté resposta de la

explica en català (riu) l'escola sempre surt en el dibuix lliure aquest sortia una mica:: així des:: (riu) de de costat | o per exemple aquest- aquest anterior és interessant que se'n recorda fins i tot d'un d'un nen que ha marxat que va marxar al novembre/ i encara no ha vingut que és de Bangladesh | però ho tenen molt present i surt aquí en el | sí | aquesta és la comunitat xinesa (canvi de dibuix) | aquesta és una:: és una nena del Marroc/ la Fara

24. Joana- parlant en Marroc això és igual no parlo en marroquí jo parlo el Marroc

25. Mònica- sí

26. Maria- la tele del Marroc

27. Bruna- bueno el de la tele sortien bastantes:: bastantes coses/ aquí aquesta és l'escola petita tot on ha sortit tot s'aprèn en català

28. Maria- ho tenen clar ¿no?

29. Bruna- en canvi a casa/ a la marxa a jugar a casa que parlen en urdú | (canvi de dibuix) | després quan quan parlen de coses dels seus pares ¿no? perquè |em:: nyt| aquest ara no sé qui és |nyt| però que no no perquè no és el Juan Antonio és un altre nen ara no recordo qui és el Juan el Juan un nen bolivià ¿no? que surt també |nyt| el parlar amb els pares surt quan el que et diuen els pares o així *ayuda* o::

30. Maria- clar

31. Bruna- i que surt en:: surt en castellà

32. Maria- ¿aquest és el pare? ¿què ha dit? ¿per què està perdut? és que no:: (llegint) aquest és el pare que està [perdut]

33. Bruna- [sí]

34. Maria- (segueix llegint) perquè no sap

35. Bruna- perquè no sap el camí i diu [ayuda]

36. Maria- [ayuda] |ah| val molt bé || i aquest sí que sap el camí ell no?

37. Bruna- sí (riu) (llegint) jo sí que sé el camí

38. Maria- que sí que sí

39. Santi- ¿el Juan Antonio és el que és d'aquí? o::

40. Bruna- el Juan Antonio:: |eh::| no és és és un nen d'ètnia gitana

Bruna, qui continua immersa en el seu discurs.

La Bruna també destaca la interrelació que percep entre llengua i ús. Els dibuixos transmeten accions quotidianes, generalment amb la família, on la llengua serveix per comunicar. Amb la narrativa visual els alumnes solen explicitar les diferents llengües que conformen el seu repertori: *parlo en català/ a vegades en àrab i també en castellà*. La Bruna emfasitza la relació amb la llar, amb l'espai més personal on el joc torna a tenir un paper clau: *amb què juguen amb el seus germans/ amb els seus amics*.

Pel que fa al posicionament enunciatiu, la Bruna parla principalment en primera persona del singular. Fa ús del -nosaltres- quan parla del centre escolar, anomenant l'*escola* en diverses ocasions: *a l'escola ens passa; perquè a més a l'escola; també a l'escola*.

En relació amb l'espai, *aquí* sempre fa referència a la societat d'acollida.

41. Santi- perquè alguns diuen que parla amb ells en català i uns altres en castellà
42. Maria- això és lo que diu una nena::
43. Bruna- sí | bueno però la seva família parla bastant en castellà
44. Santi- sí sí però que és curios ¿no? [com]
45. Bruna- [són uns] gitanos que:: hi ha el Raval que parlen molt bé també el:: bueno que parlen molt bé el català (canvi de dibuix) | [mh::] ¿veus? aquí el Juan no amb el Juan parlaré espanyol i a l'escola Drassanes parlem en espanyol i en català |
46. Maria- aquest quan es desperti li portaran regals
47. Elena- ¡sí! ¡sí!
48. Bruna- (canvi de dibuix) llavors aquí hi ha- aquesta és una nena que també parla d'urdú/ i parla de les amigues però d'amigues que no són de l'escola [¿eh?] aquestes són amigues de la Mezquita [¿eh?] que és un altre dels llocs on:: [nyt]
49. Maria- [on parlen]
50. Bruna- [sí on ells parlen] | aquesta és l'escola de català també ¿veieu?
51. Mònica- sempre surt:: [en un raconet]
52. Bruna- [en un raconet] ¿no? una mica
53. Santi- home és penso que és molt significatiu ¿no? que veuen l'escola com un a més a més del que és la seva vida ¿no? potser [nyt] els nens més d'aquí veuen com l'escola és allà on passen tot el dia on passa tot i tal i ells justament doncs tenen la Mezquita l'escola els amics la família
54. Bruna- bueno puc passar els dibuixos però n'hi han els altres que no he escanejat | és perquè:: [em:: nyt] hi ha molt a casa és a dir és casa seva i l'escola no:: surt els amics no:: no surten és més en relació:: a la televisió que veuen a casa etcètera | bueno | va costar una mica [¿eh?] de fer aquesta activitat amb els de amb els de cinc anys | però
55. Maria- però caram déu ni do
56. Bruna- sí sí
57. Maria- caram és molt difícil perquè::

vam dir bueno provem-ho a veure què surt ¿no?
i::

58. Bruna- bueno hi ha la primera gravació
que la teniu però és un desastre aquella gravació
no es [podia]

59. Maria- [això és preciós]

60. Bruna- [són coses que passen] a vegades
|¿eh?| |dispe::rsos amb poques ga::nes ¿què els
hem fet? ¿què ha passat? o sigui que per això he
triat aquesta segona ||

61. Jaume- molt bé ||

((se senten xiuxiuejos))

En aquesta seqüència pràcticament monogestionada la Bruna comparteix amb els companys percepcions i creences que provenen principalment de la reflexió sobre l'activitat. La interpretació dels relats de vida li serveix per fer evident la seva actuació pràctica. Hem vist que a partir del tema de l'amistat interrelaciona espais, llengües i persones. L'experiència directa amb l'alumnat li permet adonar-se de com els alumnes prenen consciència d'aquests espais. El caràcter radial que pren el discurs apareix caracteritzat per l'acumulació d'idees. La llengua es converteix en tema. No hi ha tensions ni punts de vista discordants. Ans el contrari, els altres participants se situen en la conversa i en valoren el resultat, sempre en un marc de referència compartit.

4. Consciència lingüística

Les tres seqüències que vénen a continuació parteixen de les dues seqüències anteriors. En aquesta ocasió, i un cop exposada i valorada l'activitat, els diferents participants se centren a ressaltar la consciència lingüística que perceben en els infants.

62. Joana- per lo petits que són déu ni do la
consciència lingüística amb la que estan parlant a
cada moment |¿eh?| |jo dic ara vinc

63. Bruna- bueno però també està fet |eh::|
també està fet |eh::| seguidament de la conversa

64. Joana- [els vas agafar un per un i::]

65. Bruna- [sí]

66. Joana- [¿i tu els hi preguntaves?]

67. Bruna- [sí]

68. Joana- clar

69. Maria- ¿trobes que els hi costa de tenir
consciència |nyt| de quina llengua parlen? perquè
tu els hi preguntes i a l'escola aquí què estem

Per autoselecció, la Joana valora l'activitat i a partir d'aquí els altres participants s'adhereixen a la conversa i en matisen el contingut amb punts de vista particulars. La informació progressa per tema constant. Predomina la narració de l'experiència i la reflexió metalingüística.

La Joana fa ús d'una exclamació ponderativa -*déu ni do*- per ressaltar la consciència lingüística que percep en els infants. La Bruna resta importància a l'acció: *també està fet |eh::| també està fet |eh::| seguidament de la conversa* (63). La Maria, amb l'objectiu de propiciar la reflexió, fa ús d'una pregunta directiva que formula amb un verb de creença: *¿trobes que els hi costa de tenir consciència |nyt| de quina llengua parlen?* (69). La Bruna i la Joana superposen les seves veus i

parlant? i fins que un no diu català

70. Bruna- sí

71. Maria- o sigui clar jo he pensat a mi mai tu han o sigui quan ets conscient de que parles:: català | la la la llengua de casa és igual | o si a casa meva parlen anglès o sigui quan sóc conscient de que jo parlo anglès i no parlo castellà ni català o sigui quan perquè jo parlo ¿no? i aquests nens | quan els hi preguntes no jo parlo Marroc del Marroc o sigui clar quin dia sap un nen que parla àrab o que parla:: amazic o que parla:: ¿saps?

72. Bruna- [jo crec que són]

73. Joana- [jo crec]

74. Bruna- més conscients quan senten algú:: que parla un altre idioma i no l'entenen | ¡això sí!

75. Joana- jo crec que ets més conscient quan la llengua de casa no coincideix amb la d'escola | per exemple a casa quan:: quan érem petits parlàvem català i a l'arribar a l'escola dius | això no és [català]

76. Maria- [no és com] a casa (riu)

77. Joana- clar jo crec que aquests nens

78. Sara- i potser ells no se n'adonen i:: quan miren a una persona parlen d'una manera i quan miren o quan:: a una altra [eh::] canvien de llengua i no són conscients ni que estan canviant però és amb la persona que:: amb la que

79. Joana- sí clar ells

80. Sara- és [eh::] és així o sigui bueno [eh::] a mi perquè m'han contestat els meus que són de sisè i que recordaven de quan van venir aquí quan van arribar i se'ls va introduir una nova llengua ells el que deien és que es quedaven callats | perquè o sigui jo és que em quedava callat perquè perquè no sabia i després ya vaig fer un amic i ya sí que i no sap no:: o sigui no no tenen consciència de que era:: una cosa nova o era el català:: o era:: no entenien | però no és la llengua:: i el que dius tu ells a casa si parlen una cosa i després a l'escola parlen una altra sí que saben que és diferent | però la llengua és::

81. Maria- com un:: grau de prendre la distància ¿no?

82. Joana- sí

83. Maria- aquí mateix diu és que jo trobo que té molta gràcia l'Abdul diu no sé on era

coincideixen en la resposta. Apunten, remetent a l'experiència i fent ús explícit del -crec-, que els alumnes són conscients que es parla una altra llengua quan no ho poden entendre. Una exclamació emfàtica com a mostra d'assertivitat conclou la intervenció de la Bruna: *¡això sí!* (74). Per la seva banda, la Joana fa ús de l'exemplificació per compartir la seva pròpia experiència com a aprenent de llengües: *per exemple a casa quan:: quan érem petits parlàvem català i a l'arribar a l'escola dius | això no és [català]* (75).

En un segon pla, la Sara aporta una nou incís, aquesta vegada provinent del coneixement. L'inicia amb un adverbi de possibilitat que distancia el parlament de l'experiència directa: *i potser ells no se n'adonen (...) canvien de llengua i no són conscients ni que estan canviant* (79). Si bé el -potser- marca certa actitud de distanciament, aquest és estratègic ja que l'és així- amb el qual conclou la intervenció ressalta el caràcter de veritat. Al llarg de la intervenció repeteix -consciència- dues vegades, i al llarg de la seqüència apareix en catorze ocasions més. Tant la Maria com la Sara ho defineixen com un -prendre distància- de la situació.

En relació amb el posicionament enunciatiu, l'espai de coneixement apareix caracteritzat per l'ús de la tercera persona del singular o del plural, amb oracions enunciatives que ajuden a clarificar. Tot i així, sovint apareix configurat a través del -jo-, a vegades de forma explícita. En algunes ocasions, també detectem l'autoreferència en el -tu-. En aquestes situacions, apareix la creença: *jo crec que ets més conscient* (75).

Finalment, des del present fan salts al passat i recorden la seva experiència com a aprenents. En aquestes ocasions, el -jo- apareix acompanyat del -nosaltres- perquè inclou la família en el procés: *quan érem petits* (75); *nosaltres a casa parlàvem en castellà* (97).

espera aquí baix aquí:: cap al final (llegint de la transcripció) ¿amb què jugueu Abril? ¿quan esteu jugant juntes a què jugueu? i diu ¡a córrer! sí clar clar i li preguntem ¿amb què? ¿amb què? ¿amb quina llengua?

84. Joana- sí

85. Maria- i contesta a què (riuen)

86. Joana- clar

87. Maria- és que és una pregunta molt [difícil]

88. Bruna- [sí sí]

89. Maria- [quan prens] aquesta distància de lo que ¿no? i hi ha un altre lloc que també surt ¿no? no sé on és::

90. Bruna- sí per això ¿un altre? si un altre et parla amb un idioma que no entens sí que ets conscient de que t'està parlant un [idioma::]

91. Maria- [que no entens]

92. Bruna- que no entens si a l'escola tu arribes i et parlen en català | i tu:: arribes i no el saps n'ets conscient que parlen una altra cosa | però quan ells ho fan/ no:: no són tan conscients

93. Maria- sí sí

94. Bruna- i el que comença a *xaporrejar* el català no n'és tan conscient que està | |a| |a| començant | a parlar el català

95. Sara- [a més és que quan són petits]

96. Bruna- [a l'escola]

97. Sara- [o sigui si] són tan petits no no:: no se n'adonen i és el:: el:: la persona que tenen davant |eh::| els meus fills van van néixer fora i:: a:: Suïssa a la part francesa i:: nosaltres a casa parlàvem en castellà i fora però clar els primers mesos els primers o sigui van començar als dos anys a:: anar:: a:: l'escola o al jardí d'infància i:: el meu fill per exemple es diu David la "be" baixa es pronuncia igual:: aquí en català i francès hi ha una diferència i quan li preguntaven en francès com es deia ja deia David ((èmfasi en la v)) però o sigui i era o sigui es que no parlava casi i deia David ((èmfasi en la v)) i si li preguntaven en castellà David o sigui feia la diferència i no sabia si estava parlant català:: |ai| castellà o francès però depèn com li deien ja feia o sigui aquesta diferència ja |mh::| bueno vam buscar noms que fossin iguals en català castellà i francès i bueno o sigui ens vam trobar amb la "be" que era diferent

(tothom riu)

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. Els diferents participants se situen en relació amb els altres i participen activament de l'intercanvi. No hi ha punts de vista contradictoris i el saber es configura de manera conjunta. Se situen en un marc de referència compartit. L'experiència dels alumnes com a aprenents de llengües els serveix per situar-se en la seva pròpia experiència com a aprenents. L'entorn familiar adopta un paper rellevant.

5. L'esforç d'adaptació dels infants

Aquesta cinquena seqüència podem dividir-la en dues parts. Primerament, parteixen de l'anècdota del canvi de nom. En segon lloc, arriben als casos de mutisme que percep la Bruna amb els més petits. Si les considerem una mateixa seqüència és perquè responen a l'esforç d'adaptació que fan els infants.

98. Bruna- doncs això que dius de::l del nom La Bruna fa ús de la intervenció continuativa per retornar explícitament a una idea apareguda en la seqüència anterior. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.
99. Sara- sí
100. Bruna- a l'escola ens passa molt/ o sigui hi han noms que jo no els e sé dir Retorna a la intervenció de la Sara -*doncs això que dius de::l del nom*- (98) i proposa la reflexió conjunta a partir de l'exemplificació de l'anècdota. Per mitjà de la reformulació exposa obertament una inquietud personal que prové del dia a dia -*o sigui hi han noms que jo no els e sé dir*- (100). La Joana, a l'instant, es reafirma en l'acord de validació: [*jo tampoc*] (101). A partir d'aquí, s'obre un nou focus de discussió on els diferents participants van matisant el discurs amb la seva pròpia realitat. Les constants validacions d'acord i la construcció de coneixement des d'un punt de vista compartit fan que la Bruna conclouï, fent ús de l'evidència, el següent: *clar és que vol dir que ells fan un esforç d'adaptació molt gran* (120); La Mònica retorna a aquesta idea uns torns més endavant: *no sé fan l'esforç* (138).
101. Joana- [*jo tampoc*]
102. Bruna- [*val*] un nen per exemple que es diu un nen:: |*em::*| del Marroc que es diu Elai fes una El::ai ((fent èmfasi a la l)) que jo no sé dir per tant aquest nen/ s'ha acostumat a sentir Elai i ara ja respon per Elai
103. Sara- [*però no és*]
104. Bruna- [*però*] s'ha hagut d'acostumar a la meua manera de dir el seu nom que no és la seva |*¿eh?*| això ens passa:: [*però*]
105. Mònica- [*sí sí i amb els xinesos*]
106. Bruna- [*a la majoria*]
107. Santi- [*sí jo anava a dir*]
108. Mònica- [*amb els xinesos encara més*]
109. Santi- nosaltres tenim un problema amb un nen que a més a més ens hem adonat ara fa poc que escrit és Kimin La Bruna incorpora de forma directiva un nou focus de discussió que fa referència al mutisme. Fa ús de l'experiència directa i exposa les diferències percebudes entre l'escola D i les altres escoles on ha treballat. Té interès a ressaltar que quan la llengua d'origen és el castellà la comunicació és més fàcil perquè la mestra pot respondre en l'idioma dels infants. En el cas de llengües estrangeres, exposa que els alumnes
110. Mònica- i és Xi
111. Santi- no nosaltres li diem Ximin però és que a casa no però des de que ell va arribar a l'escola és el Ximin el Ximin el Ximin i el pare quan el ve a buscar diu |*¿Kimin?*| o sigui no diu

Xi i el nen ha acceptat que tots els mestres de l'escola li diem Ximin

112. Mònica- per això

113. Santi- és una cosa molt estranya perquè jo jo em:: revelaria ¿no? jo diria que no em dic Xi Ximin

114. Mònica- és molt difícil que ho pronunciem igual que ells

115. Sara- clar

116. Mònica- en xinès o en àrab en urdú és [molt molt difícil]

117. Santi- [ja però és] com curios ¿no? perquè:: bueno no sé nosaltres hem associat que amb altres xinesos el Ki era Xi com tu dius Xilil per exemple i vam veure la Ki igual i vam dir Ximin i tothom li diu Ximin i ell es diu Kimin | ¿no? i ho accepta i és com bueno ells em diran Ximin i a casa meva em diran Kimin ¿no? no sé és ben estrany |

118. Mònica- bueno casos d'a::llà de Santa Coloma casos de xinesos que ja es posen noms espanyols | perquè nosaltres li pronunciem tan malament que els hi diem barbaritats vull dir:: me'n recordo el primer any d'estar allà a Santa Coloma en una de les escoles jo tenia un nen que es deia Zu i Zu en xinès és porc | clar no era Zu la pronunciació era Tzue clar una cosa molt estranya clar vaig estar tot el curs dient-li Zu i el dia (riures) que em va dir que Zu és porc (riures) ¡¿i per què no ho dius?! però clar pronunciar el seu nom era una "u" mo::lt estranya que jo no la pronunciaré mai bé de la vida i cla::r el nano no ho va dir per bueno perquè era era conscient que no ho podríem dir | vull dir coses així amb els nanos a les escoles en passen moltes i sobretot amb xinesos |¿eh?|

119. Sara- sí

120. Bruna- clar és que vol dir que ells fan un esforç d'adaptació molt gran perquè renunci-renunciar a que et diguin correctament el teu nom | i com això amb m::és coses

121. Mònica- i en canvi quan tu els hi demanes que et pronunciïn |mh::| la "r" o:: sigui ells fan l'esforç generalment els hi costa horrors\

122. Albert- per això hi ha nanos que | canvien [de nom]

123. Mònica- [sí]

queden callats. *S'esperen a:: d'alguna forma a poder |mh::| parlar* defineix aquest mutisme del qual parla. Per fer-ho, remet al coneixement. Aquest és el motiu pel qual *potser* apareix sis vegades, per rebaixar el caràcter de veritat. Fixem-nos com una vegada més en el discurs de la Bruna aflora el sentiment i la valoració subjectiva: *fa patir una mica; però clar si a més a més del mutisme a:: l'aquella cara no (sospira)*. Al temps que comparteix les seves inquietuds, configura una tensió a nivell intrapersonal, conseqüència directa de la manca de comunicació. Tot i que la minimitza amb l'adverbi *una mica*, la titllem de conflicte crític per la incapacitat d'actuació.

Des d'un punt de vista enunciatiu, la Bruna fa ús explícit del -jo- quan remet a l'experiència directa. La presència del -tu- és clarament l'autoreferència de la primera persona, i tant la Bruna com la Joana la vinculen a la pròpia experiència com a aprenent. De forma explícita, en Santi utilitza el -nosaltres- per fer referència a tots els mestres de l'escola: *nosaltres li diem Ximin* (111). Mitjançant l'estil directe, en Santi se situa en el punt de vista dels infants i reproduïx el que podrien ser els seus pensaments: *i és com bueno ells em diran Ximin i a casa meva em diran Kimin ¿no?* (117). Aquesta estratègia ressalta el caràcter de veritat. Titlla aquesta situació de *problema*.

124. Albert- [o sigui] pots tenir nenes xineses que es diguin Rosa Maria
125. Mònica- Rosa no sé [Rosa no sé]
126. Albert- [jo sí] jo sí perquè una alumna meva es deia Rosa
127. Sara- ¿|ah| sí?
128. Albert- i | no sé ¿com és que es diu Rosa no?
129. Mònica- és per això
130. Albert- bueno jo suposo que ella per no:: pronunciar malament el nom per això se'l canvien i ya::
131. Joana- és veritat jo tinc un nen xinès que es diu Toni
132. Mònica- sí
133. Jaume- no te n'havies adonat (riures)
134. Joana- ja vam pensar que dir-te Toni (riures)
135. Sara- un nom europeu ¿no? un nom europeu també |¿eh?|
136. Mònica- sí en els papers oficials surt el nom en xinès
137. Sara- i també l'altra l'opció també no sé des de quan però em sembla que està acceptat de tenir un nom europeu suposo que [perquè]
138. Mònica- [o sigui jo] els casos era era per això perquè eren noms que:: tenien si els hi pronunciaves malament tenien un significat diferent o perquè ya sonava:: Xingan doncs clar Xingan segons com pot pot portar a bromes ¿no? i llavors bueno si saben què vol dir o tu els hi dius doncs ells ràpidament s'ho canvien ¿no? no ara es diu Òscar li dius bueno (riuen) |au| canviarem els cartells de:: dels penjadors i tot això | és que és complicat i ells no sé fan l'esforç\
139. Bruna- i quan això de quan són molt petits que potser no passa tant a pàrvuls cinc anys però potser jo des de que:: estic treballant |nyt| en una escola com la D |mh::| potser detecto que a parvulari els casos de mutisme |eh::m| en surten més | de casos de mutisme perquè per exemple |nyt| amb altres escoles que he treballat | bueno quan potser hi havia |eh::| immigració:: sud-americana/ | |mh::| el nen el nen el nen que et parla amb castellà o amb espanyol que xxx està

sempre amb aquesta història a vegades els hi diem |ah| l'espanyol que aquí en diem català i allà en diem e:: espanyol\ el nen que et parla en espanyol/ tu li contestes en català però com que la mestra domina l'espanyol el castellà doncs la mestra li pot donar li pot donar contesta | però hi ha molts però en els casos d'un nen filipí | per exemple un nen de paqui...- un nen de Paquistà un nen xinès que et que ell et fa brbrbr ((imitant a un nen petit)) et et parla i tu si:: no hi ha alguna cosa | |mh:: nyt| que et doni pistes de la situació no li pots donar |a::| resposta i no saps el que:: passa doncs n'hi ha que no n'hi ha que ja es van adequant però:: potser hi han més casos de nens que fan el mutisme i s'esperen a:: a par...- també |nyt| això amb una immersió ja ho sabem que ha passat i hi ha molts nens que s'esperen a:: d'alguna forma a poder |mh::| parlar fent-te construir-te tota la frase això ja ho sabem però potser n'hi han més casos | perquè clar hi ha:: hi ha un:: una mica un un abisme | a vegades fa patir una mica

140. Mònica- sí

141. Bruna- mentre mentre sigui un nen que amb la mirada |mh:: nyt| tu el veus que està bé val però clar si a més a més del mutisme a:: l'aquella cara no (sospira) no t'ho diu |eh| jo diria que hi han més casos de | de mutisme perquè clar es que ell et fa una demanda i tu no li pots donar i per tant aquest nen després ja al cap de tres anys ja no ja no et fa la demanda/ | verbalment a lo millor te la fa estirant-te:: portant-te:: però ja busca altres recursos que no:: | que no són la llengua d'alguna manera |

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La reflexió es genera en el transcurs de la conversa i els participants se situen en un marc de referència compartit. Situada en l'espai d'experiència, la Bruna pren el protagonisme de l'acció i els altres es mouen en relació amb ella, consensuant un punt de vista comú. Això ho detectem amb la Sara, la Joana, la Mònica i en Santi. Sovint, matisen el contingut fent ús de l'exemple. El mutisme que percep la Bruna genera cert neguit per la incapacitat d'actuació. Implica els alumnes i els mestres, qui no saben donar resposta a les demandes de l'alumnat.

6. El treball amb les llengües: activitat freqüent o excepcional?

Aquesta seqüència respon de manera íntegra a la resposta de la Bruna quan l'investigador planteja si parlar de les llengües a l'aula és una activitat freqüent.

142. Jaume- aquest tipus de:: de De forma directiva, en Jaume pregunta a la Bruna

proposta que fas aquí és:: |mh::| és freqüent no és freqüent és excepcional ho has fet perquè feies aquestes trobades o::

143. Bruna- ¿aquesta?

144. Jaume- sí això de que els nens parlin [de les seves]

145. Bruna- [deh::| aquest] |eh::| ah::| sí que parlem dels països i parlem de les llengües perquè a més a l'escola |emh::| sempre al llarg del curs hi ha un taller de:: famílies hi han traductors |nyt| eh::| per exemple també a l'escola es fa servir molt els grans per ajudar-nos a organitzar coses o a entendre'ns amb algunes::s famílies fins i tot els nens petits a vegades els hem demanat que ens fagin:: que ens ajudin a fer alguna traducció |però una proposta així:: escrita:: a vegades no:: a vegades no hi és || o sigui que aquesta realitat era:: era perquè:: havíem parlat de la motxilla lingüística || potser a vegades/ les a les conv...- a les converses surten:: |nyt| més coses de:: del país | què hi ha en el:: en el meu país i a vegades no es parla potser tant de:: {(AC) almenys en aquesta edat} de:: de la llengua | però sí del del país sí que es parla molt | perquè aquests nens que tenim nosaltres encara tenen uns vincles |eh::| fortíssims amb el seu país d'origen amb tot alguns nens per exemple/ | a part de que els podem considerar novinguts parlen amb urdú i no han trepitjat Paquistà i a lo millo::r als cinc anys se'n van al Paquistà o a primer se'n van al Paquistà per primera vegada | clar o sigui del país sí que:: que se'n parla molt perquè:: hi ha molts nens que van i vénen | que marxen i tornen i perquè:: | jo què sé ells tenen unes vivències que quan de cop i volta veuen o l'altre dia vam anar a la granja i hi havien galls i gallines tots els nens nou...- nens que que aquest any |nyt| he tingut tres nens al llarg del primer trimestre que han vingut directament de Paquistà ¡Paquistà també! ¡Paquistà també! ¡també! ¡també! ¿no? o sigui aquesta:: | traspasar aquesta vivència de que al meu país hi ha el mateix que hi ha:: aquí això surt molt

146. Maria- això que van i vénen és una anècdota però em va agradar molt a la seva classe ¿sabeu això de |nyt| dels que són a casa i dels que han vingut a l'escola de passar llista? i té en un costat té els que estan a l'avió i té té tota una llista

si són freqüents a l'aula aquests tipus d'activitats. L'objectiu de l'investigador és orientar el discurs i aprofundir en una idea concreta. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume intervé en la seqüència fent ús de dos adjectius que considerem clau. *Freqüent* i *excepcional* situen la Bruna i la guien en una resposta basada en la reflexió sobre l'activitat diària: *és freqüent no és freqüent és excepcional* (142).

Un fals començament serveix a la Bruna per estructurar el seu discurs (143). Una vegada en Jaume aclareix l'univers de referència, la Bruna diu que sovint parlen dels països perquè les relacions amb el món d'origen són per ells molt importants. Aquesta idea ja l'havia exterioritzat en seqüències anteriors. A mesura que avança en el discurs, justifica el seu punt de vista: *aquests nens que tenim nosaltres encara tenen uns vincles |eh::| fortíssims amb el seu país d'origen* (145). Tot i així, reconeix que parlar de les llengües a través d'una proposta així no és tan freqüent.

Fa ús de la dicotomia entre *anar* i *venir*, *marxar* i *tornar* per justificar el motiu pel qual tenen tan presents els seus orígens: *del país sí que:: que se'n parla molt perquè:: hi ha molts nens que van i vénen | que marxen i tornen*. Fent ús de l'exemplificació, i per tal d'acostar l'experiència al receptor, ressalta un exemple que respon a la realitat dels infants: *parlen amb urdú i no han trepitjat Paquistà*. Acte seguit, reformula i repeteix literalment aquesta rellevància del país d'origen, per insistir en un aspecte que considera clau: *clar o sigui del país sí que:: que se'n parla molt*.

En aquest mateix punt, també ressalta els projectes escolars i els -tallers de famílies- on els propis alumnes fan de traductors: *es fa servir els grans per ajudar-nos a organitzar coses o a entendre'ns amb algunes famílies fins i tot els nens petits a vegades els hem demanat que ens fagin:: que ens ajudin a fer alguna traducció*.

Des d'un punt de vista enunciatiu, predomina el -nosaltres- per sobre del -jo-. El treball amb les llengües mai forma part de la individualitat:

amb els que estan a l'avió i estan de viatge i ho vaig trobar divertidíssim perquè és aquesta realitat ¿no? de que a vegades són al Paquistan que han marxat en avió i estan a sota de l'avió i estan tots els nens (riures)

147. Bruna- avió i el vaixell
148. Maria- i el vaixell
149. Bruna- dels que van al Marroc
150. Maria- van en vaixell
151. Bruna- van en vaixell\

tenim, parlem, hem demanat. Repeteix explícitament *escola* en dues ocasions.

El caràcter monogestionat d'aquesta seqüència, que correspon a la justificació d'una determinada manera de treballar les llengües a l'escola, respon a un punt de vista coincident que es construeix per mitjà de la reflexió i de l'experiència directa. La pregunta directiva de l'investigador li fa prendre consciència que no treballen les llengües de manera explícita, tot i que donen molta importància als països d'origen i a la cultura dels infants.

7. La Sara presenta la seva filmació

En aquesta setena seqüència la Sara introdueix el fragment escollit de la filmació. Se centra a gestionar com ha portat a terme l'activitat. Considerem que dóna rellevància a un conjunt d'aspectes que ha *seleccionat* com a temes d'interès i que fan referència a *preferències, impressions i recursos*. Aquest és el tema central que guia la intervenció.

152. Jaume- passem a la segona:: ¿sí?

153. Maria- sí/ | sí

154. Jaume- la Sara

((sona el vídeo))

155. Jaume- ¿aquesta és la segona?

156. Sara- de fet jo he seleccionat aproximadament uns deu minuts com vulg- si voleu doncs tallem perquè jo he anat així agafant trossos dels que:: m'han semblat així:: de:: de les coses interessants i jo he parlat o sigui jo he dit jo he enfocat que:: bueno de cada setmana han de fer un text i aquesta setmana parlariem de les llengües i:: doncs |eh::| com va que quines llengües utilitzen o sigui aquí tots parlen vàries llengües perquè hi ha:: d'entrada el català i el castellà i després altres el àrab el urdú el:: |em::| xinès polac francès o sigui hi ha moltes llengües |eh::| i com ho utilitzen o sigui amb qui parlen

Per heteroselecció, la Sara presenta un discurs estructurat que avança per mitjà de la progressió lineal de la informació. S'obre i es tanca amb l'exposició ordenada d'un conjunt d'impressions i representacions que provenen de la reflexió sobre la pròpia activitat. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

La Sara configura un discurs molt personal i introspectiu que dóna resposta a *les coses interessants* que percep (156). Aquest és el motiu pel qual el -jo- es fa explícit i domina bona part de la intervenció: *jo he seleccionat; jo he anat, jo he parlat, jo he enfocat*.

La Sara insereix la filmació en el dia a dia de l'aula. Com que cada setmana han de fer un text, exposa que en aquesta ocasió *parlariem de les llengües*. Fa ús d'aquesta estratègia metodològica perquè els alumnes ho captin com quelcom natural i proper.

cada una de les llengües |eh:| després he preguntat o sigui també es veu les preferències que tenen |eh:| a l'hora de la lectura al cinema a la tele a la música o sigui un un mateix nen/ doncs li agrada escoltar la música |em:| en: anglès en canvi llegir {[R] la lectura casi sempre és en català} es veu que és el que més |mh:| com que es fa a l'escola i és el que més fem fan és com es troba més m::és bé |eh:| després la impressió que tenen ells de la introducció d'una nova llengua i parlen de quan van venir als tres anys als quatre anys |eh:| i el que se'n recorden que per ells en parlen molt bé o sigui la majoria perfecte |e:m| després la llengua a lo llarg del dia quan s'aixequen/ comencen a pensar d'una manera després ja arriben a l'escola i s'obliden de l'àrab i ja és una altra llengua |eh:| i la diferència que hi ha entre: segons la procedència per exemple els xinesos |eh:| estan molts més tancats o sigui veuen a casa |eh:| la tele: en xinès només es junten amb els xinesos i juguen en xinès i parlen amb xinès en canvi els |eh:| que els que són castellanoparlants o sigui no: no no: no hi hauria: problema però per exemple: els |eh:| del Paquistán/ aquests sí que es barregen amb els altres i par...- i veuen la tele per exemple en castellà en canvi els xinesos doncs els hi costa més: prefereixen el xinès i: després ells mateixos els recursos que utilitzen per aprendre pels subtítols |eh:| per saber la: la música per exemple en anglès primer els hi posen i: el subtítulat per en català per veure i per entendre el què canten/ |eh:| i bueno reflexions que fan ells mateixos de que que van anar a Itàlia: i que: entenien perquè: s'assemblava i és una nena que: parla àrab diu és que vaig anar allà i com que sé el català i el castellà doncs és molt fàcil d'entendre o sigui: bueno o sigui he anat tallant trossos | no es veu molt bé però bueno

157. Becària- ya es veu estirat com estirat ¿no?

158. Sara- sí bueno millor així estem més prims (riures generals)

159. Bruna- però se sent

((es visualitzen 11 minuts de vídeo))

Els temes evolucionen mitjançant connectors metatextuals. L'opinió personal es mescla amb la justificació i la reformulació com a estratègia per incrementar la comprensió i l'evidència d'allò que està exposant.

A mode d'introducció, incideix directament en el què i el com: *quines llengües utilitzen i com les utilitzen*. Quan insisteix en *quines*, parteix de la base que tots en parlen més d'una: *o sigui hi ha moltes llengües*. I en relació amb el *com*, clarifica al temps que reformula a què es refereix: *o sigui amb qui parlen cada una de les llengües*.

En una ocasió s'autocorregeix: *he preguntat o sigui també es veu*. En aquest punt, abandona el protagonisme de l'acció per donar pas al caràcter de veritat. En tercera persona remet al que considerem una primera paraula clau que és les *preferències* personals dels alumnes en relació amb la lectura, el cinema, la televisió i la música. Quan de forma impersonal i mitjançant l'exemplificació exposa casos concrets dels infants -*o sigui un un mateix nen/ doncs li agrada-* s'atura en la lectura i incideix en quina és la llengua predominant: *la lectura casi sempre és en català*. Fixem-nos com en aquest cas concret la lectura apareix relacionada amb l'espai que ocupen les llengües en els repertoris dels infants.

La Sara avança en la seva intervenció. Detectem el que considerem la segona paraula clau quan comparteix amb els altres les *impressions* dels infants en relació amb les noves llengües que van aprenent. En aquest punt introdueix el record del procés migratori, una vivència que senten molt present.

Ressaltem la relació evident que fa la Sara entre espais, llengües i persones. L'espai personal - *s'aixequen, comencen a pensar d'una manera-* es diferencia del context escolar: *i s'obliden de l'àrab i ja és una altra llengua*.

La Sara també fa evident una creença que és fruit de l'experiència a l'aula i sintetitza les principals similituds i diferències que percep entre comunitats. *Estan molt més tancats serveix per definir la cultura xinesa: veuen a casa |eh:| la tele: en xinès només es junten amb els xinesos i juguen en xinès i parlen amb xinès*. La relació

amb la llengua és evident. Aquest comportament el veu com un *problema*.

La Sara també parla de -recursos- per definir les estratègies que fan servir per aprendre llengües: *pels subtítols |eh:| per saber la:: la música*.

En el discurs monogestionat de la Sara no apareixen desequilibris en el punt de vista. Comparteix impressions i creences que es configuren per mitjà de l'acumulació d'idees. Valora l'activitat a partir de la reflexió sobre les llengües. Realça la idea que els alumnes fan evident, de manera habitual, la relació entre espais, llengües i persones. La Sara pensa que de vegades falta més interacció entre infants de diferents cultures.

8. La filmació de la Sara: primeres reflexions

Aquesta seqüència prové de l'anterior i inclou les impressions de la Sara quan reflexiona sobre l'activitat. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que dona més importància a la relació entre espais, llengües i persones, i a l'ús de la llengua en funció de la situació comunicativa. Aquest és el tema principal de la seqüència.

160. Sara- els extrems bueno no que hi ha secundària aquí com que eren petits i són els grans de l'escola | els nens el:: que jo veig és que estan molt contents de que hi hagi tanta varietat | o sigui a més:: s'ajuden molt i:: bueno que hi hagi tantes llengües tenim penjades així:: totes les llengües i:: i:: vàries paraules i sempre algun tots poden ser protagonistes perquè al ser:: o sigui ho saben ells i els hi expliquen i diuen com es diu pues a:: gràcies o bon dia |eh::| els paquistanesos doncs |eh::| dominen el urdú o sigui sempre hi ha algú que sap o sigui:: |mh::| com es diu en la seva llengua i això no sé crea unió estan contentíssims | bueno per mi era seria difícil de:: però ells o sigui ho tenen molt assumit i que estan molt contents de que la classe:: sigui de tantes:: |eh::| llengües que hi hagi tantes llengües i sí que s'ajuden i que es diuen com es diu |mh::| les mateixes coses en un idioma o en un altre ||

161. Maria- i i tindries la mateixa idea que de petits a grans que estan contents de tenir tantes llengües o::

162. Bruna- sí i això que diu de la unió de fet | en aquesta situació ¿no? |ehm::| és el català que és la llengua:: que parle::n els mestres/ i es parla a l'escola i s'organitza l'escola a través del català és el català el nexa de:: de unió perquè hi ha tanta

La intervenció de la Sara s'obre i es tanca amb la reflexió de l'experiència. La llengua es converteix en tema i la progressió de la informació és lineal.

El component metalingüístic defineix la major part del seu discurs. L'exposició apareix combinada amb la manifestació del punt de vista personal. Aquests tipus d'expressions evidencials -el:: que jo veig- serveixen a la Sara per introduir reflexions sobre l'activitat. Situada en l'espai d'experiència, comparteix amb els companys valoracions personals. Per fer-ho, fa ús d'un adjectiu valoratiu -contents-, que repeteix tres vegades, acompanyat de l'adverbi augmentatiu *molt* o amb grau superlatiu: *contentíssims*. *Estan molt contents de que hi hagi tanta varietat* significa que *s'ajuden molt*, exposa. Se situa en el punt de vista dels alumnes. Acte seguit, i fent ús de la coordinació, afegeix que és molt important per a ells el fet de sentir-se protagonistes: *sempre hi ha algú que sap*. Per aquest motiu, tenen tantes llengües penjades a l'aula. Justament *llengua* es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que la repeteix. A partir d'aquest moment, al temps que exterioritza el seu pensament i exposa la dificultat que li comportaria estar en la situació del seu alumnat - *per mi era seria difícil*- fa ús d'un connector adversatiu -*però*- i repeteix, amb un *sí* afirmatiu,

diversitat/ | ¿no? hi ha d'altres situacions/ per exemple en escoles amb immersió quan hi ha el català i el castellà no es dona tant aquesta el català com a unió | per exemple el català i el castellà i en aquesta situació/ és el català el que és unió | perquè és el que:: |nyt| el que:: aprenem a l'escola i el que:: | el que ens serveix a tots | per entrar a les altres:: [a les altres llengües ¿no?]

163. Sara- [la meua classe] a la meua classe que o sigui al pati diuen |mh::| juguen en castellà o sigui és en castellà parlen en català i a la classe el català però si fem un debat |eh::| comencem en català i arriba un moment que es posen suposo que nerviosos depèn del tema i quan es miren entre ells o sigui ja canvien o sigui amb mi parlen en català però entre ells si sempre amb el:: amb aquesta amiga parlo en castellà o sigui ja continuen en castellà | els nens pel que he vist al pati/ fins i tot o sigui es parla més el català les nenes es passen al castellà i el::s xinesos |e| quan parlen o sigui és o:: xinès o català en canvi e::ls paquistanesos es passen pel castellà prefereixen el castellà o sigui que la llengua:: canvia d'una comunitat a una altra

164. Bruna- a l'escola a vegades algú que ha vingut | de fora i si ha passat una estona | ha fet a vegades aquest comentari | al pati evidentment que parlen molt:: jugant en castellà | però:: però algú ha dit |juh!| ¿escolta'm! al pati/ o pels passadissos se sent molt:: el català | però és evident que passen que molts passen pel castellà perquè |mh::| la part quan:: vàrem parlar de televisió per exemple/ |eh::| per un dos que posava Super3 tot i que se'l posen molts posaven *El Clan* i es posaven altres altres canals que bàsicament són en castellà i molts personatges els coneixen en castellà de còmics i així els coneixen en castellà això que hi havia un que explicava lo del joc ¿no? que tenia:: bueno no joc vídeo una:: una sèrie que se la podia [posar]

165. Sara- [sí |eh::|] és en japonès és en japonès i està subtítulat diuen en llatí [jo no sé què serà]

166. Joana- [latino]

167. Sara- no o sigui l'altra és la *listilla* de la classe que com que jo deia ¿llatí? ella *en latino* però latino no sé no sé però ell deia en llatí jo no sé què és

168. Bruna- no però::

169. Albert- xxx

la idea plantejada amb anterioritat: *i sí que s'ajuden*. Suposem que fa ús d'aquesta estratègia per emfasitzar i incrementar la comprensió dels altres participants.

De les seves impressions deduïm que els alumnes prenen consciència de la diversitat lingüística. La Bruna ho afirma explícitament: *són conscients de* (175). En relació amb aquest punt, fixem-nos com ella mateixa també pren consciència de la reflexió sobre l'activitat: *és que a mi:: em va fer:: gràcia i em va fer pensar/* (173); *això va sortir i em va em va sorprendre* (175). A més a més, destaquem que la Bruna retorna a la seva filmació per emfasitzar aspectes apareguts amb anterioritat: *quan:: vàrem parlar de televisió* (164). També retorna, en dues ocasions, a la realitat de la seva escola: *a l'escola a vegades* (164); *però això a l'escola també es dona* (187).

Més endavant, de forma directiva i per autoselecció la Bruna porta la discussió al seu terreny. Introdueix un punt de vista personal que fa referència al nexa d'unio que suposa l'ús del català a l'escola. *Català*, que repeteix set vegades, es converteix en paraula clau i la vehicula a *unió*, que també apareix quatre vegades. A continuació en matisa el contingut: *és la llengua:: que parle::n els mestres/ i es parla a l'escola i s'organitza l'escola a través del català* (162). També fa ús del coneixement per emfasitzar que aquestes situacions es donen en contextos de diversitat. Fent ús del -nosaltres- i situada en el rol d'aprenent, exposa que això passa perquè *és el que:: |nyt| el que:: aprenem a l'escola i el que:: | el que ens serveix a tots | per entrar a les altres:: [a les altres llengües ¿no?]*. En aquest punt, fixem-nos com l'autoreferència en la primera persona del plural apareix acompanyada de l'adverbi quantitatiu *tots*, per englobar els alumnes i els docents en general. Per analogia, fa ús d'*entrar* com a metàfora d'acostar-se a una nova llengua.

Per la seva banda, la Sara també percep relacions constants entre el català i el castellà, en funció de la situació comunicativa, el sexe i la cultura de cada infant. Aquest conjunt d'impressions, que provenen de l'observació directa, donen seguretat al seu discurs. Aquesta idea es converteix en un element rellevant que fa avançar la seqüència en una nova direcció. Entre tots reflexionen en relació amb l'ús que els alumnes fan de les diferents llengües. Pel que fa a les persones, apareix per una banda la llengua de comunicació

170. Sara- no perquè després deia s'assembla al castellà o sigui que el nen sap bé quan és el castellà no sé si és una altra llengua

171. Joana- [però és el] castellà aquell de:: sud Amèrica

172. Sara- aquest nen és àrab i:: i és bastant espavilat i:: i diu que se'l posa subtítulat suposo que serà en castellà:: diu que és llatí no sé

173. Bruna- és que a mi:: em va fer:: gràcia i em va fer pensar/ que quan ells parlaven per exemple un parlava de les televisions però també vam començar a parlar clar que ells toquen molt més els vídeos::

174. Sara- sí

175. Bruna- que a lo millor jo ¿no? i videojocs i la Playstation i:: tot això i en seguida van començar quan quan ells es posen a jugar són conscients de que en el joc/ es pot jugar en diferents idiomes això va sortir en seguida | o que les pel·lícules o que la tele la pots posar en diferents idiomes o que la pel·lícula el vídeo el pots posar en diferents idiomes això va sortir i em va em va sorprendre amb els petits sí que se'l podien posar [sí]

176. Mònica- [que el mateix] amb tots els [idiomes]

177. Bruna- [no sé]

178. Sara- o sigui que se'l posen i se'l subtítulen per per saber què és el que estan:: o sigui les cançons o sigui una nena doncs això:: de les cançons i aquest pel jugar o sigui si no:: troben una altra manera doncs en llatí però i així i:: va explicar que també el seu cosí que va aprendre no sé si el francès o el anglès amb el ordinador perquè posava [mh::] no sé què e::n en anglès i subtítulat en àrab i així va aprendre vull dir que utilitzen les noves tecnologies per per aprendre | i són:: són petits perquè tenen onze anys els meus

179. Bruna- després també surt lo de:: parlar un idioma perquè l'altre no se n'enteri

180. Mònica- sí

181. Joana- sí (riuen)

182. Bruna- [xxx això::]

183. Sara- [hi ha una que] primer ho diu que que parla amb la mare castellà perquè el pare o sigui no vol que el pare se n'enteri perquè no sap

amb el mestre i entre ells *-amb mi parlen en català però entre ells (...) en castellà o sigui ja continuen en castellà-*, i per l'altra la utilitzada amb els pares i amb els germans: *amb la mare castellà i amb la seva germana [en català (183)]; o sigui amb els pares amb àrab i amb les els germans amb:: en català o castellà no sé perquè en àrab no sabia insultar (199)*. Finalment, els docents distingeixen entre situacions informals i formals de comunicació.

El paper de la investigadora és també rellevant. Pregunta amb l'objectiu d'anar més enllà i propiciar la reflexió conjunta entre els participants. Dirigeix la conversa en tres ocasions (161, 191 i 198). En una d'elles, intenta fer emergir una tensió que correspon a la reacció dels docents quan els alumnes parlen la seva pròpia llengua a l'aula: *i a vegades posa nerviós ¿no això?* (193). Tot i així, la Sara ho percep com una riquesa, el que ella considera *una sort* (196).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la primera persona del singular apareix combinada amb la tercera. El -jo-, en pocs casos explícit, serveix per exposar impressions personals, experiències o judicis de valor, sempre provinents de la reflexió que ofereix el visionat. La tercera persona, en canvi, sol ser fruit del coneixement i es mescla amb la reproducció de pensaments o accions dels alumnes.

i un altre parla amb la seva germana [en català]

184. Joana- [*en catalán*]

185. Sara- per si li vol fer un regal a la mare o sigui aquella és més bona (riures)

186. Joana- per una bona causa (riures)

187. Bruna- però això a l'escola també es dóna

188. Joana- [sí]

189. Mònica- [sí] sí

190. Bruna- i et quedes així (cara de no saber) (riures) | ¿què es diran? {(F) ¿què es diran?}

191. Maria- i a vegades posa nerviós ¿no això? |nyt| que a vegades això de que no saber què diuen:: hi ha molts mestres que diuen parla amb català que vull saber què dius perquè:: posa nerviós el:: deixes de controlar lo que passa ¿no? vull dir

192. Joana- sí

193. Maria- i:: això posa nerviós al mestre i això passa això passa

194. Sara- però utilitzen [els seus recursos]

195. Maria- [i tant]

196. Sara- sí és que:: és una sort saber:: que no l'utilitzin malament (riu) però |eh::| el aprofita::r saber una altra llengua a part de nosaltres per comunicar-se és real

197. Bruna- o perquè no se n'assabentin

198. Maria- és un recurs ¿no?

199. Sara- a mi |eh::| i a mi alguna que deia que:: que amb les germanes o sigui amb els pares amb àrab i amb les els germans amb:: en català o castellà no sé perquè en àrab no sabia insultar

200. Maria- sí sí que ho té

201. Jaume- ¿per què en àrab no sabia?

202. Maria- [no sabia insultar]

203. Sara- [no sabia insultar] amb els germans parlava o sigui no parlava en àrab que parlava en no sé si en català/ o en castellà/ però no en àrab que són àrabs no en àrab perquè no sabia insultar | i els germans o sigui com volent dir no puc utilitzar el:: el àrab que és la llengua de la casa perquè no sé insultar llavors amb els pares

com que no els insultaré puc parlar en àrab

204. Mercè- o sigui jo això ho he sentit dir a secundària de dir que:: en català no tenen insults que per insultar-se fan servir el castellà [és curiós] (riuen)

205. Mònica- [en català n'hi ha pocs]

206. Mercè- no sé bueno diuen que:: no tenen paraulotes en o:: en [català::]

207. Mònica- [a vegades] bueno a l'escola sí que he sentit xinesos o:: o és igual o en altres idiomes i els insults els identifiqués ràpid perquè:: surten en castellà o en català surten tenen una:: discussió en xinès o en urdú o en el que sigui més en xinès els xinesos els paquistanesos en urdú no tant i:: surten els insults en castellà o en català normalment en castellà perquè allà parlen més en castellà | però sí que els fan servir és lo primer que aprenen | a insultar

208. Sara- supervivència

209. Mònica- sí | sí sí

210. Albert- clar caldria veure en quin context aprenen insults si l'àrab només l'utilitzen amb el pare i la mare difícilment aprendran insults

211. Mercè- sí clar | no és una bona senyal (riures)

212. Maria- sí que els pares no s'insulten

213. Mercè- sí alguns igual sí

214. Bruna- els seus alumnes que no saben insults en català potser també:: |mh::|

215. Albert- clar

216. Bruna- [no els e senten si els e senten en castellà]

217. Mercè- [[ah] alguns són::] castellanoparlants són ¿que els seus pares els insulten o?

218. Bruna- ¡no! però que a part d'aprendre a l'escola els insults vull dir no l'han sentit tampoc

219. Mercè- clar clar és una llengua formal sí

220. Albert- quin quin registre de la llengua s'utilitza ¿no? | t'insultes més amb els amics

221. Mercè- clar clar

222. Albert- quina llengua utilitzes amb els amics

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La Sara pren el protagonisme de l'acció i els altres participen activament de l'intercanvi, adherint-se al discurs i matisant el significat amb aportacions que provenen del coneixement i de l'experiència directa. No apareixen tensions ni punts de vista oposats. La reflexió sobre l'activitat fa que la Sara s'adoni de la consciència lingüística de la qual disposen els infants. En pren consciència a través de l'observació i del diàleg amb els alumnes. Els esdeveniments externs desencadenen l'ús intern del llenguatge ja que analitza la situació i n'exterioritza les reflexions. Per la seva banda, la Bruna se situa en l'espai d'experiència i valida aquesta reflexió. Alhora, retorna a la seva filmació per justificar el punt de vista coincident. Aquest fet la porta a reflexionar entorn a la importància cabdal del català com a vehicle d'unió entre alumnes, i entre aquests i el professorat. Sempre parla de l'escola en aquest procés d'inclusió.

9. De les llengües que parlen al sentiment que se'n deriva

Aquesta seqüència respon de manera íntegra a la qüestió que planteja l'investigador i que fa referència al sentiment que hi ha darrere de les llengües. Destaquem *sentiment* i *percepció* com a termes d'interès. La desena i l'onzena seqüència respondran aquesta pregunta.

224. Jaume- hi ha dues coses que han sortit i que té relació amb:: amb la primera discussió que havíem tingut [mh::] una seria aquest aquest sentiment que vosaltres el primer dia que em vam parlar vosaltres vau:: relacionar-ho molt amb emoció ¿no? com es vivien les llengües i com ho vau relacionar molt el que ens has ensenyat aquí o a lo millor és molt quines llengües parlen però:: quins sentiments hi ha en relació amb les llengües al darrere potser és una cosa important ¿no? de parlar-ne i sobretot si veieu que aquests sentiments i això també els de secundària ¿no? si veieu que es van modificant a mesura que avancen a l'escola o no ¿m::'enteneu? el primer dia vau parlar molt de barrera de les llengües la barrera que tu has parlat avui bueno com a mestra com a mestra dius jo sentia aquesta distància

225. Bruna- (ajà amb la boca tancada)

226. Jaume- però que per ells també podria ser una barrera doncs parlar de mutisme imagino que té relació

Per autoselecció, en Jaume fa avançar el discurs en una nova direcció. Incideix en dos aspectes que considera clau i busca la reflexió conjunta. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume retorna a la primera sessió de discussió per introduir dues idees rellevants. Se situa en el vídeo de la Sara i a partir d'aquí construeix el seu discurs. *El que ens has ensenyat aquí (...) quines llengües parlen* li serveix per buscar relacions entre llengua i sentiment. Aclareix el marc de referència: *vosaltres vau:: relacionar-ho molt amb emoció ¿no? com es vivien les llengües*. Engloba explícitament a tots els participants - *també els de secundària*- per detectar si aquest sentiment que interrelaciona llengües i persones evoluciona amb l'edat. Justament *sentiment* es converteix en paraula clau.

La segona paraula clau és *percepció*. Amb ella vol conèixer la relació entre espai, llengües i persones quan els alumnes arriben a secundària.

227. Bruna- sí per exemple en relació amb el mutisme

228. Jaume- això de com se senten en relació a les llengües si això evoluciona em sembla és una cosa que seria interessant i l'altra és aquesta percepció és tan curiosa de l'escola amb un lloc gairebé marginal i petit si:: els grans us fessin aquest mateix dibuix o els de:: onze anys fessin aquest mateix dibuix/ aquesta situació d'espais i persones/ penseu que apareixeria igual o ¿no?

En Jaume també parla explícitament de *barrera*, una metàfora que reutilitza dels propis participants. Per justificar-ho, l'acompanya d'un adverbi de quantitat: *vau parlar molt*. Finalment, i per assegurar la direcció que vol que prengui el discurs, fa ús de *mutisme* i l'acompanya d'un verb intel·lectiu: *parlar de mutisme imagino que té relació-* (226). Per assegurar-ne la comprensió, també fa ús constant de preguntes retòriques - *¿no?*- i de marcadors de demanda de confirmació: *¿m::'enteneu?*

Des d'un punt de vista enunciatiu, quan en Jaume retorna explícitament al que ja s'ha dit, a en seqüències anteriors, fa ús del -vosaltres- i repeteix el pronom dues vegades gairebé seguides en la mateixa intervenció. Per tal d'assegurar la comprensió, també utilitza la primera persona del singular. S'adreça directament a un company per reproduir, en estil directe, les seves paraules: *tu deies: jo sentia aquesta distància* (224). Aquest conjunt d'estratègies serveixen a en Jaume per situar els participants i orientar la sessió.

En aquesta seqüència, pràcticament monogestionada, en Jaume fa avançar la conversa en els aspectes que considera rellevants i que són com se senten els infants en relació amb les llengües, i la relació entre espais i persones. El seu objectiu és gestionar l'activitat i fer emergir percepcions, necessitats i creences a través de la negociació conjunta de significat. El discurs prové dels comentaris generats en altres sessions de discussió.

10. De l'entorn familiar al grup d'edat

Aquesta desena seqüència dona resposta a l'anterior. El tema és la percepció que els alumnes tenen de l'escola i dels companys en el pas de primària a secundària.

229. Salvi- a mi em sembla que no a secundària per *lo menos* seria algo més apareixeria més tindria més presència

230. Mercè- ¿el què?

231. Salvi- l'escola

232. Bruna- l'escola

233. Mercè- bueno jo crec que els companys o sigui bueno sí l'escola o els companys o sigui els

Per autoselecció, en Salvi respon al plantejament de l'investigador. A partir d'aquí, tant ell com la Mercè ofereixen un conjunt d'impressions valoratives que provenen del coneixement i de l'experiència directa. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Els constants encavalcaments són el reflex de la contrarietat en el punt de vista. Amb actitud cortesa, en Salvi destaca l'escola com un espai *on*

interessa més el grup de la seva edat

234. Salvi- (ajà amb la boca tancada)

235. Mercè- és la:: lo que el que els interessa és el grup de la seva edat |¿eh?| ¿no? | no sé si l'escola:: o:: però els adults potser bueno els adults els que no:: no són de la seva edat no els interessa tant ¿no?

236. Salvi- no però bàsicament a mi em sembla que sí

237. Bruna- també és normal | sí que seria normal [possiblement]

238. Salvi- [sí] | tinc un grup que està fent tercer d'ESO i que la majoria dels que hi ha allà només hi ha un que sigui sigui de de de la pròpia ciutat els altres són immigrants i realment veus que són tots molt diferents però el vincle que tenen d'unió els de la majoria que tenen aquella edat és el centre | |eh::| l'institut no és un club social però es allà on es reuneixen i on interactuen tots entre ells | i potser quan són més petits és diferent

239. Bruna- la família és més important

240. Salvi- però quan tenen certa autonomia

241. Mercè- però igual també tenen altres cercles a part de l'institut ¿no? potser fan activitats fora o:: jo que sé vull dir la cosa vull dir que l'institut és a més a més

242. Salvi- sí el grup d'edat

243. Mercè- o sigui el que és important no és l'institut sinó:: el grup d'edat ¿no? m'ha sembla que l'institut té un lloc important perquè es troben amb el seu grup |eh::| ¿no? jo penso que va bastant per aquí |¿eh?|

244. Salvi- sí sí no però a més a més també el que ens hem trobat és que ens segon quines franges també interactuen o sigui els de:: de tercer de ESO

245. Mercè- bueno també clar

246. Salvi- van van amb els de primer també per

247. Mercè- bueno això pot ser sí

248. Salvi- però però bastant sovint

es reuneixen i on interactuen tots entre ells (238). La Mercè pensa que els interessa més el grup de la seva edat (233). Amb verbs intel·lectuals -em sembla-, i fent ús del condicional per rebaixar la força il·locutiva -apareixeria; tindria-, en Salvi continua amb la defensa de la seva posició. Per fer-ho, fa ús de l'experiència directa: tinc un grup (238). Les constants validacions d'acord entre els dos participants -sí sí no [és::]; [sí sí sí]- (249-250) mostren l'afany d'atenuar el conflicte d'opinions. No s'arriba a cap acord i accepten com a vàlid el punt de vista de l'altre. El context condiona molt. La Bruna se situa en la seva realitat i ressalta el valor de la família a les primeres edats.

249. Mercè- pero bueno vull dir grup d'edat és
|¿eh?| sí sí no [és:::]
250. Salvi- [sí sí sí]

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament però el marc interpretatiu apareix modificat. La divergència d'opinions que es configura entre en Salvi i la Mercè dona resposta a l'espai que ocupa el centre escolar i les amistats a secundària. Se situen en el punt de vista de l'alumnat. Les idees es contrasten i es discuteixen en el desenvolupament de la conversa. Hi ha divergència d'opinions però la construcció dels torns mostren la preferència per l'acord. D'aquesta manera culmina la situació.

11. El mutisme a les primeres edats

Aquesta seqüència respon de manera íntegra al plantejament que l'investigador formulava a la novena seqüència. Un cop feta una aproximació general, la Bruna dona raons que justifiquen perquè els alumnes no fan ús de la seva llengua d'origen a l'aula. Aquest és el tema de discussió.

251. Bruna- en en l'evolució que:: que deies jo relacionar-ho amb el que vaig explicar dic del mutisme [eh::m] un nen nouvingut quan a:: quan arriba moltes vegades intenta:: bueno parlar amb el seu:: amb el seu idioma llavors se'n dona compte [nyt] que no:: que no hi ha una resposta pot fer mutisme o no |¿eh?| però el seu idioma/ d'alguna forma desapareix [mh:::] desapareix a::llà al al:: l'aula [eh:::] perquè ell no fa:: o sigui ell deixa de fer-ho [eh:::] evident i potser cap als cinc anys a pàrvuls cinc anys a primer ja a vegades comença a sortir això de que dos estan parlant en urdú i no saps de [nyt] de què parlen ¿no? comença potser a [nyt] a aflorar:: aflorar més | tres anys quatre anys no acostuma:: a aflorar

252. Joana- [no:::]

253. Bruna- [quan arriben sí] | quan arriben sí però no acostuma a aflorar el seu:: el seu idioma

254. Joana- és de més grans que parlen entre ells així [en el seu idioma]

255. Mercè- [clar]

256. Bruna- [també perquè és evident que] | ells associen que ¿no? que en aquell àmbit

257. Joana- [sí]

258. Bruna- [ningú] recollirà inclús ni amb

Per autoselecció, la Bruna respon a la primera qüestió plantejada per en Jaume a la novena seqüència. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Mutisme es converteix en el focus de discussió. La Bruna parteix de la seva filmació *-el que vaig explicar dic del mutisme-* (251) per compartir amb els companys el seu punt de vista i fer evident que els alumnes, de petits, no parlen la seva llengua d'origen perquè no els és útil. Ho repeteix en determinades ocasions per clarificar la seva posició: *però el seu idioma/ d'alguna forma desapareix; deixa de fer-ho [eh:::] evident; tres anys quatre anys no acostuma:: a aflorar* (251).

Hi ha constants encavalcaments i interrupcions amb altres participants, principalment amb la Mònica i la Joana. Tot i així la Bruna s'apodera de l'espai interlocutiu i es manté ferma en la seva línia de pensament que prové principalment de l'experiència.

El rol de la Joana és de col·laboració. En tot moment valida i corrobora les paraules de la companya. Quan després de varis intents aconseguix apropiat-se de l'espai interlocutiu és per aclarir aquesta posició d'acord, que repeteix en dues ocasions gairebé consecutives: *és de més*

el:: ni amb el compatriota |çeh?| vull dir ni amb el del seu:: propi país en canvi a lo millor [poden jugar però:: és molt pobre el::]

259. Joana- [a l'escola és de més grans] ho fan més grans de parlar amb la seva llengua | però fins [a:: segon]

260. Bruna- [per exemple] aquest any a mi m'han sortit però perquè també han vingut nouvinguts i allavorens |eh::| els nens paquistanesos que estaven a la [classe]

261. Joana- [clar]

262. Bruna- [m'han ajudat]

263. Joana- [ajuden]

264. Bruna- [m'han ajudat] a fer el pont

265. Joana- [sí]

266. Bruna- llavors per això també ha sortit més però a lo millor si no s'hagués donat aquesta situació/ |eh::|ara ningú parlaria urdú:: [a l'aula çno?]

267. Mònica-[només amb més petits] dius només amb els de cinc anys això

268. Bruna- sí

269. Mònica- més petits de cinc anys costa més bueno clar amb els de tres és evident |çeh?| però::

270. Bruna- sí

271. Mònica-però quatre anys costa també que puguin fer aquest pont

272. Bruna- sí [sí amb quatre anys costa molt]

273. Mònica-[nosaltres ens hi trobem] |çeh?| que:: que no:: que no::

274. Bruna- et pots trobar de tant en tant algú [que li pots dir::]

275. Mònica-[algú que sap entendre]

276. Bruna- [escolta'm çm'ajudes?] |mh::|

277. Mònica- [sí]

278. Bruna- [diga-li] explica-li això que jo liestic [explicant | algú::]

279. Mònica- [i no ho saben fer tan petits]

280. Bruna- algú de quatre anys ho fa però:: [ha de ser un nen]

grans que parlen entre ells així [en el seu idioma] (254); ho fan més grans de parlar amb la seva llengua (259). La Mònica també valida el seu discurs.

És rellevant la intervenció de la Mercè. Mitjançant l'expressió *jo no no no tinc experiència amb nens d'aquesta edat* (282) se situa a secundària i es distancia de l'experiència per donar pas al coneixement. L'adverbi de probabilitat *potser* és un marcador clau que ajuda a prendre aquesta distància. Sense ànim d'intromissió, ressalta la *figura de l'adult del pare del::s mestres de:: çno?* (282) que li serveix per justificar perquè els alumnes no fan servir la llengua pròpia a l'aula. A partir d'aquí, la reflexió conjunta sobre l'acció fa avançar el diàleg. La Joana ressalta la dificultat de posar-se en el lloc de l'altre (285) i la Mònica reprèn la falta de consciència en relació amb les llengües. Per fer-ho, retorna explícitament a uns torns anteriors *-i és el que dèiem abans-* (294) i inclou explícitament els altres participants. Acte seguit, ho repeteix *-[sí perquè tant petits] és com que no tenen consciència de la llengua amb que parlen-* i reformula la idea com a estratègia d'aclariment i de justificació: *vull dir ells parlen i ja està çno?*

En relació amb els temps verbals, predomina el present d'indicatiu. Apareixen condicionals per rebaixar la força il·locutiva. En algun cas, aquesta estratègia es fa explícita en la mateixa intervenció: *és normal | sí que seria normal.*

Per altra banda, coneixement i experiència es relacionen en tot moment. Generalment, la Bruna i la Joana parlen en tercera persona del singular, prenent distància en allò que estan exposant. La Mònica, en canvi, fa ús de l'experiència directa i mitjançant el *-nosaltres-* exposa què passa el seu centre escolar: *-[nosaltres ens hi trobem] |çeh?|* (273). Aquest recurs també l'usa sovint en Salvi: *el que ens hem trobat és.* Quan la Bruna utilitza la primera persona del singular, a vegades amb el *-jo-* explícit, és per distanciar-se de la institució i parlar a nivell personal. Per aquest motiu, comença el torn fent ús de l'exemplificació: *[per exemple] aquest any a mi m'han sortit* (260).

L'autoreferència en el *-tu-* també hi és present, principalment quan parlen dels alumnes. En dues ocasions utilitzen l'estil directe per reproduir les accions dels infants. Utilitzen aquest recurs principalment la Bruna i la Joana: *o ja et diuen çvols que li digui?* (297).

281. Mònica-[ha de ser un nen espavilat]
282. Mercè- jo no no no tinc experiència amb nens d'aquesta edat però pot ser que estigui més pendents de:: de la figura de l'adult del pare del:: mestres de:: ¿no? dels | i per això:: els hi costa
283. Joana- [és que els hi costa posar-se]
284. Mercè- [i llavors llavors quan] la l'a::tenció es centra més en els del voltant llavors ja tenen més estratègies [per]
285. Joana- [jo crec] que els costa molt posar-se en el lloc de l'altre
286. Mònica- [sí]
287. Mercè- [sí]
288. Joana- [pensar] que l'altre no ho està entenent i que la mestra diu una cosa [perquè jo li digui a ell]
289. Mònica- [sí clar]
290. Joana- digui a ell [això és una]
291. Mercè- [sí:: clar::]
292. Joana- és una mica complicat
293. Mercè- si tens relació directa amb el::
294. Mònica- i és el que dèiem abans no tenen consciència [dels altres]
295. Joana- perquè a segon a segon ho fan
296. Mònica- sí
297. Joana- tu dius ostres ajuda'm a a explicar-li això i:: i ja veus que s'aixeca ja li va a explicar o ja et diuen ¿vols que li digui?
298. Mònica- sí
299. Joana- vol dir que:: que bueno [són moments diferents]
300. Mònica- [sí perquè tan petits] és com que no tenen consciència de la llengua amb que parlen vull dir ells parlen i ja està ¿no?
301. Maria- llavors diu parlen i com que no tenen:: feedback ja no parlen més perquè no:: ¿no? seria una mica aquesta:: no es retroba amb l'altre que parla com [ell]
302. Mercè- [sí sí]
303. Mònica- [sí]
304. Maria- [perquè] no hi ha manera de trobar-se a lo millor es posen a jugar però:: com

Els verbs de creença *-penso, crec-* i els constants adverbis i locucions de probabilitat *-potser-* i *dubte, no sé-* mostren l'afany de rebaixar el discurs i solucionar qualsevol tipus de tensió que pugui aparèixer. Una vegada més, sembla que el context condiciona molt.

que ja no es parla perquè no sé parlar amb:: ¿no?
¿és aquesta la idea no?

305. Bruna- sí sí

306. Maria- i això que a segon es tornen a trobar s'identifiquen jo parlo l'urdú i tu [també |ah| doncs parlem urdú]

307. Mònica-[sí] sí sí això és així |¿eh?|

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La Bruna es converteix en protagonista i els companys participen de l'intercanvi adherint informació i matisant el discurs de la companya. A partir d'un tema concret, el mutisme, el saber es va construint de manera conjunta. Tant la Bruna com la Mònica remetent a seqüències anteriors per retornar a una creença que domina la seva línia de pensament. Situada en l'espai de coneixement, per la Bruna la llengua és ús. De manera conjunta, la Bruna i la Joana verbalitzen que les llengües pròpies dels alumnes comencen a aflorar quan ells mateixos poden fer de mediadors. La Mònica se situa en l'espai d'experiència per exemplificar i justificar la falta de consciència lingüística que creu que tenen els alumnes a infantil i primària.

12. Aprendre llengües: oportunitat laboral o situació de prestigi?

Aquesta seqüència s'inicia amb una pregunta oberta que l'investigador fa amb l'objectiu que la Sara reflexioni i desenvolupi una idea en concret. La resposta ens permet conèixer la seva impressió. Destaquem dos termes com ara *oportunitat* i *prestigi* que ens acosten a aquest debat.

308. Jaume- això és el que ens has dit ben bé tu ¿no? o sigui si no ho he entès bé si ho he entès bé que és a dir que a la classe els agradava molt retrobar-se::

309. Sara- |eh::| no | a la classe els agrada que hi hagi tanta varietat i que::

310. Mònica- no ho viuen malament

311. Sara- ¿què?

312. Mònica- que ho viuen bé

313. Sara- bé molt bé

314. Mercè- potser perquè ningú es troba estrany ¿no?/[potser]

315. Mònica- [sí]

316. Sara- i no poso per exemple els nouvinguts que vénen o sigui que entren no::

Com a continuació de la seqüència anterior, en Jaume inicia la intervenció dirigint-se a la Sara: *això és el que ens has dit ben bé tu ¿no?* (308). A partir d'aquí el discurs progressa per tema constant. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu i l'experiència adopta un paper rellevant.

La intervenció de la Sara, iniciada amb la partícula negativa *no*, serveix per aclarir i reformular la seva enunciació: *a la classe els agrada que hi hagi tanta varietat* (309). A partir d'aquí, i fent ús de la primera persona del singular, porta l'enunciat al terreny personal i a mode de justificació explica els agrupaments que fa a l'aula: *no:: poso:: junts els de la mateixa nacionalitat* (316). Ho repeteix dues vegades i fa ús d'una imatge rellevant. Mitjançant el verb *tancar-* emfasitza aquesta importància de separar-

poso:: junts els de la mateixa nacionalitat perquè sinó/ o sigui perquè no es tanquin\ doncs els poso i bueno vull dir que:: un::a un:: que sigui bo/ que ajudi a un altre i que sigui el seu referent però per anar al lavabo per explicar i en català o per signes doncs li ajuda i:: i s'accepten i:: el que passa que sí que es busquen o sigui tinc tres xinesos que estan en diferents puntes i clar |e::| ells quan ya va:: a explicar-se

317. Mònica- i es miren ¿no?

318. Sara- sí i ja comencen i a vegades dic doncs explica-li i ja comença a explicar-li però:: ho viuen bé el que hi hagi tanta varietat i no necessàriament es busquen jo tampoc deixo que es juntin molt perquè sinó es tanquen i es creen

319. Mònica- guetos

320. Sara- guetos sí dins de la classe i:: perquè a vegades he vist que:: que ha passat || i lo del sentiment de de saber o sigui és que l'he fet en una altra classe també i:: uns em van explicar de:: de una de Bangladesh que havia anat del Marroc quan anaven al seu país i diu és que la gent ens pregunta si sé català o si sé espanyol i jo dic sí i es posen tan contents o sigui no sé si la mateixa família i es posen i casi amb ganes de plorar o sigui dos diferents m'ho van explicar i em van dir és que estan molt contents de que jo sàpiga jo sé jo sé altres llengües jo sé català i jo sé castellà |e| ells ho veuen com un |nyt| com una loteria com una sort molt gran que tenen i ells suposo que que ho tenen ben assimilats això i estan contents\ de saber de poder expressar-se i que ells els ensenyen els hi diuen alguna cosa i els altres repeteixen però ho fan molt malament (somriu) és una:: bueno una alegria que tenen de:: de de de saber

321. Joana- home clar és que saber llengües [és una oportunitat]

322. Sara- [clar]

323. Joana- els pares de la meua escola ¿te'n recordes? (referint-se a Jaume en relació amb un projecte anterior) quantes més llengües millor que ho aprenguin tot anglès català castellà tot que així més portes [obertes]

los i evitar la creació de guetos. Aquest fet, *-que no es tanquin* (316)-, propicia l'ús del català. En aquest punt, la Mònica utilitza la metàfora de *-viure-* com una analogia de sentir-se bé: *no ho viuen malament* (310); *que ho viuen bé* (312). La Sara la reprèn uns torns més endavant: *ho viuen bé el que hi hagi tanta varietat* (318).

També retorna a un tema precedent per fer avançar el discurs en una nova direcció. *I lo del sentiment de de saber* (320) li serveix per ratificar la importància que té pels alumnes aprendre llengües. Fent ús de l'estil directe i emfasitzant que no és una impressió personal *-i em van dir-* remet a l'emoció que transmeten els alumnes quan s'adonen de la importància de parlar varies llengües: *és que estan molt contents de que jo sàpiga jo sé jo sé altres llengües jo sé català i jo sé castellà* (320). La comparació l'ajuda a matisar aquest sentiment: *ells ho veuen com un |nyt| com una loteria com una sort molt gran* (320).

La Joana valida el seu enunciat amb èmfasi *-home clar* (321)- i fa ús de l'experiència per compartir amb els companys una vivència concreta de l'escola. *Oportunitat*, que és sinònim de *portes obertes*, es converteix en paraula clau.

La Joana se situa en el punt de vista dels familiars i reproduceix, en estil directe, la seva línia de pensament: *quantes més llengües millor que ho aprenguin tot*. Per justificar-ho, retorna a un projecte anterior i hi incorpora en Jaume per justificar el punt de vista: *¿te'n recordes?* (323).

L'Albert contrasta l'*oportunitat* de la qual parla la Joana per retornar al *prestigi* atribuït a les llengües.

Des de l'espontaneïtat, la contraargumentació de la Joana -un no contundent i exclamatiu seguit de l'adverbi argumentador *però* i un marcador emfàtic de demanda [¿eh?], obre una primera situació de desacord. A partir d'aquí, els torns de parla s'oposen i es contrasten (327-332). La Joana defensa el seu punt de vista remetent al que expliquen les famílies dels infants: *els seus pares expliquen molt* (329). L'adverbi augmentatiu *molt* dona força al discurs. Les constants contraargumentacions de l'Albert *-però clar; és; o sigui; llavors-* i el caràcter incisiu que pren el

El context condiona molt.

13. L'àmbit d'ús del català

La dotzena i la tretzena seqüència corresponen a l'àmbit ús de les diferents llengües. S'analitzen de forma separada com a conseqüència de la diversitat de temes que van apareixent. Aquesta s'inicia amb una pregunta de l'investigador per conèixer què pensen els docents en relació amb les llengües quan els alumnes es fan més grans. La conversa desemboca en l'àmbit d'ús del català.

339. Jaume- i amb els grans funciona igual això del sentiment aquest de:: de conviure entre tants i::

340. Salvi- sí:: jo penso que sí | el que passa que:: és en funció del català és potser quan són una mica més grans que no:: que per lo *menos* on on estic jo que no tenen tan:: tan arrelat el sentit gairebé gaire gaire arrelat | clar la la llengua amb la que ells es comuniquen i:: interactuen sempre és el castellà i el català el tenen com:: com la llengua instrumental d'una matèria i d'algunes coses oficials del de l'institut | i en alguns que se'ls veu que són romanesos són una mica més espavilats |nyt| i munten pàgines webs i intercanvi per per poder-se comunicar entre ells i ho tenen tot en romanès i aquest noi es vol dedicar a::l |nyt| a la informàtica i:: a una sèrie de coses i si li dius perquè no ho proves de fer-ho en català i no:: és com si es tanquessin molt molt en banda

341. Mercè- sí perquè a vegades a segons quins llocs

342. Salvi- sí no sé jo treballa a Castelldefels que tampoc no és:: un no:: però no sé i i és és prou estrany a mi em dóna la sensació que és això ho tenen com si fos un àmbit determinat un àmbit de de de la classe de català que per descomptat és avorrida és:: serà mol- moltes coses no els hi deu agradar potser perquè tampoc no:: | |nyt| no sé però en relació amb això que no crec que la visquin d'una forma molt:: molt alegre [a mi em dóna la sensació]

343. Mercè- [jo estic d'acord] en altres llocs que he treballat també és això |¿eh?

344. Salvi- que no la veuen i sobretot després sobretot això de:: de la feina | i:: i de la projecció veuen |ehm:| el castellà el anglès i la la seva pròpia llengua com materna ho veuen molt bé però si parles del català et diuen que no cal

Com a continuació de la seqüència anterior, en Jaume planteja de forma continuativa com es viu la convivència de llengües en edats superiors. A partir d'aquí, la llengua es converteix en tema i la informació progressa per tema constant. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Per autoselecció, en Salvi s'apropia de l'espai interlocutiu. Abandona les altres llengües per parlar només del català. El seu discurs gira al voltant d'una creença molt interioritzada que radica en el fet que a secundària l'àmbit d'ús del català desapareix. A partir d'aquí, neixen un seguit de reflexions personals, provinents de l'experiència directa, en relació amb les percepcions dels alumnes envers aquesta llengua. És un discurs construït des de l'emoció. Per aquest motiu, apareixen molts verbs de creença - *penso, crec*, connectors valoratius -*em dóna la sensació*- i adverbis de probabilitat -*potser, no sé*. Sempre situat en el punt de vista dels alumnes, defineix com aquests perceben el català -*com la llengua instrumental d'una matèria i d'algunes coses oficials del de l'institut*- (340). *El castellà el anglès i la la seva pròpia llengua com a materna ho veuen molt bé* (344) serveix per ressaltar l'àmbit d'ús de les altres llengües que conformen els seus repertoris. Per en Salvi és molt important aquesta idea de *percepció*, motiu pel qual la repeteix tres vegades gairebé consecutives. El *no cal*, que apareix cinc vegades, reflecteix aquest pensament tan arrelat dels alumnes pel que fa al català.

Les constants validacions d'acord dels companys el porten a una reflexió més profunda. Amb to pessimista marca la diferència entre el discurs construït *que és molt bonic* (347) i la realitat d'aula. Fent referència a la discussió de l'anterior seqüència retorna al *prestigi* de la diversitat -*quantens gent amb moltes moltes llengües i que tot això dóna prestigi*- per corroborar, des de la

345. Joana- sí sí
346. Mercè- [sí]
347. Salvi- [que no cal] per això que és que és molt bonic però quan tens gent amb moltes moltes llengües i que tot això dona prestigi bueno doncs jo ho trobo a faltar molt on estic perquè realment m'he trobat moltíssimes [vegades amb això]
348. Sara- [jo parlo de la] classe [¿eh?] per exemple l'any o sigui l'any de la meua classe [¿eh?] [eh:] l'any passat per exemple va haver-hi problemes perquè la comunitat [mh:] de àrabs o del Marroc i:: la comunitat xinesa o sigui hi havia unes baralles a vegades al pati semblava com:: o sigui hi havia o sigui es passaven tots els nens i uns com que eren dos grups però baralles fortes aquest any per exemple avui:: hi ha hagut una baralla i eren dos xinesos entre ells o sigui que no:: però l'any passat hi havia ara no i i la classe sí que està [nyt] suposo que també fem molta tutoria i són petits tenen onze anys i:: i:: està això donat com que quina sort que tenim i se l'han cregut bueno:: ho diuen així a vegades però que a vegades o sigui segons les [mh:] les comunitats la xinesa i la:: àrab doncs [eh:] hi han hagut problemes o sigui hi ha nens conflictius doncs van tots a una amb la seva:: *pandilla*
349. Bruna- és que jo abans per exemple he dit lo del català com annexa a l'escola però és veritat que jo estava parlant d'alumnes però és veritat que mirant cap a les famílies [eh:] o sigui les famílies saben que a l'escola ho fem parlem en català i ho fem tot en català i les famílies [eh:] et verbalitzen això | que no no seria necessari que ho podries fer en:: ho podries fer en castellà [eh:] ara també perquè les seves sortides per exemple laborals no sé on estàs que dius que estàs a Castelldefels ¿no? però per exemple les sortides laborals en el Raval/ com que s'està:: s'està organitzant tot un sistema de:: de:: botigues empreses però que són o sigui que totes es retro alimenta sense:: connexions no necessiten tampoc el català per fer una sortida:: laboral fora del barri d'alguna manera ¿no?
350. Joana- [ah no clar] que no
351. Bruna- [llavors això] sí aquest clar jo estic parlant dels alumnes de primària però aquests alumnes de:: passen a secundària i tenen més veu i per tant [nyt] aquesta pressió aquesta opinió [mh:] del seu entorn familiar/ va va pesant i al final verbalitzaran això [caram això és

pròpia individualitat, que *ho trobo a faltar molt* (347). Aquesta idea d'absència, acompanyada per l'adverbi augmentatiu *molt*, porta el parlament al terreny de l'emoció. Estem davant d'un discurs que torna cap endins.

La Sara fa ús de l'experiència directa *-[jo parlo de la] classe [¿eh?]-* (348) per compartir situacions problemàtiques que percep entre comunitats. Les percepcions dels companys la porten a configurar un discurs que torna cap endins. La reflexió en l'acció li permet reorganitzar el pensament i construir una conversa reflexiva amb la situació. Aquesta fa referència a la pròpia acceptació d'un discurs que ven com a cert: *que quina sort que tenim i se l'han cregut* (348).

La Bruna va més enllà i expandeix l'univers de referència. Les famílies adopten un paper rellevant. Fent ús de l'experiència directa, i mitjançant l'autoreferència en la segona persona del singular, exposa que les famílies *et verbalitzen això | que no no seria necessari* (349) que el català fos la llengua vehicular. A continuació, interrelaciona aquest fet amb el pas a secundària. En aquest punt relaciona els substantius *opinió* i *pressió* per donar a conèixer com la pressió familiar condiciona l'ús del català: *aquesta pressió aquesta opinió [mh:] del seu entorn familiar/ va va pesant* (351). Se situa en la mateixa línia de pensament que la Joana i parla de *sortides laborals* com l'origen d'aquesta forma de pensament tan estesa que percep en l'entorn familiar. El català no els és útil.

La Bruna incorpora l'escola en la reflexió sobre aquesta necessitat. El tema de discussió és la llengua de relació amb les famílies. L'autocrítica evident que comparteix, envoltada de reflexions profundes que provenen del coneixement, la porten a titllar la situació de *molt difícil també de combatre* (358). En aquest punt, deixa el *-nosaltres-* per fer ús de la tercera persona del singular. Amb aquest recurs es distancia de l'experiència i propicia un discurs carregat d'emoció. *Què li passa al mestre el mestre ha parlat en català/ a l'escola/* (358) li serveix per evidenciar la realitat. Fa ús de verbs d'acció que donen agilitat a l'acció: *tens pressa, necessites comunicar-te*. Tot i això, aquest dinamisme arriba a la seva fi: *dius; estàs dient; acabes*. Tot aquest conjunt d'accions fan evident una tensió, que titllem de conflicte crític: *costa molt*.

evident]

352. Mercè- [i a més hi ha una manca] de cultura de:: d'aquesta edat en català ¿no? perquè els programes de televisió bueno els videojo::cs e::ls no sé la:: tot les pel·lícules tot el que miren ¿no? allò que dèiem bueno que el català semblava una llengua estrangera com:: bueno al meu al meu a l'institut meu es parla català i és dels més catalans que he vist jo que he estat en altres llocs i:: la opinió és aquesta:: vull dir

353. Salvi- i potser en relació les famílies les famílies [nyt|mh::] la idea sí que és aquesta que que que aprenguin llengües d'aquest àmbit ¿saps? institucional familiar {(AC) que o sigui a tu t'ho diuen}

354. Mercè- sí

355. Salvi- però després [nyt| veus que:: si l'alumne actua d'aquesta forma o qui sigui que t'ho està dient és que darrera [eh::] hi ha aquest missatge de que no cal

356. Mercè- no cal

357. Salvi- ho parlen quatre persones i:: i ja està si tu vols treballar tu aprèn anglès aprèn alemany o aprèn el que sigui i després i després vas | [nyt| aviam també també s'ha de dir jo jo sóc professor de castellà però que cada vegada que em comunico amb ells ho faig en en català i:: també els hi és molt estrany veure també o sigui també he entrat a ca- classes de amb:: de de de català i parlen català o sigui l'idioma el coneixen i el:: dominen amb amb certa:: amb certa comoditat o sigui tampoc no és algo és és qüestió d'àmbit d'ús i de i de i de la i de la projecció que fan ells | si ells volen anar a treballar/ pues no els hi caldrà no els hi caldrà el català o això és el que ells es pensen que això és una altra:: [nyt| que és una altra cosa que sempre tenen | no tots però vaja una gran majoria

358. Bruna- és molt difícil també de combatre aquest àmbit d'ús del català [¿eh?] perquè per exemple a l'escola ara hem fet una reflexió en quan a com ens:: | [eh::m::] en quin idioma ens relacionem amb les famílies ¿val? a l'entrada i a la sortida de l'escola aquest aquest parlar més:: [nyt| més informal o que has d'explicar una:: petita cosa/ [eh::] què li passa al mestre el mestre ha parlat en català/ a l'escola/ tota l'estona/ surt a fora/ i té l'alumne aquí al costat/ i aquella [mh::] pare mare fa una cara d'estranya [em::] tu tens pressa/ necessites que:: comunicar-te/ i:: i li dius

Aquestes reflexions serveixen a l'Albert per concloure que és *un reflexa de la realitat* (361). Per justificar-ho, fa ús de l'experiència directa i de l'exemplificació. Mitjançant una pregunta retòrica que ell mateix respon es planteja *¿quina funció té el català?* (365). Una expressió propera a la realitat *-és com de quedar bé-* li permet relacionar la funció amb el punt de vista acadèmic, ressaltant que a la pràctica el que els alumnes necessiten per comunicar-se amb l'exterior és el castellà. Quan la Sara exposa que a primària no veu aquest rebuig *-doncs seran més grans perquè els xinesos que:: que hi ha a la classe-* (366), l'Albert fa ús de la ironia i continua amb la defensa del seu pensament: *ella els que té deuen ser una:: una joia [¿eh?]* (367). *Funció* es converteix en paraula clau i mitjançant la primera persona del plural inclou la societat en general.

Quan en el transcurs de la conversa busquen orígens a la manca d'ús del català, la Sara relaciona llengua i ús: *no tenen necessitat de:: de continuar amb el català-* (373). La Mònica, en canvi, ho relaciona amb la dificultat de comprensió: *o sigui els hi costa molt d'entendre-* (390).

Tot i les dificultats, la Bruna deixa entreveure una possible sortida a aquesta situació problemàtica llargament debatuda en aquesta seqüència. - *Vincle-* es converteix en paraula clau. *Si el vincle:: afectiu és fort/ algo queda* (379) serveix per situar la seva línia de pensament que fa referència a la *-petjada-* que deixa el mestre quan parla català. És interessant veure la distinció que fa entre *confiar* en el canvi, que evoca la idea de seguretat, i la *dificultat* d'aconseguir-ho: *bueno però jo [sempre confio]* (377); *[a veure és molt difícil]* (383). Des de la distància, estem davant d'una possible sortida a la situació problemàtica plantejada; de moment, però, des del desig. La Joana, la Sara i l'Albert validen el seu discurs (380; 382; 405).

Per la seva banda, la Mònica fa avançar la discussió. Des de l'experiència personal exposa que la comunitat llatinoamericana o xinesa és la que més ho verbalitza: *¿i per què he d'aprendre el català?* (384). La reflexió en l'acció la porta a comparar-ho amb els marroquins o els paquistanesos: *ja vénen amb una base [...]l'idioma de casa i l'anglès o el panjabi i l'urdú* (390). Viu aquesta situació com una resistència. La Mercè, qui valida i expandeix

una paraula:: en català/ i ja n'estàs dient dos i ja acabes la frase en:: en castellà

359. Mercè- sí

360. Bruna- per tant |e::| nosaltres ens hem fet aquesta reflexió | aquest model que els estem donant/ després |a:: buff| l'ensorrem aquí baix/ en cinc minuts |a::| a la sortida ¿no? i això:: això costa | costa:: costa molt\

361. Albert- però tot això és un reflexa de la realitat

362. Bruna- sí

363. Albert- avui dia pots viure a Catalunya sense saber català | només sabent castellà o sigui pots viure i pots fer de tot |¿eh?| anar a comprar:: anar al cinema:: tot aquesta és la realitat |eh::| en els centres què passa que el català és la llengua acadèmica és la llengua de la profe no és ni de l'aula |¿eh?| és de la profe perquè després els alumnes entre ells inclús quan es dirigeixen al professor parlen en castellà i és el professor que amb molta sort igual manté la llengua i en cap moment fa el canvi |¿eh?|

364. Maria- amb molta sort

365. Albert- sí perquè:: abans li explicava avui hem estat en una jornada de de:: de mostra de de cicles formatius |¿eh?| tot era alumnat de quart d'ESO que ara:: el curs vinent i:: de tots els instituts de de la zona anaven explicant els cicles formatius que fan als seus centres i llavors anava entrant i sortint alumnat segons interessa doncs |e::| el el professor feia tota l'explicació en català els alumnes anaven preguntant en castellà i moltes de les preguntes el professor/ segurament sense adonar-se'n ¿no? passava al castellà llavors clar ¿quina funció té el català? és com de quedar bé ¿no? només és la la l'acadèmica però la realment la pràctica |¿eh?| la que necessites realment és el castellà | i això:: doncs |eh::| els xinesos que són així tan pràctics i van tant per feina (riures) ho tenen claríssim per què hem d'aprendre català si amb el castellà ja fem ¿no?

366. Sara- doncs seran més grans perquè els xinesos que:: que hi ha a la classe com que:: o és xinès o el que diuen és en català i és català::

367. Albert- ella els que té deuen ser una:: una joia [|¿eh?|]

368. Sara- [no no]

369. Mercè- [no:: és] després ¿no? com dèiem

aquesta idea, parla de *costum* i de *naturalitat*. La Mònica, des de la distància, fa explícita una creença *-normalment qui qui es posa pegues a aprendre un idioma és qui només parla un idioma-* (398) que la Mercè valida, expandeix i relaciona amb l'anglès: *i també els hi costa llavors aprendre [anglès]* (399).

370. Sara- és després
371. Mercè- després a l'institut canvien
372. Albert- però és que fins i tot a vegades nens catalanoparlants |¿eh?| o sigui:: | no sé la família catalanoparlant doncs de de de:: veus que el català queda com molt de:: de de família llavors les canço::ns el dirigir-se als amics:: en castellà i el castellà té un pes | que és en l'àmbit social ¿no? i que clar si no canviem això ¿què hem de demanar als nouvinguts? |
373. Sara- és que molts:: nouvinguts són:: sud americans | i el que saben i el que parlen a casa és el castellà | i parlarem en català a la classe però s'aniran a casa i:: serà en castellà i no tenen necessitat de:: de continuar amb el català
374. Albert- no no ells ho tenen claríssim
375. Sara- sí
376. Albert- saben que:: aquí dins de l'Estat el castellà normalment tothom se'ls hi dirigeix en castellà i aprendre el català és un més a més ¿no? és a vegades aquesta gent que té ganes de complicar la cosa ¿no?
377. Bruna- bueno però jo [sempre confio]
378. Joana- [però a primària no es viu així |eh!]
379. Bruna- [si el cicle::] si el vincle:: afectiu és fort/ algo queda
380. Joana- segur | clar a l'escola a l'escola els [petits/]
381. Bruna- [perquè si] el vincle afectiu d'a::- d'aquella persona que t'està:: parlant amb català deixa petjada
382. Sara- clar
383. Bruna- [ara que és molt difícil és veritat]
384. Mònica-[jo crec que la gent a primària] a primària la comunitat llatinoamericana i la xinesa és al que més m'ha verbalitzat la que més |¿eh?| ¿i per què he d'aprendre el català si tu ja saps el cat...- el castellà?
385. Joana- ¿els petits?
386. Mònica- sí de cicle mitjà en amunt t'ho diuen | xinesos sobretot xinesos no no tots |¿eh?| però qui m'ho ha dit/ és o xinès o llatinoamericà *si tu sabes español porque yo tengo que aprender catalán* | això m'ho han dit i els xinesos et diuen *es que en la tienda o en el bar me hablan en*

castellano o sigui el català no el faré servir

387. Joana- sí sí

388. Mònica-llavors els xinesos per lo pràctics que són i els llatinoamericans perquè diuen ¡punyetes! si tu parles igual que jo per què estem fent el préssec aquí ¿no? intentant jo aquí:: ¿saps?

389. Joana- ¡caram! sí sí

390. Mònica-o sigui els hi costa molt d'entendre el la bueno el fet el català és l'idioma d'aquí també ¿no? i en canvi la resta els marroquins no/ els paquistanesos tampoc/ perquè ja vénen amb una base de amb l'idioma de casa i l'anglès o el panjabi i l'urdú

391. Mercè- o:: l'amazic o::

392. Mònica- sí [vénen bilingües normalment]

393. Mercè- [sí és que estan més acostumats] a aquests canvis de llengua ¿no? és més natural ¿no?

394. Mònica- sí perquè al ser bilingües els hi és molt més fàcil d'entendre

395. Mercè- sí

396. Mònica- bueno són bueno no crec ni que s'ho plantegin

397. Mercè- no no ho troben completament [normal]

398. Mònica-[no] normalment qui qui es posa pegues a aprendre un idioma és qui només parla un idioma ¿no? normalment

399. Mercè- sí i també els hi costa llavors aprendre [anglès]

400. Mònica- [sí sí]

401. Mercè- o aprendre altres coses [perquè estan com tancats]

402. Mònica- [sí sí]

403. Mercè- a fer

404. Mònica- però que no és lo general [¿eh?] tampoc no és::

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament però els diferents participants incorporen afegitons i matisos a la temàtica principal. Estem davant d'una construcció conjunta del saber. La interrelació entre l'espai d'experiència i el de pensament configuren un punt de vista compartit que prové de la realitat particular de

cada centre educatiu. El transcurs de la conversa i la negociació constant de significat propicien l'exteriorització de creences. La més generalitzada, i que pren força al llarg dels diferents torns, és que la llengua és ús i només es fa servir quan hi ha necessitat.

En relació amb la diversitat, la Sara trenca amb la idea defensada en seqüències anteriors que la diversitat és una riquesa que els alumnes tenen molt present. En aquesta ocasió s'autoconfronta i pren consciència de la necessitat d'acostumar els infants a la mescla de llengües i cultures. Pensa que són petits i fàcils de conscienciar. De manera menys accentuada, aquesta necessitat porta en Salvi a verbalitzar una problemàtica que es mou a mig camí entre el discurs construït i la realitat. Percep diferències entre la teoria i la pràctica perquè en el seu centre no es parla català. Aquesta preocupació es va teixint per mitjà de la reflexió col·lectiva. Implica els mateixos alumnes, les famílies i el context social. En funció de com ho viuen categoritzem aquesta realitat com un conflicte crític o com una extensió, si se'ls resisteix o busquen maneres de redescrivre-la.

14. Espais, llengües i persones

Aquesta tretzena seqüència parteix de l'anterior. Un cop descrit l'àmbit d'ús del català, els diferents participants se centren en la relació entre espais, llengües i persones.

405. Albert- aquí el que sí que és cert el que ha apuntat ella els més petits xxx moltes vegades es dirigeixen doncs amb la mestra en català perquè hi ha un afecte ¿no? ara tenen clar que és la llengua de la mestra

406. Joana- de l'escola | els petits de l'escola

407. Mònica- sí

408. Joana- o sigui els petits P3 P4 P5 primer i es va perdent de llengua de l'escola i queda com llengua de la classe ya i el pati cada vegada se sent més jugant castellà | però es és va perdent i quan arriben a l'institut ya ya:: es perd més | però:: [¿eh?] que sí que és com a mida que es van fent grans van jugant més en castellà i els hi agrada el català perquè per això però [nyt] de de infantil i de primària llavors els hi agrada perquè està com molt vinculat a als amics a l'escola a tot això però clar després més grans ya no:: ja deuen dir bueno | ja es desenvolupen en en les dues llengües i:: [la llengua]

409. Santi- [això passa amb] els

410. Joana- [la llengua del carrer]

411. Santi- [amb els d'aquí també] per exemple en el meu centre no hi ha tan un nivell tan elevat d'immigració però amb els nostres

Per autoselecció, l'Albert parteix del discurs de la Bruna per fer avançar la seva línia de pensament. La informació progressa per tema constant.

La llengua és el punt de partida i d'arribada. L'Albert fa evident que els alumnes relacionen el català amb la llengua del mestre i que l'afecte és clau en la valoració que se'n fa (405).

La Joana fa un pas més i introdueix la llengua del joc. La relació entre llengües, espais i persones cobra un paper rellevant. *A mida que es van fent grans, exposa, van jugant més en castellà, mentre que a infantil i als primers cursos de primària el català els hi agrada perquè està com molt vinculat a als amics a l'escola a tot això* (408). Avança buscant la validació dels companys: *[¿eh?] que sí* (408). En Santi, situat en la seva pròpia realitat, s'hi manifesta en acord: *el joc és en castellà i la comunicació entre ells majoritàriament és en castellà* (413).

Avança en el discurs i reflexiona sobre la seva actuació pràctica. Fa explícit a l'investigador – *com deia el Jaume abans-* (413) per explicar que *sí que fem diferents moments sobretot quan arriba algú de parlar de les llengües*. A mesura que exterioritza la seva experiència, justifica a quines llengües es refereix: *llavors l'ajudem a aprendre català ¿no? entre tots*. Se situa en

propis d'aquí també passa que la llengua d'ús és el català i la llengua acadèmica i són nens de famílies catalanes però tu surts al pati i els sents parlar castellà

412. Joana- [sí sí sí sí]

413. Santi- [o sigui el] joc és en castellà i la comunicació entre ells majoritàriament és en castellà ¿no? llavors la feina que sempre fem quan arriba un nen del Paquistà o un xinès que també ens van arribant és sí que parlem com deia el Jaume abans o sigui sí que fem diferents moments sobretot quan arriba algú de parlar de les llengües ¿no? i de dir perquè arribi de fora no li hem de parlar castellà nosaltres hem de continuar mantenint la nostra llengua de comunicació dins de de l'escola que és el català ¿no? perquè a ell tant li és haver d'aprendre el català com el castellà llavors tots o sigui com a grup i a les diferents classes independentment dels nivells sempre se li dirigeixen en català o sigui és un treball que sí que fem de fons perquè aquell nouvingut se senti acollit en la llengua que nosaltres fem d'ús ¿no? que |nyt| per facilitar-li perquè ell a casa el castellà potser el té més present sigui com:: ara li farem no no llavors l'ajudem a aprendre català ¿no? entre tots i és com:: una acollida com més global per dir-ho d'alguna manera | però tot i que el:: el canvi també el fan els nostres ¿no?

414. Joana- [sí]

415. Santi- [tots]||

416. Maria- hi ha un nen que un moment diu a jo a l'escola em fugi l'àrab

417. Santi- [sí sí sí]

418. Sara- [se m'envà]

419. Maria- [se m'envà i::]

420. Santi- [se m'envà] se m'envà

421. Maria- se'n va i entra l'espai de parlar el català ¿no? la cosa aquesta:: vull dir amb el castellà això en canvi això no passa o sigui ¿no? com el català i el castellà són tan propers [no hi ha::]

422. Sara- [conviuen]

423. Maria- [és més convivència] en canvi això jo no sé si passa amb totes [les llengües]

424. Sara- [i quan surt] al pati |eh::| se:: li:: se'n va el català

relació amb el català i avança, amb una perífrasi verbal d'obligació, en la seva línia de pensament: *hem de continuar mantenint la nostra llengua de comunicació dins de de l'escola.*

L'actitud de la investigadora busca la reflexió conjunta. Per aquest motiu, retorna al vídeo i enceta un nou focus de debat. *Em fugi l'àrab* (416) li serveix per parlar de l'espai on acaba l'ús de la llengua pròpia i comença el de la llengua meta. *Convivència* es converteix en paraula clau. Aquest mot li serveix per incidir, explícitament, en aquest tema i plantejar, de manera directiva, si aquesta convivència *passa amb totes [les llengües]* (423). El seu discurs apareix acompanyat de demandes de confirmació -¿no?-, reformulacions com a estratègies d'aclariment -vull dir- i expressions dubitatives -jo no sé- que la distancien del caràcter de veritat.

Per autoselecció, la Sara fa ús de l'exemple per incidir en la distinció entre espais -a casa, a l'escola- i llengües -àrab, català, castellà- (430). Situada en l'espai d'experiència, s'autoconfronta i reelabora la seva experiència. Es fonamenta en l'observació: *em fixo i és veritat* (440).

A partir d'aquí, la Mònica comparteix, en primera persona, observacions detectades a l'aula. Propicia una reflexió que fa referència a l'ús de les llengües d'origen o meta en funció de les comunitats. Busca directament al receptor: *no sé si us passa a vosaltres però jo he observat que a l'escola si se sent parlar un altre idioma és el xinès en canvi l'àrab no se sent tant o no se sent l'urdú tampoc* (431). A partir d'aquí, els diferents participants enceten un debat on les reflexions d'uns s'adhereixen a les dels altres. L'Albert ho atribueix al *sentiment de col·lectiu* (460).

425. Maria- i torna a l'àrab
426. Sara- i tor...- no no
427. Maria- [el castellà]
428. Sara- [el castellà]
429. Maria- per què creieu que que ho viuen o sigui tenen el sentiment de tenir-ho tan separat les llengües o:: o:: [¿quina idea deuen tenir?]
430. Sara- |eh::| aquest nen quan s'aixeca a casa i és el àrab i quan arriba a l'escola se'n va l'àrab i és el cat...- i clar a l'escola parla en català però després juguen més en castellà
431. Mònica- jo no sé si us passa a vosaltres però jo he observat que a l'escola si se sent parlar un altre idioma és el xinès en canvi l'àrab no se sent tant o no se sent l'urdú tampoc entre nens companys de classe que tinguin el mateix idioma/ perquè es barall...- o [perquè]
432. Mercè- [perquè potser no és la seva llengua] perquè potser surt amazic ¿saps? no parlen l'àrab [perquè potser no és la seva llengua materna tampoc]
433. Mònica- [no no però em refereixo | no no allà] a l'escola a la nostra escola hi ha bastants que parlen l'amazic però tampoc entre paquistanesos que parlen panjabi entre ells no es parlen panjabi es parlen català o castellà o sigui és curiós perquè qui manté el idioma de casa | a l'escola/ és el són els xinesos [o els llatinoamericans]
434. Sara- [jo pel que he explicat] a la classe és que els xinesos quan surten al pati es junten xinesos o sigui que parlen en [xinès]
435. Mònica- [i a la classe també |¿eh?|]
436. Sara- dintre de la classe |mh::| bueno sí sí [per això és]
437. Mònica- [si els deixes sí]
438. Sara- per això és o xinès o català i:: i caste...- i els meus o sigui com que no parlen castellà ni català o sigui intenten aprendre en català és català o xinès | i després els altres els paquistanesos aquests que jo tinc i el que m'han explicat és que juguen a futbol i juguen amb tots | i per això i juguen
439. Mònica- sí
440. Sara- o sigui es barregen tots els xinesos s'aparten a més no juguen a futbol o

sigui el:: que més:: és el futbol i jo és que quan em van vam fer això després em fixo i és veritat pocs pocs xinesos juguen a futbol i en canvi els paquistanesos els àrabs sí que juguen i en castellà | és el que:: els nens sembla que parlen més català que no les nenes però és el:: es barregen tots no hi ha:: per una banda i per una altra els xinesos continuen junts i per això sí que s'escolta parlar xinès

441. Mònica- no no però a les o quan surten:: que els veus sortir ¿no? que se'n van ja cap a casa que van dos amics de:: de

442. Sara- sí

443. Mònica- compatriotes i els e sents entre ells parlar | castellà o català no es parlen en urdú o panjabi o:: en canvi un:: [és més obert que els xinesos]

444. Sara- [a mi un paquistanès]

445. Mònica- això

446. Sara- si això un paquistanès m'explica que va cada dia a la Mezquita i que parla amb els |eh::| amb els:: seus amics |eh::| en ca...- en castellà i els que no saben castellà els hi parla en urdú [o sigui]

447. Mònica- [si això sí]

448. Sara- però |e| ell intenta castellà i si no saben castellà perquè fa poc que han arribat els hi parla en cat...- en:: urdú en canvi els xinesos [ya directament]

449. Mònica- [sí directament] sí sí:: i el mantenen |nyt| que està bé |¿eh?| perquè és la seva llengua però que és curiós ¿no? que uns la perdin ràpidament o la deixin a casa com et diu l'alumne aquell i els altres no se l'emportin dins la motxilla que van:: | no sé és cur...- | no sé se m'ha acudit ara que és veri...- passa això ¿no?

450. Bruna- però potser:: per exemple |¿eh?| a:: a l'escola hi han alguns xinesos però n'hi ha un en una classe o [o dos en un altre ¿m'entens?]

451. Mònica- [aquest no té res a fer pobre | clar]

452. Bruna- o sigui no surt res

453. Joana- n'hi ha pocs també

454. Bruna- en canvi a vegades que surt l'àrab i surt l'urdú | no sé no no surt el primer

dia i e::l [l'amazic]

455. Mònica- [l'amazic]

456. Bruna- no surt | no surt | perquè a més a més |eh::| de tant en tant algú ho diu despreciativament d'un altre | ¿val? | o sigui potser [són llengües a vegades poc]

457. Mònica- [és qüestió de]

458. Bruna- reconegudes i de tant en tant o bé una família o bé un nen ho ha tret però una mica:: |nyt| en un punt perquè:: no parle::s urdú tu no parles àrab | una miqueta | però sí surt |eh::| no surt el xinès però surt l'àrab i:: i l'urdú surt | amb els grans |¿eh per això?|

459. Mònica- sí sí jo parlo dels de cicle mitjà en amunt perquè els altres no::

460. Albert- amb els xinesos el que passa [és que tenen un sentiment de col·lectiu que és fort (es senten xiuxiuejos) i:: llavors doncs no és com els els:: àrabs o els paquistanesos que són com:: culturalment més oberts | els xinesos en seguida es busquen vull dir:: i en el pati fan el seu grupet | però això és força cultural |¿eh?|]

(la Bruna manté una conversa paral·lela amb Joana)

461. Mercè- sí

462. Albert- és difícil de:: de canviar

Aquesta seqüència es caracteritza per una coincidència plena en la línia de pensament. La relació entre espais, llengües i persones serveix per configurar un punt de vista compartit. No apareixen tensions perquè el relat prové de la verbalització de cada realitat. Se situen principalment en l'espai d'experiència. Ressaltem d'interès la relació que en Santi estableix entre *parlar de les llengües* i *acollir* l'alumne en català; fa d'aquesta llengua un instrument de comunicació i alhora la llengua d'acollida dels infants nouvinguts. Aquest és l'objectiu del centre escolar i el seu com a docent d'aquesta institució. Com que no es planteja noves possibilitats i no ho viu com una resistència, ho categoritzem com un *double bind* perquè ni l'afecta ni li obstrueix la línia de pensament o d'actuació.

15. La influència de l'espai en la representació de la llengua

Aquesta seqüència s'inicia amb una pregunta que té a veure en com la representació de l'espai influencia en la representació de la llengua. Destaquem *funció* i *barrera* com a

termes d'interès que ens acostaran a aquest debat.

463. Jaume- hi ha una cosa que tota l'estonaestic pensant/ perquè trobo que és molt interessant això que dieu és a dir la representació de l'espai que tenen ¿pot tenir influència en la representació de les llengües que tenen? és a dir o és cultural o és de l'espai és a dir jo m'imagino un nen de Santa Coloma/ el seu espai mental geogràfic quin és Santa Coloma m'imagino i no no parlo dels petits m'imagino fins i tot els adolescents ¿no? |mh:| no sé els del vostre barri però no sé els de és a dir l'espai mental que tenen la geografia ¿no? de on s'imaginem que es mouran que seran que viuran que m'imagino que és una gran incapacitat de:: de de construir-se un espai de llocs per dir-ho així ¿m'enteneu el que vull dir o no? ¿et pots construir un espai de llengües si no et construeixes un espai de llocs on s'usen aquestes llengües? pregunto és a dir si la teva representació del món i m'imagino en el vostre cas és claríssim és aquests nanos adolescents m'imagino que més enllà de Santa Coloma no::

464. Mònica- no::

465. Jaume- vaja vosaltres ho sabreu més bé oi que:: ¿quina influència té això en la consciència de llengües? ¿en pot tenir o no? pregunto |¿eh?| no ho sé

466. Albert- jo crec | jo crec que sí a part de la situació:: específica de Santa Coloma doncs |eh:| aquí en el cas ¿no? el cas que parlàvem ara de:: de l'àrab del que diu deixo l'àrab o sigui ell té clar que a casa és una llengua i si va a l'escola ¿no? doncs és una altra i allà una altra llengua a classe és una llengua i al pati és una altra ¿no? o sigui i després en situacions amb localitats com aquestes on:: on tot és en castellà doncs clar doncs la seva llengua d'ús ¿no? la família pues un cop surten al carrer hi ha una altra llengua ¿no? i al carrer de les botigues de tothom que és una altra i clar doncs:: el cas del català | doncs és a l'escola | així de clar

467. Mònica- al barri del Fondo hi ha cada vegada deixa de ser més castellanoparlant i és més xinès més urdú més:: o sigui a més els xinesos van a les botigues de xinesos els paquistanesos van una mica a les seves però i:: algunes altres però cada vegada va desapareixent també els comerços són cada vegada més estrangers

En Jaume inicia la seqüència propiciant la reflexió i el debat col·lectiu. El discurs progressa per temes derivats. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La reflexió metalingüística domina el discurs.

Temàticament, en Jaume pregunta si la *representació de l'espai que tenen ¿pot tenir influència en la representació de les llengües?* (463). Justament -representació- es converteix en paraula clau. Al seu voltant s'hi construeix la següent constel·lació: *espai i llengües*. L'interès de l'investigador per aquesta temàtica es fa evident per les reformulacions constants que apareixen un total de cinc *és a dir* en un únic torn, i perquè vol assegurar constantment la comprensió dels interlocutors: *¿m'enteneu el que vull dir o no?* També, per la perífrasi verbal de gerundi amb la qual comença el discurs *-estic pensant-*, que marca una acció de pensament perllongada en el temps, i pensada al temps que parla.

Destaquem l'ús del verb *imaginar*, que utilitza set vegades al llarg de la seqüència. La representació mental de l'acció és significativa. Detectem un desdoblament d'aquesta acció ja que *imagina* ell des de la individualitat *-m'imagino que és; m'imagino que més enllà de-*, imagina des del punt de vista dels alumnes *-on s'imaginem que es mouran que seran que viuran-* i des dels participants: *m'imagino en el vostre cas*.

Per autoselecció, l'Albert s'incorpora a la conversa. Inicia la seva intervenció amb un verb de creença *-jo crec-*, que repeteix dues vegades seguides. A continuació, es distancia del discurs i des del coneixement i la impersonalització deixa entreveure que els alumnes tenen clara la relació entre espais, llengües i persones. Per fer-ho, se situa en el punt de vista d'aquests (466).

Al llarg de la intervenció anomena diferents espais, que fan referència a *casa* i *escola*. En relació amb l'escola, fa una distinció entre la llengua de *classe* i la llengua del *pati*. També parla de la llengua del *carrer* i de les *botigues*. Tot aquest conjunt d'espais li serveixen per retornar a una idea generada en la seqüència anterior, i conclou que la presència del català en aquests contextos és gairebé invisible: *i clar doncs:: el cas del català | doncs és a l'escola així de clar* (466).

468. Jaume- a mi m'imagino que l'alumna de la Mercè té una representació de l'espai de la ciutat de l'entorn molt diferent

469. Mònica-[sí]

470. Mercè- [segur]

471. Jaume- ¿m'enteneu? llavors penso això quina influència té amb la:: no sé els de Castelldefels no::

472. Salvi- serà el mateix tampoc no crec que hagin sortit gaire d'allà

473. Mònica- es limiten ¿no?

474. Bruna- és que es crea una mica una contradicció/ perquè per un:: costat en aquests barris [eh::] la gent no sol marxar sortir del barri és a dir si està en un poble o si està en una ciutat

475. Mònica-clar

476. Bruna- no coneix el:: no coneix la ciutat/ coneix molt poc de la ciutat/ i:: es belluga:: entre els seus/ entre aquest nucli i en canvi hi ha aquesta contradicció/ d'agafar un avió/ i marxar/ [lluny i estar estar un mes i tornar/]

477. Mònica-[marxar]

478. Mercè- sí

479. Bruna- o sigui

480. Mònica- sí sí

481. Bruna- o sigui aquesta gran mobilitat de:: de de marxar amb aquest lligam tan fort que encara hi ha amb el país d'origen/ on encara hi ha família:: etcètera inclús germans que que no han vingut ¿no? i en canvi després està tancat i no conèixer més enllà de::l més enllà del barri i clar:: [és]

482. Albert- [perquè la] funció és diferent ¿no? o sigui [fan viatges per per]

483. Bruna- [sí]

484. Albert- veure la família però per això no cal conèixer món ¿no? que seria el sortir del:: Raval o de Santa Coloma anem a veure què:: què hi ha més enllà ¿no? això no ho fan perquè a veure molts alumnes d'aquests tenen unes famílies que en funció de la feina van canviant avui són aquí demà són a Granada i demà passat a Brussel·les [¿eh?] i van van voltant però tot en funció de la feina

485. Bruna- allà:: en aquest cas allà a l'escola

En Jaume retorna a la representació entre espais i llengües amb la finalitat de fer progressar el discurs cap a una altra direcció. La seva actitud de suport i col·laboració ajuda a situar els participants. La demanda de confirmació - ¿m'enteneu?- i el verb de creença -penso- en són indicadors potencials. El seu objectiu és anar més enllà de les percepcions que matisen l'àmbit d'ús del català.

De manera explícita, la Bruna parla de *contradicció* i justifica el perquè del terme. Per una banda, l'ús de dos verbs rellevants -*coneix*; *belluga*- marquen un pol de la contradicció. *Coneix molt poc de la ciutat/ i:: es belluga:: entre els seus/* (476) li serveix per descriure el que els altres companys també corroboren, la idea que molts infants no surten del seu espai de confort, entès aquest com un barri determinat, amb les seves botigues, la seva escola i la seva llengua pròpia. Per l'altra, *agafar un avió/ i marxar/ [lluny i estar estar un mes i tornar/]* (476) és la conseqüència directa del lligam tan fort que encara hi ha amb el país d'origen/ (482). Aquesta dicotomia és el que defineix la *contradicció*, que apareix minimitzada amb l'adverbi *mica*. Aquesta percepció, a mig camí entre el coneixement i l'experiència directa, ens permet prendre consciència de com afegeixen matisos a la conversa en funció de cada realitat. Els diferents participants valoren positivament les activitats d'aula. La Bruna i la Joana es mouen en un espai proper *-fer un treball aquest any amb nens d'una zona:: rural/* (485)-; *-a l'avinguda Tibidabo i et diuen ¿això és Barcelona? | ¿qué casas!-* (494). La Mercè, en canvi, expandeix l'espai *-a vegades fan els intercanvis amb escoles de l'estranger* (486)- i relaciona aquestes experiències amb l'aprenentatge de l'anglès: *hi ha natius* (490).

L'Albert, qui assumeix i valida la proposició, fa referència a la -funció- que té cada espai. Veure la família és el que pesa, *però per això no cal conèixer món* (484). Creu que la funció que persegueixen, per tant, és diferent.

En relació amb aquesta idea, i mitjançant la imatge de *frontera mental*, els diferents participants fan ús de l'experiència de la seva escola per explicar les dificultats que tenen els alumnes per canviar de barri. Principalment la Bruna, l'Albert, la Mònica i la Joana comparteixen aquesta percepció (530-547). Aquest tema fa que l'Albert compari la immigració dels anys seixanta amb les actuals,

hi han hagut unes quantes experiències que han estat molt interessants |eh::| per exemple de relacionar |eh::| de comunicar-nos amb nens d'altres escoles i:: coneixe'ns físicament ¿no? per exemple doncs |eh::| fent un treball amb nens del Patronat Domènech i trobar-se |eh::| fer un treball aquest any amb nens d'una zona:: rural/ |eh::| | de cop i volta/ reconèixer que és un nen amb les mateixes aficions que tu i que:: viu en un poble i que:: |mh::| gairebé no sap castellà/ per exemple/ és que:: es queden mirant (riures generals)

486. Mercè- a vegades fan els intercanvis amb escoles de l'estranger i realment també està bé

487. Bruna- i ha estat molt interessant totes les vegades que s'ha pogut fer aquest tipus de::

488. Mercè- sí

489. Bruna- d'experiència ¿|eh|? perquè hem descobert [que::]

490. Mercè- [hi ha natus]

491. Bruna- sí sí (riures) a més a:: lo que és

492. Joana- però és que els portes al Cosmocaixa i surts amb el metro

493. Mònica- sí

494. Joana- a l'avinguda Tibidabo i et diuen ¿això és Barcelona? | ¿*qué casas!* (riures)

495. Mònica- no surten del barri allà a Santa Coloma bueno nosaltres estem al Fondo en un altre barri a la biblioteca municipal fan l'hora del conte en xinès cada:: quinze dies o així i no:: i dels xinesos de la nostra escola encara és hora de que hi vagi algú i:: els hi donem els fulletons:: els hi expliquem:: fem anar els grans els xinesos grans a explicar-ho en xinès als petits perquè hi vagin no sé què i et diuen ¿però això és a Santa Coloma? i dius sí si està caminant a deu minuts ¿saps? i i ¿no? no hi van

496. Joana- ¿no hi van!

497. Mònica- no hi van

498. Joana- clar però perquè ho troben lluny | bueno [perquè]

499. Mònica- [perquè] és sortir del barri no sé

500. Mercè- és com una cosa de::

501. Joana- clar

502. Mònica- sí ja ho tenen tot en allà i no tenen perquè moure's i com que és sortir del barri

posant Santa Coloma com a marc de referència. La Mònica valida la seva aportació.

Aquest *conèixer*, o millor dit la falta de coneixement, es converteix en paraula clau pel conjunt de reflexions que propicia. Al seu voltant s'hi construeix la següent constel·lació: *experiència, descobriment*. És un tema que preocupa, tant a nivell de grup com a nivell d'escola.

La Bruna fa un pas més i condueix la discussió en una nova direcció. Situant-se en el punt de vista de les famílies i fent referència directa al coneixement, situa l'*estrès* com una causa directa d'aquesta falta d'experiència. Torns més endavant, parla de *xoc* com a analogia d'aquesta situació estressant (525). La validació d'acord col·lectiva, amb un adjectiu valoratiu *-dur-* que repeteixen al llarg de molts torns consecutius (514-519) fa que la Bruna avanci en una distinció rellevant entre *coses* que són *importants, imprescindibles* i *accessòries*. A continuació, i després d'una reflexió profunda sobre el tema, pren consciència de les diferents maneres que tenim de veure la situació. Per fer-ho, diferencia la visió de l'escola i la visió de les famílies, acceptant que *a lo millor des de l'escola pensem que són importants però per ells en aquell moment són accessòries* (522). Aquest és el motiu pel qual *a vegades els hi fas demandes o coses i no:: reps resposta/* (524).

Des d'un punt de vista enunciatiu, és evident la mescla de persones gramaticals, quan els participants parlen des de la pròpia experiència – primera persona del singular-, des del col·lectiu docent – primera persona del plural-, o des del coneixement indirecte – tercera persona del singular-. L'autoreferència en la segona persona del singular la trobem en poques ocasions, només quan volen distanciar-se del protagonisme de l'acció: *és que els portes al Cosmocaixa* (493); *a vegades els hi fas demandes* (525). En una ocasió, es fa ús de l'estil directe i es reproduïen, per emfasitzar l'acció, les paraules de l'alumnat: *i et diuen ¿això és Barcelona? ¿qué casas!* (494).

En relació amb els temps verbals, en alguna ocasió apareixen condicionals mesclats amb el present, per rebaixar la força il·locutiva de la intervenció. Fixem-nos com l'acció és en present però l'expressió del punt de vista es construeix en condicional: *la gent està com/ jo diria que les famílies estan* (522). D'aquesta manera, rebaixen

i caminar i els hi expliques que has de camina::r el caràcter de veritat.
quinze minu::ts o deu minu::ts fins allà/ creuar el riu |buff| no és molt lluny això | i dius però és que és allà mateix ¿no? després hi van amb tu i cap problema però:: anar-hi ells sols o de manera autònoma no sé | els hi costa molt sortir del barri

503. Tamara- ¿y *tienen medios* per per anar cap allà? o sea:: per exemple::

504. Mònica- caminant

505. Tamara- això seria la única o potse::r

506. Mònica- ¡sí! sí sí

507. Tamara ¿per què en cotxe?

508. Mònica- sí:: podrien anar-hi en cotxe però:: a veure [tampoc]

509. Tamara- [però no ho fan]

510. Bruna- per exemple

511. Albert- podrien anar amb metro també

512. Mònica- sí amb el metro amb la línia nova però ja és complicar-se la vida |¿eh?| també agafar el metro sols vull dir que:: i clar no tenen ningú tampoc |eh::| els xinesos els pares estan treballant que no els maregin vull dir:: estant treballant i no poden anar amb ningú

513. Bruna- també és veritat que:: |eh::| en aquestes situacions |mh::| hi ha molta gent que està una mica estressada | és a dir:: és una vida::

514. Mònica-[dura]

515. Bruna- [dura]

516. Joana- [dura] dura molt dura

517. Mònica-[és una vida::]

518. Mercè- [sí]

519. Mònica- [massa]

520. Bruna- per tant a de vegades demana'ls-hi que surtin:: del barri a fer no sé què:: és més còmode:: estar:: amb els meus i amb els quatre carrers que:: [que conec]

521. Joana- [i els deixen jugar a la plaça i]

522. Bruna- [i clar] a vegades també hi han coses de:: les coses que són importants |eh::| les que són imprescindibles i les que són accessòries que a lo millor per |nyt| a lo millor des de l'escola ¿no? pensem que són importants però per ells en aquell moment són són accessòries però jo crec que la gent |eh::| està com jo diria que algunes

famílies estan com en estat de xoc

523. Mònica- sí sí sí

524. Bruna- i:: per això a vegades els hi fas demandes o coses i no:: reps resposta/ segur que aquesta persona aquesta família/ amb una mica de coixí:: amb avis amb tiets o:: o amb respon respon diferent/ encara que sigui una altra cultura | però una mica:: | en la situació que estan és una mica de:: de xoc | no té res a veure amb les llengües però per exemple a l'escola ara tenim | intuïm que:: que tindrem bastantes baixes/ la nostra:: escola és vella |nyt| portem quatre anys que:: que ens han de fer unes obres i no ens les fan/ que són molt necessàries tots tots els desaigues lavabos etcètera/ i a:: Ciutat Vella/ s'ha generat una escola que està buida que en principi hi havia d'anar el l'escola B no hi ha volgut anar i llavors hi ha una escola/ |eh::| perquè us a situeu és a baix de tot de la Rambla/ |a::| on estava el- la Pompeu Fabra abans/ que ara hi ha una escola doncs en aquella plaça que:: es va crear a partir de:: |nyt| de tirar pisos al fons/ hi ha un edifici/ en principi és l'escola Llull però ara serà la nostra escola i nosaltres hi anirem a veure la nostra escola/ està sis set minuts [és traspassar]

525. Mònica- [traspassar::]

526. Bruna- [és traspassar] la Rambla doncs hi ha gent/ que ho veu un problema/ increïble/ molt lluny/ ¡qué lluny!/
527. Sara- sí sí

528. Maria- fa frontera la Rambla

529. Mònica- sí

530. Bruna- la gent la gent ara tot just s'ha s'ha començat la preinscripció i de tant en tant algun nen hi ha gent mo::lt encantada de la vida perquè bueno és la nostra zona encara vull dir hi ha gent que inclús tindrà l'escola més |nyt| hi haurà gent que tindrà l'escola

531. Mònica- [més a prop]

532. Bruna- [més propera] ¿no? però |eh::| que la gent sabem pel que di- diuen els nens que intentaràn matricular-se amb:: en una escola:: de:: del barri una altra cosa és que puguin perquè:: el Raval està justament per això es va fer aquesta escola perquè fan falta:: fan falta escoles però imagineu ¿no? que és que ¡que lluny! i és a l'altra banda de la Rambla |

533. Albert- són aquestes fronteres mentals

534. Mònica-[sí]
535. Bruna- [sí]
536. Albert- que és això que dèiem que és el que ens passa allà ¿no? més enllà de la plaça del rellotge
537. Mònica- sí (somriu)
538. Albert- és com si hi hagués una paret ¿no? la gent no::
539. Joana- una altra
540. Albert- i això clar ens ho trobem a molts llocs ¿no? o vosaltres mateixos és que clar seran la Rambla és una frontera com molt clara ¿no?
541. Tamara ¿per què ho tenen? ¿per què tenen aquestes fronteres?
542. Albert- doncs perquè deu ser:: l'espai conegut l'espai on se senten més segurs
543. Joana- i és l'espai de les botigues que compres normalment de on vas a veure perquè clar la Via Laietana és barrera [també]
544. Albert- [és una altra barrera]
545. Joana- ells ells es belluguen més cap a cap a l'altra banda
546. Albert- sí
547. Joana- cap a la zona de sota el Palau és que travessar la Via Laietana llavors la plaça de la Catedral ya |ui| això ja és anar a passejar ja és anar lluny | però pel dia a dia estan entre:: Via Laietana i:: Comerç vull dir allò és la seva zona
548. Albert- amb situ...- amb situació de imme...- de immigració jo penso que això es dona molt si pensem amb les immigracions dels anys seixanta setanta d'aquí doncs passava una mica igual ¿no? venien gairebé un tot el poble sencer d'Andalusia Extremadura o:: i s'instal·laven en un barri o en una zona i fins que no han sortit d'aquell barri o d'aquella zona doncs vull dir allà:: allà a Santa Coloma mateix hi ha gent gran |¿eh?| originari doncs això d'Andalusia i d'Extremadura que no crec que en tota la seva vida i deuen portar quaranta anys aquí no deuen haver sortit ni del barri |¿eh?| o sigui no de Santa Coloma sinó del barri
549. Mònica- de Santa Coloma a Andalusia igual que els xinesos van a la Xina o els exactament igual

550. Jaume- i això és::

En aquesta seqüència els participants configuren una conversa col·lectiva amb la situació. Van teixint saber conjuntament, afegint matisos i impressions personals a la temàtica, que fa referència a la relació entre la representació de l'espai i la representació de les llengües. El desenvolupament de la conversa reconstrueix el pensament i l'acció, i doten de significat l'activitat d'aula. A mesura que exposen la seva pròpia experiència, afegeixen matisos a l'activitat, sempre en funció de la realitat amb la qual conviuen.

Els participants també prenen consciència, en el fruit de la conversa, de la falta d'experiència dels alumnes, que no es mouen de l'espai de confort, amb la seva llengua, la seva cultura i la seva comunitat. Els agents són externs i apareixen fora del seu camp d'actuació. La Bruna fa un pas més i ho relaciona amb l'*estrès* i amb la *inestabilitat* amb la qual conviuen. La resta de participants coincideixen plenament en la seva línia de pensament i construeixen significat de manera conjunta. Situada en l'espai de pensament, la Bruna creu que la situació familiar de molts infants és clau en aquesta manera de fer.

16. La representació del català

En aquesta última seqüència es tracta l'interès de les famílies per a l'aprenentatge de llengües i l'espai que ocupa el català en aquest procés. Destaquem *sortida* com un terme d'interès.

551. Santi- no clar jo estava pensant per exemple en el barri de Sants que és al barri on jo treballo i visc |eh::m nyt| és diferent sobretot amb aquest alumnat nouvingut però també una miqueta pensant amb el que dèieu abans de les de les percep- de les:: projeccions de la família ¿no? per exemple els xinesos mateixos que tenim doncs clar o tenen el seu restaurant o tenen la seva botiga ¿no? llavors és cert que no els hi fa falta el català perquè:: la gent que d'allò ya:: d'allò i estan molt interessats en què el nen aprengui anglès ¿no? per poder | sortir o sigui no és la llengua d'ús d'un barri català com és el barri de Sants ¿no? o Hostafrancs si m'apureu que que seria la llengua que estaria |nyt| que ells mateixos haurien de voler que ells seus fills aprenguessin ¿no? per poder tenir un negoci més ¿no? poder-se comunicar amb la cli...- els clients ¿no? i no és així llavors és o per exemple els paquistanesos també:: acostumen a tenir bars:: o un local o així i també els hi passa el que passa és que ells ja vénen amb un bagatge d'anglès que |nyt| segons

En Santi inicia una nova seqüència que progressa per tema constant. S'obre i es tanca amb la reflexió personal de l'experiència. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Fent referència a la seva pròpia realitat -*jo estava pensant per exemple en el barri [...] on jo treballo i visc-* (551), en Santi retorna a l'àmbit d'ús del català, que relaciona amb el món acadèmic (553). Per fer-ho, fa ús de la justificació i de l'exemplificació, i exposa la realitat del barri de Sants. Del seu discurs detectem una dicotomia entre necessitat -*és cert que no els hi fa falta el català-* (551) i manca d'interès -*no és que les famílies tinguin un interès especial en que:: en que l'aprenguin-* (553), que alhora vincula a la projecció laboral. En aquest punt, repeteix *sortida* dues vegades gairebé consecutives: *estan molt interessats en què el nen | aprengui anglès ¿no? per poder | sortir; és depèn d'aquest d'aquest punt de sortida* (551). La Joana valida la seva enunciació i ho atribueix a la realitat actual (555).

en el any que hagin arribat el tenen com més:: com més present ¿no? però sí que és cert que també és depèn d'aquest d'aquest punt de sortida i tal ¿no? i de poca relació amb el barri i quan parlàveu del xinès amb què no van en aquestes activitats per exemple a la meua escola els dissabtes s'obre perquè és un edifici públic i hi ha una escola de xinès a l'escola de manera sí que tenim que alguns dels xinesos que tenim a d'allò el dissabte tornen a l'escola pobrets meus i clar estan a les mateixes parets

552. Mònica- sí

553. Santi- fent xinès i és una escola de xinès i això ha fet que alumnes nostres s'hagin apuntat en aquestes classes de xinès doncs i llavors fan aquesta:: els dissabtes tenen una mica o famílies que han adoptat nens de la Xina doncs aprofiten i els dissabtes i aquests nens els dissabtes vénen allà per rebre aquesta formació en xinès ¿no? però sí que és cert que bueno el català hi és com a llengua acadèmica i això però no és que les famílies tinguin un interès especial en que:: en que l'aprenuin |

554. Jaume- [això ho hauria de sentir l'Agència xxx (riures)]

555. Joana- [és el que hi ha] (riures) és el que hi ha li servirà més l'anglès i el xinès que no pas el català està clar vull dir que és el que hi ha la realitat no:: || és fer a l'escola el que podem i i ja està | o sigui:: vull dir quan l'escola

556. Santi- joestic molt d'acord amb el que deia ella ((es refereix a la Bruna)) abans de de |nyt| si aquest vincle hi és algo queda ¿no? i t'has de quedar com a docent t'has de quedar amb aquest d'això ¿no? pensar amb els que et van arribant perquè sí que és cert que amb quatre dies desenvolupen les seves estratègies i es poden comunicar ¿no? que al cap i a la fi és el que:: més els hi resulta ¿no? llavors el fet de que tu o tot l'equip parli sempre català doncs bueno crec que és algo que és positiu i enriquidor ¿no? el canvi de la llengua a nosaltres ens passa hem començat la preinscripció ara i:: bueno amb aquesta ampliació de zona |a::| aquest any tindrem canvi de fet ahir la directora ja ho comentava i:: bueno portem trenta:: sol·licituds de preinscripció i vint-

Fer a l'escola el que podem és la conseqüència d'aquesta realitat palesa i mostra l'estancament que perceben pel que fa a l'ús del català.

Des del coneixement, parla de *vincle* per demostrar el paper del centre escolar en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge del català. Mitjançant un verb de creença retorna a una idea que ha defensat amb escreix al llarg de la sessió, i que fa referència a la importància del català com a nexa d'unió a l'escola: *el fet de que tu o tot l'equip parli sempre català doncs bueno crec que és algo que és positiu i enriquidor ¿no?* (557). Ho valora com a *positiu* i *enriquidor*. Busca la imatge positiva de la situació: *com a docent t'has de quedar amb aquest d'això ¿no?* (556).

Des d'un punt de vista enunciatiu, en Santi sovint fa ús del -nosaltres- per incloure's a l'equip docent. Només fa ús del -jo- quan transmet l'opinió personal. Utilitza la tercera persona del singular quan clarifica i dóna exactitud a les seves idees.

i-vinc són de:: són de gent de fora o sigui no són de catalans llavors clar s'està creant com una mica el d'allò de què està passant al barri ¿no? però bueno és la realitat llavors amb aquesta ampliació de zona està fent que la gent de tota la vida que volia un tipus d'escola catalana té la por de ara tothom hi pot optar per tant jo |nyt| que m'ho puc permetre vaig a una escola concertada |a::| i no aposto per per aquest tipus d'escola i llavors la gent que no té aquest recurs doncs de tota la pública que hi ha al barri volen la que |nyt| té un mínim de:: renom en el barri o un:: treball més destacat i tal llavors clar això està ara creant que la gent es mogui cap allà o es mogui cap aquí i:: el tema llengües i d'això doncs es preveu que sigui un canvi:: substancial és a nivell social ¿no? que hi han aquests

557. Maria- sí sí és així

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La construcció d'un saber compartit fa que no apareguin punts de vista discordants. Comparteixen la falta d'interès que perceben per l'aprenentatge del català, que prové de les famílies i és conseqüència de la necessitat. Aquest fet vesteix una situació problemàtica d'estancament. Tot i així, en Santi dota de significat una creença que ha repetit al llarg de la sessió i que fa referència a la rellevància de comunicar-se amb els alumnes en català; ho considera *enriquidor* i *positiu* i facilita la comunicació al centre escolar. També pensa que el vincle afectiu és clau en aquest procés de valorització de la llengua.

Taula 32. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació

Tema	Punts de vista	Procés de negociació
Els alumnes estan contents de la diversitat: <i>s'ajuden molt; crea unió; estan contentíssims; molt assumit</i> (Sara)	Bruna: el català és <i>el nexa d'unió</i> .	Ajustament
Fan ús de la llengua pròpia perquè fan ús dels <i>seus recursos; saber una altra llengua per comunicar-se és real</i> (Sara)	Bruna	Ajustament
A secundària l'escola té més presència perquè és on es <i>reuneixen i interactuen</i> . (Salvi).	Mercè: <i>els interessa més el grup d'edat</i> . També tenen altres cercles a part de l'institut. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Salvi: en segons quines franges també interactuen, van amb els de primer. <ul style="list-style-type: none"> ○ Vull dir el grup d'edat 	Terreny d'entesa

	(Mercè)	
L'infant fa mutisme quan s'adona que els altres no l'entenen. <i>Als tres quatre anys no acostuma a aflorar la llengua d'origen</i> (Bruna)	Joana: <i>els costa molt posar-se en el lloc de l'altre.</i> Mònica: <i>més petits de cinc anys costa; no tenen consciència de la llengua amb què parlen</i>	Ajustament
Volen aprendre català perquè és una oportunitat (Sara)	Joana Mercè <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>És un punt de prestigi</i> (Albert) <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Però és oportunitat de feina</i> (Joana) 	Ajustament Adhesió al postulat de l'altre
A secundària, el català és vist com una llengua instrumental (Salvi)	Mercè Joana El pes de l'entorn familiar pesa molt (Bruna) <i>És un reflexa de la realitat</i> (Albert) <ul style="list-style-type: none"> ▪ A primària prefereixen fer ús del català: <i>en català en català</i> (Sara) ▪ <i>Els que té deuen ser una joia</i> (Albert) ▪ <i>Per què he d'aprendre català jo?</i> (Mònica) <ul style="list-style-type: none"> ○ Vincle afectiu (Bruna) Sara Joana Santi 	Ajustament Terreny d'entesa Ajustament
Cal fer ús del català a l'escola per assegurar-ne l'àmbit d'ús	Joana Tenen molt clars els espais (Sara) L'afecte és clau per la valoració de la llengua (Albert) Les llengües tenen funcions diferents (Albert, Joana, Bruna)	Ajustament

▪ Quart grup de debat

La quarta sessió de grup es va enregistrar en vídeo i àudio el 23 de maig de 2013 i té una durada de 01:48:01. Hi intervenen nou docents i set membres de l'equip investigador. S'excusa en Salvi.

1. El desenvolupament de la sessió

Podem dividir aquesta primera seqüència en tres parts. Primer, una investigadora gestiona l'activitat. Després, convida els docents a presentar una experiència d'aula en un congrés sobre llengua, immigració i multiculturalitat. Finalment, en Santi comparteix un article de la revista *Escola Catalana*, que parla sobre plurilingüisme a l'escola.

1. Maria- doncs sí comencem si el tècnic diu que podem començar (riu) comencem i:: a veure avui primer excuso del grup el Jaume perquè no hi pot ser-hi i estem:: la Imma la Tamara la Laura i jo i:: i la ¿Míriam? La Miranda i no sé si vindrà:: algú més però ja hi ha bona representació i:: llavors una mica a la sessió d'avui hi haurien uns punts d'informació |¿eh?| i després la cosa estaria en que:: avui presentaven dos:: dos dos experiències/ la de l'Eli/ de Vic

2. Eli [{{AD}}Manlleu molt a prop]

3. Maria Manlleu i:: el Santi | llavors amb aquestes dues experiències tothom haurà presentat les experiències faltarà:: el Salvi que no ha pogut venir que:: també s'ha excusat que no podia venir i veurem com ho:: lliguem si per l'última sessió o el que sigui | llavors una mica:: la dinàmica serà la mateixa la que expliquem una mica presenteu i després comentem:: el que ens suggereixin els vídeos fem un debat/ ho gravem/ després nosaltres ho transcriurem i:: la metodologia és la mateixa que cada sessió no hi ha res de nou ara ja ens coneixem una mica més (riu) ja sabem qui som ¿sí no? ens coneixem tots ¿o no? sí

4. Eli sí sí sí\

5. Maria llavors us sembla si primer donem aquestes:: informacions una informació seria:: |nyt| lo del congrés de Girona que us vam anunciar amb l'últim correu | perquè:: a Girona cada dos anys fan un:: un congrés o un seminari no sé si us sona |mh::| sobre:: potser sí ¿no? d'alguna altra vegada/ sobre:: immigració i llengua i:: alguna cosa llavorens aquest any toquen el tema de la interculturalitat/ la religió/ ara no me'n recordo del

Mitjançant la progressió lineal de la informació, la Maria obre i tanca la seqüència detallant informació vària i gestionant l'activitat. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La Bruna i en Santi també es converteixen en protagonistes de la seqüència.

El discurs monogestionat de la Maria engloba els trenta primers torns. Primerament, presenta els membres de l'equip investigador. En segon lloc, detalla *punts d'informació* i finalment recorda les presentacions que es duran a terme en el transcurs de la sessió.

Té interès a ressaltar, com a grup d'investigació, la possibilitat de presentar una *experiència* conjunta entre PLURAL i algun docent. Fa ús de *llengua, immigració i multiculturalitat* per definir la temàtica del simposi. Més endavant posa èmfasi a diferenciar *llengua i interculturalitat* i matisa que quan parlem d' *intercultural hi ha la llengua*.

Per tal d'acostar l'experiència al receptor, fa referència explícita a un projecte que l'escola de la Bruna, va portar a terme fa poc. Amb constants adjectius expressius-valoratius *-molt boniques, preciosa, tan meravellosa-* descriu el projecte. Remet explícitament a la Bruna i la fa protagonista de l'activitat (13).

La Bruna, sempre en nom del centre escolar, exposa que cada any fan una exposició i que el tema d'enguany ha sigut les llengües. A partir d'aquí, i fent-se partícip de l'activitat - *és molt esforç-*, en detalla l'objectiu: *mostrar als pares un treball:: col·lectiu que tots els*

títol exactament bueno interculturalitat i religió a les aules multiculturals sempre és de les aules multiculturals llavors és un és un:: congrés que s'hi presenten recerques i experiències i:: el grup PLURAL gairebé tots els anys hi hem participat i:: tenim:: sempre que hem:: portat alguna comunicació:: alguna cosa | llavors a nosaltres ens a semblava que |nyt| igual algú de vosaltres us animàveu a organitzar:: a presentar una experiència i nosaltres ens oferíem a fer de col·laboradors és a dir si hi ha una experiència que us semblava interessant nosaltres us ajudem a acabar-la de redactar:: a lo millor aquestes coses sempre són més difícils de fer des de l'escola i presentar-la conjuntament en el:: en el:: en el ¡congrés! en el congrés aquest en el seminari doncs és que no sé el nom del seminari és que no sé ben bé com es diu el seminari és que no m'anava la l'Internet i no he pogut treure la còpia abans de venir que volia treure la còpia exacta del títol i volia fer això i no he pogut ah mira sí que tenim::

6. Elena ¿perdoneu |eh|?

7. Maria jo sabia que venia algú més de: el grup i no sabia qui és i a més tenim:: bueno a l'Elena sí que la coneixeu que és del grup i tenim a més a més una convidada que és un:: a persona que està:: ¿ens la presenteu? està fent pràctiques o està:: fent

8. Elena- sí doncs és una estudiant del màster bueno encara que *no lo has hecho completamente ¿no? El máster este solo estabas como oyente en algunas asignaturas*

9. Estudiant- *|eh::| no estaba haciendo los veinte créditos para poder matricularme al doctorado*

10. Elena- *e::so es una estudiante italiana i:: doncs vol fer el doctorat aquí amb:: didàctica de les llengües i:: com que ja té un doctorat allà a Itàlia només ha fet una part del nostre i:: vindrà a:: a PLURAL segurament a partir d'ara*

11. Maria- tenim un:: un oient com si diguéssim (riures) ¡benvinguda! doncs bueno això a veure si algú s'anima o teniu una idea o:: tampoc cal que ho concretem ara/ però pensàvem que:: bueno que és una activitat és molt bonic de:: de:: perquè són:: són dos dies a mi em sap greu ¿però algú sap els dies que serà el congrés? és que jo no m'ho he pogut imprimir perquè no m'anava internet | |ah| vale un dijous i divendres llavors bueno si vols només si pot anar un dia doncs el dia

cursos han fet (14). Les famílies adopten un paper clau i en aquest projecte es converteixen en el punt de partida i d'arribada. El de partida perquè la feina és compartida *-i amb ajut dels pares s'ha explicat en diferents:: |eh::| idiomes-* (16) i el d'arribada perquè el resultat final va destinat a ells.

La Bruna exposa el treball realitzat a cada cicle i a cada etapa. Fa ús de marques de continuïtat per distribuir la informació. De forma continuativa, i amb la finalitat d'apropar la imatge mental als receptors, la Maria prolonga la informació i afegix quin tipus de contingut hi havia (15). La seva actitud és de constant col·laboració.

A continuació, la Maria es dirigeix explícitament a en Santi per tal que comparteixi amb els companys l'article que ha portat. El primer que destaca, mitjançant un verb relacional, és el títol: *doncs vaig veure que bueno posava alumnes plurilingües* (44). Fa ús d'un verb de creença *-penso-* per relacionar el contingut de l'article amb les sessions de discussió: *com a lectura:: del que estem parlant aquí::* (54). A més a més, resalta que hi apareix l'escola D el centre on treballa la Bruna, i que també hi ha un institut. Mostra interès en el fet que s'analitzi primària i secundària, idea que repeteix dues vegades gairebé consecutives: *està bé o sigui és com a l'escola primària i a la secundària ¿no?* (48); *que a vegades veure com els dos ¿no?* | (54).

Des d'un punt de vista enunciatiu, la primera persona del plural domina la seqüència. La Maria en fa ús per parlar com a grup de recerca i la Bruna l'utilitza per incloure's dins de l'equip de la seva escola. Només apareix el *-jo-* quan des de la subjectivitat i l'opinió personal els participants defineixen, valoren o matisen algun contingut.

que et toca a tu exposar sempre::

12. Laura- vint-i-dos i vint-i-tres de novembre

13. Maria- vint-i-dos i vint-i-tres de novembre | sempre hi ha una conferència:: que és interessant/ i després hi ha investigacions i experiències bueno nosaltres ens semblava que us oferíem aquesta oportunitat de fer un tàndem i:: si hi us animeu |e::| bueno tenim coses molt boniques per exemple tenim coses molt boniques a l'escola D que vaig anar a veure una exposició fa poc ¡preciosa! que no:: que llàstima perquè no:: si hagués donat dies hauria fet un mail dient val molt la pena anar-la a veure però vaig anar un dia que l'endemà s'acabava i:: ¡preciós! és que és una cosa tan meravellosa que sap greu que s'hagi de desfer però clar era una aula que van:: bueno explica-ho tu perquè tu ets la protagonista i saps més

14. Bruna no no bueno va haver de:: és una exposició que es fa anualment sempre a l'escola amb un tema que:: es tria i aquest any eren les llengües clar llavons potser | altres anys han estat altres temes que no lliguen tant amb el:: amb el seminari d'aquí ¿no? el que passa que clar:: sí és molt esforç/ és per mostrar als pares un treball:: col·lectiu que tots els cursos han fet | però com que es fa a la sala d'actes doncs es monta durant una setmana a la sala d'actes no s'hi pot fer:: res i clar/ després s'ha de:: s'ha de desmuntar ¿no? |eh::|

15. Maria- o sigui a part de que estèticament era preciós els continguts |eh::| hi havia una mena de mòbil que penjava/ les com:: amb fotografies amb blanc i negre/ de nens saludant-se de diferents maneres doncs es veu una que es toquen el nas en una fotografia els que es donen la mà els que s'abracen ¡era preciós [allò!]

16. Bruna [en el parvulari] hi havia:: treballat per un costat volíem treballar els contes en diferents idiomes/ llavorens com que potser a les biblioteques no vàrem trobar prou:: material/ la idea va ser que cada:: classe s'inventava un conte/ i amb ajut dels pares s'ha explicat en diferents:: |eh::| idiomes

17. Eli que maco\

18. Bruna després:: els de tres anys van:: fer això de com es saluden de diferents maneres/ |em::| cinc anys per exemple va se- va fer la salutació ¡no! el donar gràcies en diferents |eh::| idiomes tot això al llarg del curs amb:: amb ajuda de pa::res col·laboracions pares a la classe i i era el moment de:: de de ensenyar-ho i llavo::rs cicle inicial va

treballar bastant els diferents idiomes que hi havien en els dos cursos de:: de primer i de segon/ van fer un treball de llengües però a més |eh::| lligats al al seu cicle ¿no? als nens que ells coneixien | també:: també hem buscat paraules com ara:: pau o:: guerra:: |eh::| lligant-ho amb amb moments de:: que a l'escola s'han fet |eh::| treballs\ cicle:: mitjà va fer més una cosa dels idiomes que:: conviuen a l'escola/ amb les nacionalitats que conviuen a l'escola/ i cicle superior va sortir més al carrer/ i va fer més un estudi al carrer del Raval a:: veure quins quins idiomes la gent parlava/ quins idiomes e::s sabien/ i llavors també van fer una activitat amb connexió amb l'escola d'idiomes que tenim a::l costat/ i en realitat l'exposició el dilluns encara estava oberta perquè els alumnes de l'escola d'idiomes/ |eh::| van demanar a algun professor de venir amb alumnes

19. Maria molt bé [molt bé]

20. Bruna [i mira] la vam poder:: aprofitar més

21. Maria- precios el contingut i:: i i l'exposició la presentació tenien com ordinadors aixís muntats i vaig trobar que tenia molta gràcia el teclat tapat amb una cartolina perquè no:: toquessis el ordinador i a l'ordinador hi havia un *power point* que anava passava vàries vegades amb unes fotos o amb el que fos i a sobre del teclat la cartolina deia el títol o sigui entre els ordinadors que estava que es veia com molt modern tot plegat (la Bruna riu) ¿no? i:: i després el conte plàsticament és que e::ra extraordinari de veure/ era bonic i a més el contingut no sé coses així o coses així o coses més senzilles d'una aula perquè això és tota una escola però:: alguna activitat de què és la qüestió intercultural perquè |nyt| no parlava només de llengües sinó d'intercultural clar i d'intercultural hi ha la llengua però:: bueno ja en tornarem a parlar si de cas i:: i si ho acabeu de pensar si us animeu:: doncs estaria bé

22. Joana- ¿ho teniu penjat a la web?

23. Bruna- encara no encara no encara no però a la pàgina web sortirà com a:: notícia amb:: amb vídeo i fotos

24. Joana- |ah|

25. Maria- i tenien una altra cosa és que jo em vaig quedar parada meravellada el el que ho anunciava era com un punt de llibre amb aquestes coses noves com es diuen aquests:: codis:: [codis] aquests codis que ara surten com uns quadrats

26. Bruna- [“q” “r”]
27. Albert- [els quadrats aquells]
28. Bruna- un codi “q” “r” o una cosa així
29. Maria- bueno tu li feies una foto amb el mòbil i senties els comentaris o hola benvingut amb totes les llengües de l’escola era preciós això
30. Javi- ostres
31. Maria- molt treballat
32. Bruna- no no ha estat una currada però:: però:: s’ha de desfer (riu)
33. Maria- no bueno::
34. Bruna- a veure jo com a proposta ho:: ho:: ho puc dir:: el que passa que ja ho saps estem també en un moment:: delicat i ara mateix suposo que ningú voldrà sentir a parlar de pensar en escriure perquè:: com que estem a:: davant d’un trasllat de:: d’edifici doncs:: tothom està molt agobiat per:: per la feina |¿eh?|
35. Maria- però:: [o sigui]
36. Bruna- [penjarem]
37. Maria- [la cosa] està en que si que si:: |nyt| [algú]
38. Bruna- [sí sí]
39. Maria- algú s’hi animés nosaltres fem el suport també de bueno poder ajudar a escriure més que potser això bueno a vegades |mh::| un posa les fotos l’altre escriu l’altre però clar sempre és feina que t’has de trobar i ho has de planificar sempre porta una mica de feina però amb el que puguem ajudar doncs ens hi comprometem ¿no? [això sí]
40. Bruna- [ja ho proposaré]
41. Maria- però bueno perquè vaig veure això però segur que teniu altres:: experiències la Segun també fa:: bueno jo els que conec sempre fas coses molt maques no sé
42. Sara- però jo de llengua jo faig més una mica de:: ciències
43. Maria- bueno però igual hi ha alguna cosa no sé s’ha de pensar que sigui de interculturalitat/ i:: bueno pot ser de ciències no cal que sigui | no sé ja ho acabarem de:: i després de:: e:: el d’això el Salvador ¿oi que tu portaves un:: un text que has trobat/?
44. Santi- ¡ah! sí mira de casualitats allò que t’arriben que et cauen coses a les mans a la revista

Escola Catalana que és de Òmnium Cultural no sé si la coneixeu la del mes de febrer doncs vaig veure que bueno posava alumnes plurilingües i justament és de l'escola Drassanes i de l'Institut Miquel Tarradell (somriu)

45. Maria- [i no ho sabies] (referint-se a Bruna, que treballa a l'escola D) (riuen)

46. Santi- [de l'Institut] Miquel Tarradell i hi ha un article són cinc fulls doncs bueno parla una miqueta doncs d'això dels alumnes plurilingües de com conv- com conviuen com conviuen a les escoles hi ha estadística del:: del nombre de llengües de l'origen de l'alumat/ i bueno una miqueta les opinions de les mestres de l'aula de l'acollida/ de la directora/ de:: l'escola:: i això i bueno us he portat una còpia per si d'allò però l'he escanejat i:: si voleu pues us l'envio per correu perquè:: he pensat que així estalviem paper (riu)

47. Maria sí

48. Santi però us he bueno he fet una còpia per si voleu fer una ullada o així | perquè està bé o sigui és com a l'escola primària i a la secundària ¿no? veure una miqueta el:: el que:: detalls d'allò si voleu anar passant sinó ja us l'enviaré ¿eh?

49. Mercè ¿ens ho enviaràs?

50. Santi |ah| no no el correu que rebem [penso estem tots ¿no?]

51. Mercè ¿ens ho enviaràs no a tothom?

52. Eli ah clar estem tots [sí perfecte]

53. Joana [sí]

54. Santi bueno vaig pensar que mira com a lectura:: del que estem parlant aquí:: i tot plegat doncs hi ha la reflexió d'això de les seves l'escola i de l'institut que a vegades veure com els dos ¿no? |

55. Maria doncs molt bé ¿alguna altra cosa que:: vulgueu dir?

56. Bruna |ah| és d'una periodista

57. Santi (ajà amb la boca tancada)

58. Maria [¿d'aquestes informacions que teníem?]

59. Bruna no és un article fet [per una mestra]

60. Santi [no no és un article fet] per l'escola [és una periodista]

61. Bruna [és una periodista]

62. Santi que ha fet l'entrevista

En aquesta seqüència la Maria gestiona l'activitat i el transcurs de la sessió de discussió. El caràcter radial de la seqüència, caracteritzat per l'acumulació d'idees, fa que no apareguin tensions ni punts de vista discordants.

2. L'Eli presenta la seva filmació

La segona seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que fa l'Eli de la seva filmació. Primer situa el centre i els alumnes, i després se centra en la gestió de l'activitat. Destaquem *integració* com un terme d'interès que guia la seqüència.

63. Maria- doncs comencem amb les presentacions d'avui ¿eh? ¿qui primer? no sabem com se senten

(es parla d'aspectes tècnics)

64. Eli- indiferent

65. Santi- jo també

66. Maria- doncs va l'Eli que comenci l'Eli si t'és indiferent (somriu)

67. Eli- jo el meu l'he centra:t ja vaig dir el primer dia que treballava en un centre:: on hi ha un percentatge:: d'immigració bastant alt la gran majoria provenen d'Àfrica marroquins amazics i llavors jo faig secundària/ i vaig creure interessant poder vincular tercer i quart d'ESO és a dir tercer d'ESO/ hi ha un cinquanta per cent d'immigrants i un cinquanta per cent d'autòctons i:: la convivència és molt bona/ i estan molt integrats i quart d'ESO porten el mateix temps a Catalunya i estan doncs molt poc integrats i tenen molt:: aferrada la seva:: |nyt| la seva procedència i llavors com jo tenia els dos doncs vaig agafar els de tots dos\ és en castellà perquè jo fins ara els hi feia castellà ara els hi faig català (riu) però clar vaig aprofitar-ho per l'assignatura i llavors vaig comentar a la Maria i al Jaume que:: jo primer vaig fer àudios i després vaig fer gravacions i:: a les gravacions en vídeo potser perquè estem en quinze setze anys disset eren molt pobres és a dir no hi havia:: |nyt| substància per analitzar llavors vam quedar amb ells que posàvem un fragment petit del vídeo perquè poguéssim veure una mica el context/

Mitjançant la progressió de tema constant, l'Eli presenta la seva filmació. El discurs s'obre amb la descripció del centre i es tanca amb la descripció de l'entorn. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. El coneixement s'anteposa a l'experiència.

L'Eli retorna a la primera sessió per recordar a quin centre treballa, un centre *on hi ha un percentatge:: d'immigració bastant alt* (67). Expandeix la situació i fa referència a l'entorn per explicar als companys que *Manlleu i Vic són focus migratoris molt importants*. Justament *immigració* es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que la utilitza. Al seu voltant s'hi construeix *convivència* i *integració*. Els contraris *molt/poc* li serveixen per comparar el que ella considera el grau d'integració de l'alumnat. Al temps que els d'un curs *estan molt integrats*, els d'un altre curs *estan molt poc integrats*. Per coordinació, en matisa el contingut. Els que estan molt integrats, *la convivència és molt bona/*. Els que no ho estan, *tenen molt:: aferrada la seva identitat*. En tots els casos, l'adverbi augmentatiu *molt* acompanya aquest conjunt de judicis de valor. Apareix vuit vegades.

Al temps que exposa el procés que va seguir, té interès a ressaltar que les filmacions *eren molt pobres*, motiu pel qual prefereix compartir els àudios, *uns debats de sis persones*. També aclareix el seu rol en l'activitat: *jo només modero*.

i el que faríem seria escoltar els àudios perquè els àudios són uns debats de sis persones jo només modero i crec que la informació que transmeten és molt més interessant que no pas el vídeo en si és bàsicament això i llavors bueno mentre ho feia vaig aprofitar la transcripció que ja tenia per un altre treball d'una assignatura |nyt| per si ho volem anar seguint però:: és extra\ i ja està\

(se sent un àudio)

68. Mercè- quina escola perdona ¿a quina escola has dit que era?

69. Eli- l'Institut A/ sí Osona |¿eh?| queda més:: | bueno és el segon centre més gran d'Osona però:: Manlleu i Vic són focus migratoris molt importants

(es parla de problemes tècnics)

70. Eli- sinó:: podem anar directament als àudios |¿eh?| que era realment | on hi ha més substància és a l'àudio | {(P) és que no sé els vídeos es van com ¿saps? no m'acaben de:: convèncer} ¡sí! es tallen moltíssim és mortal |¿eh?| la diferència estan callats sí:: però costa

71. Albert- això passa sovint | els hi veus les cares::

72. Eli- sí::

73. Albert- els altres se situen més també::

Des d'un punt de vista enunciatiu, L'Eli inicia la seqüència amb un -jo- explícit, que deixa constància de qui està parlant. En la resta del parlament també predomina la primera persona del singular, sense el pronom explícit.

El caràcter expositiu que pren la seqüència fa que no apareguin variacions en el punt de vista. El discurs es caracteritza per l'acumulació d'idees i gira al voltant d'una representació molt aferrada del que significa *integració*. Relaciona implícitament aquest terme amb la *convivència* i la *identitat*. La integració és el focus central del seu discurs pràcticament monogestionat.

3. Els alumnes i el context: primeres impressions

En aquesta tercera seqüència l'Eli fa una aproximació general al grup d'alumnes i a l'entorn social que engloba el centre escolar. A partir d'aquí, entre tots negocien l'àmbit d'ús del català en centres de la Catalunya central. L'Eli dóna raons que en justifiquen el poc ús.

74. Eli- sí això era el minut 1:49/ (se sent el vídeo) | això és la classe de tercer on és el cinquanta per cent d'immigrants/ i el cinquanta per

Mitjançant la progressió de tema constant, l'Eli contextualitza el grup d'alumnes i exterioritza les primeres impressions. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La funció

cent::

(es visionen dos minuts de vídeo de cada classe)

75. Eli ¿no sé si ho heu entès?
76. Mercè no
77. Eli li diu *¿qué se tiene que hacer para que seas como los de aquí?* i diu *pues comer jamón* (riu) | jo Maria aniria directe pels vídeos sí pels àudios si voleu
78. Mercè són tot nois ¿no?
79. Eli les noies no van voler sortir
80. Sara |ah| |¿què són marroquines?
81. Eli sí | elles parlen però no volen que les enfoquem
82. Mercè i aquelles dues noies d'allà ¿què són?
83. Eli les dues:: autòctones
84. Mercè es deuen trobar molt::
85. Eli sí el que passa que jo crec que han crescut sempre amb aquest ambient llavors vulguis que no canvia Manlleu és com Vic hi ha molta diferència entre el públic i el privat perquè és tot privat concertat llavors:: aquest no però hi ha molta diferència amb el privat concertat
86. Mercè ya
87. Eli és com una gran separació és trist però és la realitat
88. Bruna realment es tallen |¿eh?| (riu)
89. Eli la veritat sí és que si els veiguéssiu en el seu dia a dia són realment molt guerrillers | és que ahir ho mirava a casa i pensava |bf| ¡m'estic avorrint! és que realment ¿saps? que ho veus que no hi ha::
90. Mònica a més l'actitud ja és
91. Albert sí
92. Mònica el passotisme
93. Mercè bueno és que és l'edat aquesta::
94. Santi però a més deuen ser més grans ¿no alguns? Potser
95. Eli aquí hi ha setze disse::t divuit no n'hi ha cap |¿eh?|
96. Albert però hi ha algun que es veu molt gran

referencial es mescla amb la funció expressiva.

Al llarg del parlament repeteix amb escriu la paraula -immigració-, motiu pel qual la considerem una paraula clau que guia la seqüència i fa avançar el discurs.

El context socioeconòmic de la comarca d'Osona serveix a l'Eli per emfasitzar una idea que ja havia aparegut en seqüències anteriors. *Crec que han crescut sempre amb aquest ambient* dóna a conèixer una impressió que fa referència a que els alumnes estan acostumats a la diversitat lingüística i cultural a l'aula. El verb de creença rebaixa el caràcter de veritat. Justifica la seva línia de pensament incidint en les diferències entre l'escola pública i la concertada que segons l'Eli promou *com una gran separació* (85). En aquest punt apareix l'emoció. El discurs torna cap endins i li serveix per valorar aquesta realitat: *és trist* (87).

En el transcurs de la conversa, els altres participants hi reflexionen de manera col·lectiva. Predomina l'expressivitat. *Realment es tallen |¿eh?|* (88), *l'actitud ja és* (90) o *el passotisme* (93) fan que l'Eli justifiqui, en primera persona, com se sent al seu costat: *són molt macos |¿eh?| però* | jo amb un any els hi he agafat molt carinyo\ (99).

La poca qualitat del so fa que la Maria li demani la síntesi del contingut (101). En aquest moment, l'Eli ressalta l'àmbit d'ús del català. L'ús d'expressions en estil directe *-el català no serveix per res/-* (102) serveixen per emfasitzar el pensament de l'alumnat.

A en Santi primer *-però clar sobta; déu ni do-* (103), i a la Maria després *-és curios això tan a prop [¿no?]-* (74) els sorprèn que a la Catalunya central hi hagi una actitud tan negativa envers el català. Com a estratègia de justificació, l'Eli ho relaciona amb la -immigració-: *hi ha un percentatge d'immigració molt molt molt elevat* (106). Aquestes valoracions apareixen acompanyades de reformulacions *-o sigui-* i de justificacions *-perquè-*. Aquest conjunt de referències a l'intent d'expressar-se, que apareixen acompanyades de l'adverbi augmentatiu *molt*, utilitzat quatre vegades en el mateix torn, relacionen l'ús de la llengua amb el fenomen migratori, que ahora relaciona, fent ús de la modalitat epistèmica, amb el context: *el nivell socioeconòmic és molt baix i clar tot influeix en el context imagino* (108).

97. Eli sí
98. Mercè sí (amb la boca tancada)
99. Eli {(AC) són molt macos |çeh?| però} | jo amb un any els hi he agafat molt carinyo\ la veritat és aquesta
100. Mònica no una cosa no treu l'altra clar
101. Maria és una pena que el so:: no se sent bé però:: sí que ho entens tu çsí? çquè diuen?
102. Eli sí:: és que bàsicament era perquè veiéssiu el context ja us dic a tercer parlen molt de català castellà vull dir estan a:: el català no serveix per res/ bàsicament i a quart bueno és aquest procés d'integració però ja us dic era més que res per veure el context jo crec que és:: sí disfrutarem més amb els vídeos amb els àudios que no pas amb això
103. Santi però clar sobta perquè jo penso a Manlleu quan surten fora de l'escola tot i que diu a mi no em fa falta el català déu ni do perquè la gran majoria de la [població]
104. Eli [a Manlleu no]
105. Santi just a Manlleu no
106. Eli no o sigui Vic és molt català i Manlleu és molt castellà i està:: a sis quilòmetres |çeh?| perquè hi ha un percentatge d'immigració molt molt molt elevat
107. Santi i la gent d'allà canvia de llengua per::
108. Eli es parla molt castellà | suposo també que influeix el fet que:: Vic ciutat és una ciutat rica és a dir sempre ha estat una ciutat amb un poder adquisitiu molt elevat i les rodalies hi ha algun poble on hi ha una gran diferència i Manlleu és un poble d'aquests en què el nivell socioeconòmic és molt més baix i clar tot influeix en el context m'imagino
109. Maria la gent de Manlleu quan es dirigeix a un immigrant ho fa en castellà i a Vic creus que [potser no és diferent]
110. Eli [a Vic és] molt diferent jo estava a l'IES Vic el primer any que vaig treballar i hi havia molt català vull dir el dia a dia era català
111. Maria és curiós això tan a prop [çno?]
112. Eli [sí:] perquè està:: molt al costat
113. Albert bueno

A nivell enunciatiu, l'ús de la tercera persona del singular és preponderant. El -jo- apareix quan fa ús de l'experiència i de l'emoció, distanciant-se així del coneixement indirecte.

114. Eli és al costat sí
(es comença a sentir el vídeo)
115. Eli aquest no és [¿eh?] el que té la transcripció és l'altre
116. Maria |ah| val val
117. Eli sí sí
118. Mercè això és quart d'ESO
119. Eli això és tercer
120. Mercè |ah| tercer
121. Eli intenten definir ells el que seria el procés de::
122. Mercè ya
123. Eli immigració:: integració::
124. Mercè ya
- (S'escolten 12 minuts dels arxius d'àudio)

Aquesta seqüència es caracteritza per l'acumulació d'idees i no apareixen punts de vista discordants. La conducta constant de justificació i la relació implícita que estableix entre el que ella anomena *immigració* i la manca d'ús del català a l'escola fan que el context socioeconòmic i sociocultural es converteixi en el punt de partida i el d'arribada. Incideix en la distinció entre escola pública i concertada, i estableix una relació directe entre l'ús de la llengua i el fenomen migratori. La construcció d'una conversa reflexiva amb la situació permet exterioritzar aquest conjunt de creences inferides.

4. El visionat: primeres impressions

En aquesta seqüència s'insisteix en les percepcions dels alumnes en relació amb el català, que són molt diferents en funció de la comunitat. Destacarem *queixa* com a terme d'interès per la reflexió que comporta.

- | | |
|--|---|
| <p>125. Eli i ara en queda un d'aquests {(AC) si voleu} si és que quart m'interessa molt si voleu ho matem [aquí]</p> <p>126. Maria [sí]</p> <p>127. Eli i fem:: ¿si?</p> <p>128. Maria ens saltem no [perquè::]</p> <p>129. Eli [doncs sí]</p> <p>130. Maria hem de tenir temps de [l'altre]</p> <p>131. Eli [sí sí sí] per això us ho dic</p> <p>132. Maria i l'hora de plegar la mantenim a les</p> | <p>Mitjançant la progressió de temes derivats, veure la filmació propicia un seguit de reflexions col·lectives. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. El coneixement es mescla amb l'experiència directa de cada centre escolar.</p> <p>De forma directiva en Javi planteja dues qüestions: el nombre d'aules d'acollida del qual disposen i com funciona la separació per nivells. En ambdós casos se serveix de l'experiència per comparar el centre de l'Eli amb el seu. Aprofundeix en el <i>repartiment</i> per nivells per conèixer <i>quin és el criteri per em:: distribuir::</i></p> |
|--|---|

- [vuit]
133. Eli [sí sí] sí
134. Maria vale ¿comentem aquests un moment?
135. Eli sí i tant
136. Javi quantes línies d'aula d'acollida teniu a::?
137. Eli ¿quantes línies?
138. Javi sí
139. Eli una per:: curs
140. Javi una per ¿curs?
141. Eli sí a cada curs tenim una aula d'acollida amb un psico
142. Mercè a cada nivell vols dir
143. Eli a primer segon tercer i quart
144. Javi i:: i el repartiment aquest/ tal i com per nivells què feu tercer "a" pel que fa tercer "a"
145. Eli sí
146. Javi tercer "b" tercer "c" ¿i quin és el criteri per [em::] distribuir::
147. Eli [bueno]
148. Javi [els alumnes?]
149. Eli [notes]
150. Javi notes
151. Eli nivell el problema clar que per una banda porta molts conflictes perquè queden molt separats lo que diu ella ¿no? a tercer "a" hi han dos immigrants a tercer "c" ho són tots i a tercer "b" és un cinquanta per cent
152. Javi però vull dir e::l el criteri no és la nacionalitat [sinó::]
153. Eli [¡no! ni] molt menys
154. Javi [és que el] meu centre que és un CAEP també es fa això de:: per nivells però és per nivells queda molt clar que és [mh::] més actitudinal o:: d'hàbits d'estudi que no:: vull dir a tercer "a" o a quart "a" tenim gent amb:: unes carències lingüístiques molt grans però amb uns hàbits d'estudi molt importants d'aquesta manera queda com molt compensat i a tercer "c" són molt més problemàtics hi ha gent:: de tot arreu que pot tenir un nivell de de català o de castellà molt bo i allà no es percep com una cosa negativa tot més

(144). Quan l'Eli matisa que tot es fonamenta en les *notes*, en Javi comparteix la realitat del seu centre, un repartiment fonamentat principalment amb l'actitud i amb els hàbits d'estudi. Amb aquesta justificació pensa que *queda com molt compensat* (154). També retorna al vídeo de l'Eli per plasmar la imatge positiva d'aquest repartiment, en comparació a la manera com ho perceben els alumnes de l'altre centre: *allà no es percep com una cosa negativa tot més aviat el contrari*. L'Eli valida la seva argumentació i reproduïx, en estil directe, el pensament dels alumnes: *clar com som la classe dels tontos* (155). En aquest punt, i mitjançant la primera persona del singular, l'emoció s'anteposa al coneixement indirecte: *i a mi això em sap molt greu realment*.

Per autoselecció, l'Eli introdueix un nou focus de debat. Fixem-nos quina relació estableix entre *costum* i *obertura*. Per l'Eli, estar acostumats a la diversitat els permet parlar molt obertament de qualsevol tema, i això li *sorprèn*. Fa ús de l'exemplificació per fer més esclaridora la imatge: *catalán sí; diu que ella per res del món parlaria:: amazic a l'institut* (159).

Distingeix entre *autòctons* i *immigrants* per introduir la confrontació que percep vers els prejudicis del català. *Integració* es converteix en paraula clau. Té interès a ressaltar, mitjançant una imatge propera a la realitat, que els autòctons *són anticatalans a més no poder* (161), al temps que els marroquins es manifesten a favor del bilingüisme i de l'aprenentatge de llengües en general. Recordem que aquesta idea ja havia aparegut en altres sessions de discussió. En Javi valida i confirma la realitat del seu centre escolar. La Mercè, en canvi, no ho viu de la mateixa manera. El fet que al seu centre estiguin *integratíssims* és una mostra de com el *context* condiona l'ús d'una llengua determinada. Aquesta és la conclusió a la qual arriben de manera conjunta la Mercè, en Javi i l'Eli. Per aquest motiu, *integració* és rellevant.

Arran també del visionat, la Bruna incideix, a mode de reflexió personal, en un altre aspecte que li crida l'atenció. *Queixa* es converteix en paraula clau. *Moltes veus que obren com queixoses* (202) li serveix per justificar la seva línia de pensament. Fent ús de l'exemplificació exposa a què fa referència aquesta *queixa* que percep com a *soterrada*. Situada en el punt de vista dels alumnes, conclou que potser no estan

aviat el contrari

155. Eli aquí sí que ells s'ho agafen perquè sovint el "c" és això (imitant a un alumne) clar com som la classe dels tontos i a mi això em sap molt greu | realment\

156. Javi però en qualsevol cas són grups flexibles ¿no? [m'imagino]

157. Eli [sí | sí sí

158. Javi o sigui sí que ho haurien [de tenir molt clar]

159. Eli [sí sí] sí totalment | a mi de tercer el que em sobta molt és que entre ells com que han viscut sempre amb aquesta immigració poden parlar molt obertament de qualsevol tema és a dir aquí es barrejava doncs tres noies autòctones una colombiana i tres marroquins i realment parlen de tot i és que els que són marroquins *catalán sí* i parlen català en el seu dia a dia i és més d'aquesta nena en un moment diu que ella per res del món parlaria:: amazic a l'institut perquè hi ha gent que no que no l'entén i que això és de molt mala educació

160. Javi ya

161. Eli en canvi els autòctons és més anticatalans a més no poder perquè en el vídeo perdona Catalunya està dins Espanya i el català no l'hem de parlar per res o sigui |nyt| hi ha com aquest rebuig ¿no? vers el català/ i els marroquins en el vídeo li diuen bueno però estàs a Catalunya jo ja sé que està dins d'Espanya però si estàs aquí i es parla el català ¿per què no aprendre'l ¿ no? i és com aquesta confrontació que em sobta bastant

162. Javi en el meu centre és el mateix també

163. Eli ¿sí?

164. Javi |mh::| sí entre la població:: autòctona |eh::| hi ha un:: un anticatalanisme molt molt important la majoria són bueno fills de:: de famílies que han vingut de:: d'Extremadura de:: d'Andalusia de Galícia sobretot i hi ha un rebuig molt gran per tot lo que és el català i en canvi els els diguem-ne nouvinguts que s'integren totalment en català es troben que quan volen parlar català doncs es troben amb el doble doble el doble problema d'una banda que estan parlant una llengua per la qual els altres senten un gran rebuig i després hi ha tot el tema cultura::l de nacionalitat ja si porten mocador i tal pues totes les connotacions que això que comporta ¿no? i és un

tan integrats com diuen: *tu els preguntes si:: si estan:: integrats i et diuen que sí però. La queixa va lligada al sentir: queixa de no sentir-se:: de no sentir-se tan bé ni ni per:: ni per la societat catalana/ ni entre les cultures ¿no?. La Bruna, en tot moment acompanya la seva intervenció de preguntes retòriques -¿no?-, enteses segurament com a marcadors de demanda de confirmació. L'Eli se situa en la seva línia de pensament. El *sentir*, que uneix a la *consciència*, continua molt present.*

Una vegada més es fa ús de l'antonímia per categoritzar les comunitats. Mitjançant els contraris *obrir/tancar*, la Mercè assegura que els marroquins són més *oberts* de ment. En Javi ho valida i hi afegeix la comunitat paquistanesa. Per contra, la Mercè creu que això no passa amb els llatinoamericans i en Javi, validant una altra vegada el seu parlament, aposta per la cultura xinesa.

tema:: complicat | per nosaltres no tenim aquest nivell de d'immigració tan gran com:: el que teniu vosaltres allà

165. Maria ¿i als altres centres de secundària passa el mateix?

166. Mercè bueno el meu centre no hi ha:: ja vaig parlar que no hi ha gaire immigració i estan molt integrats e::ls marroquins que hi ha estan integradíssims vaja i parlen català | bueno en el meu centre parlen català però vull dir:: cap problema jo o sigui:: no sé si ho he sentit aquí ara no ho recordo però que els marro::quins tenen més tendència a parlar català que no altres sí ho vam dir ¿no? que altres gent d'altres |mh::| procedències ¿no? |¿eh?| sí no sé potser perquè estan molt acostumats al amazic o a l'àrab o estan acostumats al bilingüisme i:: llavors ho troben molt natural que la gent parli llengües i ho respecten ¿no? jo crec que és per això [o sigui:: | no no digues digues]

167. Eli [i també jo crec que fa molt perdó perdó]

168. Mercè que els llatinoamericans són més reacs en general clar

169. Javi llatinoamericans i en e::l meu cas xinesos

170. Mercè [bueno xinesos]

171. Javi [xinesos] perquè com que sempre estan quan surten del col·legi o institut van al restaurant o van a la botiga o tal i es troben per context específic de::l del meu centre ¿no? que tothom parla castellà i doncs diuen a veure perquèestic jo aprenent aquesta llengua que després- i això crea un rebuig molt molt gran però però sí que és cert que els paquistanesos i els marroquins |mh::| cap problema

172. Maria i aquest rebuig dels autòctons ¿perquè deu ser? sí això que deies que els catalanoparlants són els que són més anticatalans o molt més en contra de parlar el català

173. Mercè no el català

174. Eli jo crec pel context és a dir al carrer es parla castellà molts provenen de post guerra espanyola/ immigració catalana/ |nyt| del centre cap a Catalunya/ jo crec que hi ha aquest rebuig:: general | crec que ve molt per aquí | i és el que parlàvem l'altra vegada el nivell aquí adquisitiu té un pes molt important perquè ja no és una família castellanoparlant vull dir jo tinc molts amics

castellanoparlants que parlen en català perfecte i a casa parlen en castellà |nyt| jo crec que ja hi ha un rerefons:: important en aquest sentit això hi fa les coses tal com són

175. Maria o sigui podem dir que són fills d'immigrants |mh::| [dels anys setanta o dels anys vuitanta]

176. Eli [sí això és l'onada dels anys seixanta setanta] molts sí

177. Maria intern d'Espanya

178. Eli intern

179. Maria de murcians o gallecs o:: [d'Andalusia]

180. Eli [Andalusia]

181. Maria segona o tercera generació [i::]

182. Eli [sí]

183. Mercè però en el meu institut també i parlen català perquè l'entorn és:: o sigui també no no saps si són:: no saps d'on són no ho saps perquè tothom parla català

184. Eli clar però per exemple tu estàs a Barcelona ciutat [i estàs dient]

185. Mercè [sí a]

186. Eli que parlen català em sembla perfecte i joestic a Osona que és com el centre de Catalunya i és un anticatalanisme que no acabes d'entendre-ho

187. Mercè ya ya bueno és que depèn de la zona [de Barcelona també]

188. Eli [sí és que és la zona]

189. Mercè també [depèn]

190. Eli [sí sí]

191. Mercè de les zones

192. Javi el meu està a Barcelona [també]

193. Mercè [sí] vale

194. Eli sí sí

195. Javi varia molt d'una [zona a l'altra]

196. Eli [d'una zona a l'altra] sí

197. Mercè ¿on era el teu?

198. Javi a Diagonal Mar molt a prop de La Mina

199. Mercè |ah| bueno sí

200. Bruna bueno en el fons/ a mi em dóna la impressió potser també per la:: per l'edat/ per l'edat que:: que ells tenen/ però |nyt| hi han moltes veus que obren com queixoses ¿no?

201. Mercè sí

202. Bruna hi ha com una:: hi ha com una queixa soterrada | per exemple |eh::| queixa |nyt| de:: de que són la classe:: |nyt| que els altres |nyt| |eh::| en els altres no hi han tants immigrants i ells estan tots junts | queixa cap a altres cultures quan per exemple aquella veu que diu | |ah::| els marroquins aquí ho teniu molt bé perquè teniu cinc fills i a sobre us donen ajuda |nyt| hi ha hi ha apareixen/ o sigui que realment o sigui tu els preguntes si:: si estan:: integrats/ i et diuen que sí/ però quan ells parlen hi ha un sentiment una mica de:: |nyt| de de:: queixa de no sentir-se:: de no sentir-se tan bé ni ni per:: ni per la societat catalana/ ni entre les cultures ¿no? aquesta queixa va va apareixent ¿no?

203. Eli hi ha molta discriminació i ells ho senten molt i a aquesta edat són molt conscients de la realitat

En aquesta seqüència, els participants se situen en la mateixa línia de pensament i van afegint matisos a partir de la realitat de cada centre escolar. El discurs es construeix al voltant del concepte *integració*, i a partir d'aquí el saber es va construint de manera conjunta. El rebuig envers el català els porta a fer evident una situació problemàtica que perceben en els autòctons i en certes comunitats. Busquen orígens a aquesta situació que fa referència al context, a la funcionalitat de la llengua i al que la Bruna anomena *queixa soterrada*. La reflexió sobre l'acció porta la Bruna a verbalitzar la diferència entre el discurs construït i la realitat. Ho justifica fent evident que els alumnes no se senten tan integrats com diuen que estan.

5. Les identitats

En aquesta cinquena seqüència s'entra en el tema de les identitats. Podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en la definició del terme i en el sentiment que comporta. A la segona, es parla del valor de l'amistat i de la identificació d'aquesta amb els amics i amb les llengües.

204. Mercè i després una altra qüestió una qüestió que és això bueno que es parla d'identitat en termes de substitució ¿no? [o ets]

Per autoselecció, la Mercè enceta un nou focus de debat que fa referència a la identitat. Els altres participants s'adhereixen a la discussió. La

205. Mònica [clar]
206. Mercè o ets colombià o ets [català]
207. Mònica [clar]
208. Mercè ¿què vol dir ser català i què vol dir ser colombià? ¿no? quan en realitat no existeix això vull dir no hi ha una identitat catalana vaja vull dir ni una colombiana ni res ni les es- estem la vida natural la gent tenim diverses identitats en funció del:: interpretem diferents rols i tenim diferents identitats ¿no? però hi ha aquesta cosa ¿no? de que:: bueno potser de que has de ser una cosa i prou ¿no?
209. Maria hi ha una nena que deia que ella cataxina (riures)
210. Mercè sí sí sí
211. Maria és que jo sóc cataxina (riures) ho he trobat boníssim
212. Albert clar però és una qüestió molt de sentiment ¿no?
213. Mònica sí
214. Albert llavors [eh::] amb una:: edat com és [l'adolescència]
215. Eli [clar]
216. Albert [que tenen] allà:: a flor de pell que ho viuen molt obertament doncs clar el sentiment tot va per aquí | llavors se'ls hi demana potser això de la identitat ¿no? que és com un:: paràgram para:: param:: paràmetre perdó\ |em::| molt molt fixat ¿no? molt estereotipat de dir gairebé si ets català gairebé has d'anar amb la barretina ¿no? i llavors clar ¿no? ells tot això no ho entenen |nyt| home aquí el el el:: jo crec que la qüestió de:: dels autòctons |e| el que passa és que hi ha molts barris o nuclis |¿eh?| que van tenir una immigració |¿eh?| que va venir de de:: de l'Estat i que allò ha quedat allà vull dir això passa:: amb barris de Barcelona:: en ciutats ¿no? de- dels voltants de Barcelona o en altres llocs com pot ser aquí Manlleu i realment malgrat els anys doncs aquesta població la integració sempre ha sigut molt entredit perquè:: allò que sempre parlem de Santa Coloma ¿no? o sigui veus segones i terceres generacions que parlen no castellà parlen andalús o sigui veus un noi de dinou anys parlant amb accent andalús
217. Javi sí
218. Albert i gent d'allò:: de primeres

informació progressa per tema constant.

La Mercè parteix de la relació entre *identitat* i *substitució -es parla d'identitat en termes de substitució ¿no?-* (204) per construir un discurs que prové del coneixement. Repeteix *identitat* quatre vegades gairebé consecutives. L'ús de preguntes retòriques per emfasitzar -¿què vol dir ser català i què vol dir ser colombià?- (208) i l'exemplificació com a estratègia per acostar l'experiència al receptor -o ets colombià o ets [català]- serveixen per justificar *les diverses identitats* i els *diferents rols* que interpretem.

Els altres participants se situen en la seva línia de pensament i validen la seva exposició. Per una banda, l'Albert ho vincula a *una qüestió molt de sentiment* (216). Clarament relacionat amb l'adolescència, fa ús d'una frase feta -a flor de pell- com a representació de l'emoció i de la sensibilitat amb què viuen aquesta *identitat*, que defineix com un *paràmetre*, quelcom *molt molt fixat ¿no? molt estereotipat*. Per l'Albert, la identitat és vida i per aquest motiu fa ús d'una metàfora clarificadora: *el viuen molt obertament* (218).

Per altra banda, se situa en el punt de vista dels alumnes *autòctons* i amb caràcter conclusiu compara les comunitats monolingües amb les bilingües. Ressalta que aquestes segones conviuen de manera natural amb vàries llengües. Parla de les migracions espanyoles dels seixanta per donar pas a segones i terceres generacions *que parlen no castellà parlen andalús*. L'Albert pensa que aquests, *immersos en una mena de tancament*, no poden viure la *identitat* de la mateixa manera. Busca constantment la demanada de confirmació: *és veritat ¿no?* Aquest *tancament* que tant utilitza per descriure el sentiment que percep al voltant de les comunitats monolingües, es contraposa amb les cultures *bilingües o trilingües*, [...] *que entenen molt més la situació que no pas algú que és monolingüe doncs familiarment*. Si bé el coneixement s'anteposa de manera directa a l'experiència, rebaixa l'atenuació -*el que passa és-* amb verbs de creença: *jo crec*. El predomini de la tercera persona del singular n'és una mostra rellevant.

El caràcter conclusiu de l'Albert també el veiem quan exposa, des de la impersonalitat i l'expertesa, una representació que fa referència a la necessitat de mantenir la llengua familiar *ja*

o segones generacions que del barri de Santa Coloma no ha sortit ¿eh? i anar a Barcelona amb el metro o sigui:: era impossible ¿no? o sigui és allò una mena de tancament és clar {(DC) quina identitat a la vegada} ¿no? es poden:: senti::r catalans si:: si si parlen o senten parlar català i no entenen ¿no? és veritat ¿no? un sentiment més tancat i clar quan trobem cultures:: que igual són bilingües |¿eh?| bilingües o trilingües o més ¿no? com poden ser els marroquins que parlen àrab amazic i francès d'entrada o:: els paquistanesos amb urdú panjabi etcètera clar ells entenen molt més la situació de bilingüisme que no pas algú que és monolingüe doncs familiarment encara que visqui aquí Catalunya

219. Santi el que passa és que no sé jo ara quan parlàveu pensava el tema de la identitat/ sí que és important ¿no? però també és una mica el voler ¿no? aquestes ganes de sentir-te part d'allà on ets ¿no? jo:: bueno ho he viscut en:: primera persona jo sóc fill d'aquestes generacions dels seixanta i pico que venien de:: de Granada en aquest cas aquí per tant els meus pares són andalusos i jo sóc nascut aquí i:: el tema a casa meva sempre s'ha parlat els meus pares no saben parlar català tot i viure aquí fa més de quaranta anys ¿no? llavors clar |nyt| dins de la família/ o sigui dels que vam venir doncs uns van anar a viure a Sant Vicenç dels Horts els altres a:: Horta els altres:: nosaltres a Hospitalet/ o sigui eren nuclis justament poc catalans ¿no? però |nyt| és justament el el el voler |mh::| no sé aquest sentir el identificar-te i tal i jo és curiós perquè això que dèieu ara jo ara per exemple tinc una filla i els meus cosins també tenen fills i la única nena de tota la família que parla català és la meva és a dir jo sóc el catalanet de la família per dir-ho d'alguna manera quan tots són nascuts aquí és a dir aquestes segones generació però és que les terceres |ah::| ningú és a dir ara la meva filla l'altre dia en una celebració familiar diumenge amb els altres aquests tercera generació parlaven aquest andalus que tu dius els nens de dos anys i mig i clar la meva no els entenia i quan ella els hi deia ¿no? i és una mica a veure estem parlant de gent de la mateixa família que han vingut en unes mateixes ¿no? i és aquest aquest voler:: doncs que:: no sé fer la identitat i reflexar ¿no? jo ho veig així que és és molt curiós perquè |nyt| a veure intentes com ¿no? a veure ets d'aquí és aquest que comentaves tu ¿no? el fet de:: o tu perquè t'has de sentir d'allà o t'has de sentir d'aquí és cert que a casa hi ha aquesta llengua o aquesta cultura o tal però tu

que sobre:: aquesta llengua familiar sigui la que sigui |farà:: |e| els nens faran l'aprenentatge de les altres llengües (219). La resposta de validació de la Mercè *-[no no clar que no]-* (184) fa que l'Albert avanci en la seva línia de pensament. Fixem-nos com l'apel·lació de l'interlocutor atenua el caràcter de veritat que ofereix l'adverbi de negació amb el qual continua el seu discurs: *¡mai! vaja jo penso ¿no?*.

Per la seva banda, tant en Santi com la Sara se serveixen de l'experiència prèvia per donar pas a la pròpia realitat viscuda. En el cas d'en Santi, la reflexió en l'acció és evident. *Ara quan parlàveu pensava* (219) li serveix per situar el seu discurs en l'ara de les accions i donar pas a l'experiència directa com a aprenent de llengües: *ho he viscut en primera persona*. Retorna a la *identitat* i la relaciona amb tres verbs intransitius que nominalitza mitjançant articles i demostratius, i els converteix en actes d'enunciació: *voler*, *sentir* i *identificar-te*. Els considera cabdals ja que són el punt de partida que guien la intervenció. Fixem-nos com tenir la intenció de fer alguna cosa es relaciona amb la idea de percebre i ésser-ne conscient, i alhora amb la idea de reconèixer i provar la identitat: *el el voler |mh::| no sé aquest sentir el identificar-te i tal*.

Després de la narració de l'experiència viscuda, que entremescla espais, llengües i persones *-els meus pares són andalusos i jo sóc nascut aquí; la única nena de tota la família que parla català és la meva-*, retorna al *sentir* per qüestionar-se, en forma de pregunta epistèmica, *perquè t'has de sentir d'allà o t'has de sentir d'aquí*. En aquest punt introdueix la idea de *transformació*. Apareix vinculada a l'espai, a la persona o a la manera de procedir: *a casa hi ha aquesta llengua o aquesta cultura o tal però tu després també la pots transformar una mica ¿no?*. Reflexiona envers la dificultat que comporta: *costa; és difícil*. Per tant, fent ús de la primera persona del singular, amb el -jo- explícit com a marca rellevant del protagonisme de l'acció, avança en l'exteriorització de la seva pròpia situació familiar. L'autoreferència en la segona persona del singular és una estratègia clau per alliberar-se d'aquest protagonisme, tot i que el discurs continua encaminat al -jo- de les accions.

La línia temporal també és prominent en el seu discurs. Mentre el passat fa referència al procés

després també la pots transformar una mica ¿no? vull dir:: i:: i sí costa perquè segons el lloc o segons tu el el tarannà o per on hagi volgut encaminar és difícil clar a mi els meus cosins [e] em qüestionen perquè jo he canviat la llengua de la família ¿no? o sigui perquè la meua filla només li parlem en català o sigui quins problemes tindrà perquè no sabrà parlar el castellà ¿no? i:: en canvi ells no veuen que els seus no parlen català [nyt] gairebé és com una mica::

220. Sara és que::

221. Santi és difícil

222. Sara és que:: jo no puc parlar molt ((estava molt afònica)) però és que el el el tema aquest de la:: de la identitat jo sóc filla d'immigrants o sigui [eh::] de Granada i d'Astúries vaig néixer aquí a::ls trenta anys vaig marxar a Suïssa els meus fills han nascut allà amb el meu marit i jo hem parlat sempre o sigui ens vam conèixer en castellà/ i allà vam continuar parlant en castellà la gent em deia que perquè no parlàvem en francès amb els nens perquè sinó no aprendrien:: bé el francès i nosaltres vam dir no nosaltres continuarem amb el castellà perquè l'aprenem la nostra llengua que nosaltres el meu marit i jo els dos vam néixer aquí però parlàvem en castellà i vam continuar i i som catalans però no no jo crec que no cal renunciar a una llengua o sigui la nostra llengua era el [castellà]

223. Mònica [evidentment]

224. Sara i vam continuar i allà vam continuar amb el castellà i amb els nens en castellà si venia gent de fora els nens ens deien mama ara sí que has de parlar en francès perquè no entenen francès doncs i ells quan jugaven allà [eh::] parlaven entre ells en francès si veníem aquí de vacances jugaven en en caste...- en castellà o en català depèn amb la gent amb que estaven o sigui depenent del context ells parlaven una llengua d'una manera o d'una altra però predominava el el castellà a casa allà amb més tendència al francès després vam venir aquí a viure i la meua filla tinc fill i filla la meua filla un dia em pregunta però ¿jo què sóc? (riures) ¿catalana? ¿espanyola? [eh::] fran...- [eh::m] ¿suïssa? ¿què sóc? perquè la nacionalitat és espanyola perquè com que nosaltres som espanyols no poden ser suïssos doncs [eh::] és espanyola però clar jo sóc espanyola però sóc catalana sí sí si tu vols tu ets catalana tu ets el que tu vulguis ¿d'on som? doncs no sé ciutadans

de migració viscut pels pares, clarament vinculat a l'ús del castellà com a llengua familiar i de comunicació habitual, el present fa referència a l'ara i a les diferències familiars entre l'ús del català o del castellà. El futur apareix explícit quan reproduceix, fent ús d'una pregunta en estil directe i amb ironia, *quins problemes tindrà perquè no sabrà parlar el castellà ¿no?* Destaquem certa conducta de desacord, que configura un conflicte, entre la línia de pensament dels seus familiars i l'opció escollida per ell. L'ús de la llengua es converteix en el punt de partida i el d'arribada.

La Sara recupera el terme *identitat* per compartir amb els companys la seva experiència personal. El conjunt de reflexions que comparteix li serveixen per concloure, sempre des de la cortesia i rebaixant el caràcter de veritat –*jo crec; no sé*-, que no cal renunciar a una llengua pel fet de viure a un altre lloc. La situació viscuda, detallada amb molts matisos i des de la intimitat, deixa entreveure com en el seu cas el context determinava l'ús d'una llengua o d'una altra, de forma indistinta en funció de la situació i de l'interlocutor: *o sigui depenent del context ells parlaven una llengua d'una manera o d'una altra* (224).

Aquest conjunt de reflexions fan que la Mercè es reafirmi en la idea que les llengües no conviuen en compartiments estancs. Per fer-ho, parla de -blocs-: *no existeixen un bloc així que es diu la cultura catalana i un bloc que es diu*. També relaciona *llengües* i *cultures*, per concloure que podem tenir diferents cultures.

Per autoselecció i demanant la presa de paraula -*¿puc fer una pregunta?*-, l'Imma incideix en el valor de l'amistat. La seva actitud busca que el discurs s'encamini en aquesta direcció. Fa referència explícita al visionat per remetre a un aspecte que li ha cridat l'atenció. En estil indirecte reproduceix les paraules d'una alumna -*ha dit que té molts amics d'aquí*-. Aquest és el punt de partida que li serveix per compartir un judici de valor: *quan tens amics d'un lloc/ és com si ets més del lloc*. Amb la segona persona del singular pren aquesta realitat com a pròpia. Busca la negociació de significat en relació amb el *paper que té l'amistat en aquests contextos*. L'Eli rep l'anunciat -*sí sí sí sí sí és veritat*- (238) i contraargumenta -*però també et diré*- des de l'experiència directa -*pel que he observat*- la *molt bona convivència* que percep entre

del món i:: les llengües totes i ara ella per exemple ja portem aquí uns anys ella continua parlant normalment en castellà/ el nen prefereix el català/ a casa continuem |eh::| la llengua comú és el castellà però es barreja molt amb el francès o amb el català |nyt| i:: |nyt| n::o sé coexisteixen totes les llengües que no cal renunciar ni:: no sé i allà intentàvem adaptar-nos allà i aquí pues sempre la identitat nostra era catalana però clar catalans amb uns pares fills d'immigrants també interna o sigui que és una cosa molt rara i no cal excloure

225. Mercè [sí]

226. Sara [un lloc o un altre] és igual jo crec que no és important no sé

227. Mercè és que de la mateixa manera que parlem diferents llengües [en diferents]

228. Sara [sí sí]

229. Mercè contextos pues també:: les cultures també és semblant no no existeixen un bloc així que es diu la cultura catalana i un bloc que es diu la cultura o sigui que anem interpretant diferents coses o sentim diferents coses segons els contextos ¿no?

230. Albert [però el que]

231. Bruna [sí perquè]

232. Albert és interessant perdó (referint-se a Bruna)

233. Bruna sí

234. Albert és el que ella ha apuntat de dir la família té una llengua i aquesta llengua s'ha de mantenir perquè sobre:: aquesta llengua familiar sigui la que sigui farà:: |e| els nens faran l'aprenentatge de les altres llengües ¿no? per tant la llengua familiar m::ai s'ha de qüestionar i mai perquè és una situació d'immigració s'ha de canviar de [llengua familiar]

235. Mercè [no no clar que no]

236. Albert mai vaja jo penso ¿no? un altre tema és allò que deïem d'a...-d'aquests barris que han quedat tancats i que és una manca de d'igualtat d'oportunitats d'altres zones doncs que la gent pot sortir d'allà es pot relacionar amb una altra gent i pot fer aquest ús de de de les llengües en aquest cas del català ¿no? llavors aquests aquests barris o aquestes zones que han quedat normalment |eh::| doncs allò que ella deia ¿no? de de de les:: classes ¿no? de de qui té diners i el qui no ¿no? que són barris treballadors que igual la

l'alumnat: *realment ho veus*. És la primera vegada que intervé.

La Bruna va més enllà en aquesta discussió. Mitjançant la segona persona del singular, exemplifica què succeeix en aquestes situacions. Amb aquesta estratègia s'aïlla del protagonisme de l'acció. *Respecte i estimació* vers la llengua catalana es converteixen en paraules clau. La Bruna creu que aquest treball amb les llengües crea un *pòsit* als alumnes que es perd si el context no en propicia el seu ús. Mitjançant marcadors discursius de la pròpia opinió *-em dona la impressió-* i la metàfora de la bombolla per ressaltar la idea de viure en un món apart de la resta *-això és com una petita bombolla-* li serveixen per justificar la dificultat d'aconseguir que la feina feta a l'escola tingui incidència més enllà.

Destaquem el verb *voler* com un verb rellevant en la seva exposició. Apareix acompanyat d'altres verbs que actuen com a substantius i marquen l'acció d'aquesta intenció tan marcada: *voler integrar-se; voler aprendre; voler mantenir*. Alhora, la relació evident entre els dos últims mostren l'estreta vinculació que percep entre la llengua d'origen i la meta: *volguer aprendre aquella llengua nova |eh::| de volguer mantenir la seva llengua*, que alhora repeteix per emfasitzar la idea d'aprenentatge: *però aprendre una de nova/*.

família es passa el dia treballant per mantenir la família que:: el que:: tenen de de de ús social pues és trobar-se doncs això amb els parents i tal clar queda tot allò tan tan tancat que el que trobes a faltar és que aquestes famílies que ja són més d'una generació no tenen la igualtat d'oportunitats d'altres zones |¿eh?| inclús anar a cine anar a teatre en català i tal llavors el el català allà doncs queda una llengua que no:: no s'utilitza diguéssim però seria una falta de desigualtat de de::|

237. Imma ¿puc fer una pregunta? és que:: quan parlaven de si s'identificaven o no amb la cultura d'aquí si:: es trobaven d'aquí o no |mh::| de fet parlaven de tòpics bueno jo considero que sempre surt el tema de la religió i el mocador i no:: y:: *los reyes* i Sant Jordi i:: i no van més enllà però una ha dit una cosa que m'ha fet molta gràcia que ha dit que ha:: ha tret el tema de l'amistat o sigui ha dit que té molts amics d'aquí i això era como una raó per sentir-se quan tens amics d'un lloc/ és com si ets més del lloc em sembla que ho ha dit això ¿no?

238. Eli sí sí sí sí sí és veritat

239. Imma i no sé jo quin valor té i i això si ho relaciono amb:: amb les classes |em:: nyt| per nivells això que si se separen per nivells acaben molts per exemple de la mateixa cultura del mateix origen no es relacionen amb altres nens d'altres cultures no fan amics no sé jo el paper que té l'amistat i:: en en:: en aquests contextos ¿no? o:: el valor que donen a l'amistat

240. Mercè en aquesta edat [és bàsic |¿eh?|]

241. Eli [és bàsica]

242. Imma això que s'identifiquen amb els amics i amb la llengua dels amics potser a vegades

243. Eli però també et diré que hi ha molt bona convivència entre tots |¿eh?| jo crec que aquests nens vénen junts des de primària i vulguis que no |nyt| s'ha creat una unió perquè realment ho veus no hi ha:: ara per exemple |¿eh?| al "c" o al "d" són bueno hi ha un percentatge d'immigrants molt elevat però sí que et diré que el canvi de classe/ | no hi ha realment aquesta {(DC) guetització} |¿eh?| no hi és entre ells doncs realment hi ha convivència

244. Bruna el que passa que llavorens |nyt| aquest |eh::| aquest tema de l'amistat de l'emotivitat |eh:: nyt| que tu ho deies per exemple amb la amb la amb la teva:: història que has explicat ¿no? a vegades doncs el que passa que en

els centres educatius es fa molt treball de:: |nyt| de respecte d'estimació:: |a::| per exemple a:: la llengua catalana de respecte:: a les a::lres llengües però de moltes vegades em dóna la impressió que això és com una petita bombolla que evidentment que fa un pòsit fa un pòsit amb els alumnes ¿no? però quan aquests alumnes surten a fora i estan en un Manlleu on ningú:: parla e::l català/ doncs a no sé que tu tinguis una amiatat o tinguis uns lligams que de cop i volta et surten i t'enganxes a:: a aquests lligams que a lo millor estan trencant algú en el teu barri en el teu entorn/ et pots enganxar a aquesta altra nova llengua o aquesta identitat però si no hi són ¿no? lo que sempre diem si quan van a comprar no la necessiten i ho diu clarament aquella noia quan en aquest primer vídeo ¿no? és és això vull dir que:: perquè un |e e| pot finalment |mh:: nyt| pot fer aquesta opció de volguer |eh::| integrar-se de volguer aprendre aquella llengua nova |eh::| de volguer mantenir la seva llengua però aprendre una de nova/ però si no té aquests lligams afectius que l'ajudin/ doncs no ho traurà o és una persona que té el cap molt ben posat i sab...- i o:: i però en general ¿no?/ si no hi ha algo d'emoció entremig no:: no t'hi lences perquè no ho has de fer servir per res ja estàs bé així

245. Mercè sí sí |

246. Maria jo em sembla tiraria una mica endavant amb el tema de les identitats:: jo crec que és el tema fonamental i:: està molt bé i bueno l'hem vist des de diferents punts de vista però potser:: controlant el temps passaríem ara una miqueta a ell

247. Eli sí sí i si sobrés temps ja::

248. Maria i si tenim temps tornem a aquest i aixís tallem de::

En aquesta seqüència veiem que el discurs es construeix en una mateixa línia de pensament. Els docents participen de l'intercanvi i matisen, afegeixen o amplien la informació amb la pròpia opinió, a vegades provinent del coneixement i sovint provinent de l'experiència viscuda com a aprenents de llengües. Veure la filmació propicia reflexió col·lectiva. Es focalitzen en dos temes principals: la relació entre llengua i identitat per una banda, i l'aprenentatge del català i l'ús d'aquesta llengua, per l'altra. Per aquest motiu detectem desdoblaments quan se situen al present, recorden la seva pròpia experiència i retornen al present per justificar la seva manera d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües. De forma general podem dir que el discurs es coconfigura de manera conjunta. L'actitud de l'Albert sempre és conclusiva. El seu objectiu és sintetitzar les dimensions del saber. Aquesta manera de procedir no

dóna lloc a la negociació de significat. Emet un punt de vista dominant en el qual relaciona la identitat amb el sentiment. Per l'Albert, la identitat és vida i es viu diferent en funció de l'obertura o el tancament cap a l'aprenentatge de llengües. Ressalta la necessitat de mantenir la llengua familiar de l'alumnat. La Mercè se situa en l'espai de pensament per relacionar *identitat* amb *substitució*. Ressalta que les llengües no conviuen en compartiments estancs. La Sara i en Santi se situen en l'espai d'experiència i reflexionen, amb constants salts temporals, entorn a la seva pròpia experiència personal. La Bruna fa un pas més i incideix en el treball amb el català a l'escola per tal de poder traspassar l'ús d'aquesta llengua a l'exterior. Es manifesta en la creença que si no hi ha lligams afectius i emoció per la llengua, el pòsit no queda.

6. En Santi introdueix la seva filmació

La seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que fa en Santi de la seva filmació. Un cop feta una aproximació general al context escolar, gestiona l'activitat. Té interès a ressaltar dos aspectes. Primerament, insisteix en el fet que la seva escola es considera una escola catalana. En segon lloc, exposa que els alumnes no són conscients de la diversitat de llengües que emergeixen a l'aula. Aquests són els temes d'aquesta seqüència.

249. Santi doncs bueno (se sent el vídeo) a veure us explico a veure clar no té res a veure |ah| ja ho vam explicar:: l'altre dia o sigui a la meua escola immigració el percentatge és molt baix però una miqueta com comentava la companya és una escola del barri de Sants |eh::| és cert que n'hi ha/ però el que jo havia comentat també un altre dia és que com que entren des de P3 doncs vulguis que no s'acaben catalanitzant tant ells com les famílies i s'ha de dir que:: bueno la:: la part famílies a l'escola és molt important l'associació de pares i mares és molt potent participa a molts nivells i per tant ells mateixos fan d'integradors de les famílies que puguin ser d'origen estranger llavors bueno la classe que he triat és una classe de quart de primària on hi ha però res o sigui el percentatge bueno no igual dels vint-i-cinc alumnes hi han set o vuit i és el grup que més n'hi ha | llavors bueno una miqueta vaig estar pensant com podia organitzar-ho i vaig pensar el que deia ella que a la que veiessin la càmera no dirien res/ i llavors pensava preguntes i tal i al final vaig pensar mira deixa'ls fer i parlem i una mica vaig dirigint ja veureu que jo no callo per tant és una de les coses que |fx fx| ((imitant el soroll dels fustigar-se i, a la vegada, fa la gesticulació)) hauria d'haver fet

Mitjançant la progressió de tema constant, en Santi introdueix la seva filmació. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La llengua es converteix en tema.

En Santi inicia la seqüència situant l'escola *–del barri de Sants–* i recordant *–ja ho vam explicar l'altre dia–* que hi ha molt poca *–immigració–*. Aquesta paraula és el focus central de la discussió, i a ella hi vincula les *famílies* i el procés d'*integració*. Això ho detectem per l'interès que mostra a ressaltar *que la:: la part famílies a l'escola és molt important*. Justifica a què es refereix i destaca *l'associació de pares i mares* pel rol d'*integradors de les famílies que puguin ser d'origen estranger*. Les representacions que ressaltava, a nivell d'escola, promouen un discurs construït des de la teoria. Aquest conjunt d'actuacions propicien que els alumnes *s'acaben catalanitzant*.

A continuació, presenta el grup classe on ha portat a terme l'activitat. Torna a la primera persona del singular per compartir amb els companys la metodologia emprada. Del discurs d'en Santi queda clar que l'activitat es va portar a terme des de la planificació prèvia. Això ho

més però bueno tot i així estic content/ perquè ells han anat dient moltes coses ¿no? llavors es fa una mica llarg perquè és mitja hora però:: bueno [nyt] al principi hi ha tota la part de presentació no sé com vulgueu si veiem que d'allò l'anem passant jo penso que diuen coses que està bé també han fet uns petits textos que després podem passar i el que el que a mi més m'ha sobtat és que tot i conuiu amb aquesta realitat i nens que arriben en el grup per exemple aquest és un dels grups que més alumnes de fora ha anat rebent/ ells no són conscients i els hi ha agradat poder fer una sessió de parlar de les llengües i de reflexionar/ i ells mateixos aquí deien [ah::] que:: que els hi havia sobtat molt pensar que a la classe hi havia gent que parlava tan diferent a casa o que tenia aquest tipus de:: que ells mateixos no ho veuen perquè com comentava ella (es dirigeix a la Bruna) quan entren allà és la bombolla/ tot en català/ i llavors no veuen com que ostres aquest pot parlar una llengua que no sé ni que existeix ¿no? i això els hi ha sobtat molt a ells igual que sent una escola que es considera [mh::] cent per cent catalana/ doncs [eh::] ells mateixos ja ho veureu quan ho diuen és la meua llengua materna és el castellà la meua és el castellà la meua és el castellà jo amb els amics parlo en castellà i llavors aquí o sigui és com que ells ni s'ho descobreixen ¿no? ho han descobert ara ¿ostres! ¿tu parles castellà? jo també ¿no? és una cosa com i porten junts des de P3 bueno una mica:: és el que:: surt [al vídeo]

250. Maria [són de quart] has dit?

251. Santi sí de quart de primària | i ho sento perquè em sent molt a mi (riures)

(es visionen 6 minuts del vídeo)

detectem per l'ús recurrent que fa del verb intel·lectiu -pensar-: *vaig estar pensant com podia organitzar-ho i vaig pensar; llavors pensava preguntes; al final vaig pensar.*

En dues ocasions, la reflexió sobre l'acció porta en Santi a l'autocrítica. Primer, pel que fa al protagonisme emprat en l'activitat *-ja veureu que jo no callo per tant és una de les coses que [...] hauria d'haver fet més-* i després en relació amb la durada: *es fa una mica llarg perquè és mitja hora.* Tot i així, valora el resultat final de manera positiva *-tot i així estic content/-* ja que els alumnes *han anat dient moltes coses.* Veiem que propiciar la conversa col·lectiva era el seu objectiu.

Una vegada valorada l'activitat, en Santi fa un pas més i comparteix amb els altres les seves impressions personals. *El que a mi més m'ha sobtat* li serveix per situar-se en el punt de vista dels alumnes i fer evident, des de la reflexió, la seva opinió. El verb performatiu *agradar* introdueix dos verbs d'acció que defineixen l'activitat: parlar i reflexionar. Una vegada més, l'establiment de la conversa és quelcom rellevant.

De les reflexions dels alumnes n'extreu la presa de consciència de la multiplicitat de llengües a l'aula. Aquesta descoberta *els ha agradat.* Ressalta com *ells mateixos* deien [ah::] que:: *els hi havia sobtat molt pensar que a la classe hi havia gent que parlava tan diferent a casa.* Hi ha reflexió sobre l'acció.

Retorna explícitament a la metàfora que ha utilitzat la Bruna en la seqüència anterior. Així, parla de *bombolla* per ressaltar que la llengua de l'escola és el català. En consonància, el treball amb les altres és invisible: *ostres aquest pot parlar una llengua que no sé ni que existeix ¿no?*

Avança en les seves reflexions i deixa constància que la llengua familiar de la majoria és el castellà. Fent ús de l'estil directe repeteix aquesta idea tres vegades: *jo amb els amics parlo en castellà. És mitjançant aquesta activitat d'aula, exposa, que s'ho descobreixen.*

Pel que fa al posicionament enunciatiu, la

primera persona del singular predomina per sobre de les altres. En força ocasions el -jo- apareix explícit. Aquesta incidència en el -jo- protagonista de l'acció també la veiem amb l'ús de l'article demostratiu que apareix en força ocasions: *la meva escola*.

El discurs monogestionat d'en Santi es configura en una mateixa línia de pensament. El caràcter expositiu, aparegut a partir de l'acumulació d'idees, fa que no hi hagi punts de vista discordants. L'exposició d'en Santi apareix condicionada per una representació molt marcada de l'ús del català a l'escola. Aquest fet emfasitza el que ell considera dues paraules clau com són *integració* i *catalanització*, que es converteixen en el punt de partida i d'arribada de l'escola catalana que tantes vegades repeteix. L'activitat promou la reflexió. S'adona que els alumnes han pres consciència de la multiplicitat de llengües que hi ha a l'aula i que això ha suposat una eclosió. Per aquest motiu, ho comparteix amb els companys.

7. Les llengües a l'aula: reflexió sobre l'acció

En aquesta setena seqüència, i un cop feta una primera aproximació al context escolar i al grup d'alumnes, en Santi s'endinsa en la gestió de l'activitat. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, considerem que dona rellevància a la relació entre espais, llengües i persones, i a les impressions que produeix als alumnes parlar de les seves llengües.

252. Santi aquí també ha sortit el tema de amb la meva mare amb el meu pare i amb les parelles del meu pare i la meva mare és una llengua diferent és com que:: van interioritzant les llengües de les noves parelles dels pares i mares

253. (es visionen 30 segons de vídeo)

254. Santi aquesta nena és dominicana però diu que parla català perquè treballa al Merca:: al Mercadona i ha de parlar català i llavors ella:: parla amb la seva mare en català per:: la llengua que ha de fer servir a la feina

255. (es visiona 1 minut de vídeo)

256. Maria ¿potser ens podem saltar aquest trosset?

257. Santi sí sí

258. Maria ho dic perquè:: | a veure

259. Santi sí deixa:: | és que a més no va igual la imatge que el so però\

260. (es visiona un minut i mig de vídeo)

261. Santi parla xinès i basc perquè el seu

Mitjançant la progressió de tema constant, en Santi fa avançar el discurs amb la reflexió del que considera més rellevant. Per aquest motiu, intervé en sis ocasions diferents al llarg de la seqüència. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Del conjunt de reflexions que extreu de l'activitat, dona importància, una vegada més, a les percepcions que produeix als alumnes parlar de les llengües. Aquesta idea, que percep com a positiva, la repeteix de forma recurrent. Al temps que l'activitat avança, els alumnes s'endinsen en una reflexió més profunda. En aquest punt, en Santi ressalta la presa de consciència dels repertoris lingüístics *-aquí és on es van adonar-* (271), així com les sensacions que els provoca: *els va com descol·locar ¿no?* En tres ocasions, fa ús de l'anècdota per reproduir experiències personals viscudes per

pare és basc i:: però els dos pare i mare parlen xinès o sigui la van adoptar a la Xina i els dos parlen xinès per tant ella manté el xinès i bueno explica ara no sé si s'ha saltat o no que a més el dissabte a la nostra escola/ |ah| es fan classes de xinès per tant els alumns...- els fills o:: adoptats o de famílies xineses que volen mantenir doncs vénen i fan classes de xinès el dissabte

262. Joana ¿i els pares?¿i són tots dos són tots dos espanyols? ¿i s'han posat a aprendre xinès?

263. Santi sí sí sí

264. Sara carai ||

265. Joana a mi no em sortiria {(DC) em surt la que em surt}

266. (es visiona un minut i mig de vídeo)

267. Santi aquest nen és aquest és romanès ha arribat aquest any i amb la mare continua parlant romanès però la mare ara té una nova parella que és d'aquí i llavors amb aquesta parella parla les dues:: llengües ¿no? i és una mica veure el procés d'ells com a:: nouvinguts i immersos amb un model de família diferent que van canviant i es van es van:: adaptant

268. (es visionen 45 segons de vídeo)

269. Santi això també em va resultar curiós o sigui ells per exemple si jo ara em dirigís amb ells en castellà els hi sobtaria molt més que si em dirigís en anglès perquè jo sóc el profe d'anglès però |nyt| fins i tot alguna vegada ha passat perquè amb algun d'aquests nouvinguts et dirigeixes en castellà i ells mateixos em diuen no no en català o sigui o li dius en català o li dius en anglès però no cal que li canviïs al castellà perquè això no li resultarà més fàcil amb ell ¿no? i a vegades et fa pensar ¿no? perquè realment és la tendència que tenim ¿no? a facilitar's-hi però:: que aquest el que parlava urdú per exemple ell fins i tot ha dubtat i ha dit no no la meua llengua és el català o sigui ell el castellà per ell no existeix per dir-ho d'alguna manera ¿no? són coses curioses que han anat sortint que bueno entre ells han anat vivint:: així

270. (es visiona un minut de vídeo)

271. Santi pots passar una mica aquí és on es van adonar que realment molts parlen castellà fora de l'escola ¿no? és el que comentava ella ¿no? és com un d'allò que ens esforcem i a més està relacionat amb el que diu aquí al final de l'article aquest que us passaré que diu i després o sigui aquí

ells.

Destaquem el terme *nouvingut* com un terme d'interès que sembla que fa referència a qui té un origen estranger. Repeteix aquesta paraula en dues ocasions: *procés d'ells com a:: nouvinguts; amb algun d'aquests nouvinguts*.

La relació entre espais, llengües i persones és rellevant per en Santi. Al llarg de la seqüència ofereix exemples de com els infants parlen llengües diferents amb els pares, les mares, i amb les parelles del meu pare i la meua mare (252). Tot aquest conjunt d'aclariments serveix per emfasitzar la importància de la llengua familiar, així com la falta de consciència del canvi de llengua que executen en funció de la persona i de la situació.

També fa ús de la *curiositat -això també em va resultar curiós; coses curioses que han anat sortint-* (269) quan defineix certes observacions. Aquesta *curiositat* també apareix relacionada amb les llengües, les persones amb qui les utilitzen i amb els espais mentals que construeixen al seu voltant.

Hi ha reflexió sobre l'activitat: *i a vegades et fa pensar ¿no?* Engloba la resta de participants i expandeix l'univers de referència. El -nosaltres-, acompanyat d'un adverbí d'existència efectiva, simbolitza la societat en general: *perquè realment és la tendència que tenim ¿no?* (269). Aquest conjunt de reflexions serveixen a en Santi per justificar que la majoria d'alumnes prefereixen el català a l'escola: *la meua llengua és el català*. El castellà sembla que conforma l'espai més personal: *molts parlen castellà fora de l'escola* (270).

En Santi també diu que els pregunta directament *quina és la seva llengua*. Rectifica al temps que parla i introdueix la idea de -creure- per rebaixar la força il·locutiva de l'enunciat: *quina és o sigui quina creuen que és*. Té interès a ressaltar la indefinició que percep, motiu pel qual ho repeteix dues vegades: *no ho saben no se saben definir*. Ressalta que sovint ho relacionen amb la persona: *alguns diuen jo depèn de amb la persona que estigui parlant i uns altres ho tenen molt clar* (273).

fem aquest món/ justament no sé si aquí que estem a nivell d'universitat perquè acaba l'article dient |ah::m| |nyt| bueno que estan molt contents de l'experiència que han passat els alumnes per l'aula d'acollida/ i diu i ara són a la universitat i diu és clar diu després passa com l'altre dia que em va venir a veure una nena que vaig tenir fa anys ho explica la mestra i diu és llatina i ara estudia dret i em diu tant que em vaig esforçar i arribo a la universitat y todo en castellano Empar todo en castellano o sigui una mica |nyt| (riu) com aquest clar que depèn de quina universitat i quin d'allò ¿no? però és allò de dir nosaltres estem fent allà nuclis de que tothom que arriba ha de fer el d'allò en català ¿no? i després ells mateixos ja quan surten és en castellà i entre ells no ho saben i després ja a nivell de segons quina institució i d'allò ¿no? sobta el el | com:: canvia ¿no? {(P) el tema}

272. (es visiona un minut i mig de vídeo)

273. Santi és al·lucinant com en tres mesos ha començat a parlar català i no tenim aula d'acollida ni res o sigui era la feina directa amb els mestres que anem passant per l'aula però:: al·lucinant a veure |nyt| li costa i:: a més és molt trapella tot ell és com:: a vegades pensem que és la desconexió que fa perquè no d'allò però és cert que:: que és un dels que ha fet un procés perquè tenim un altre que aquest dia no hi era que és d'Ucraïna i:: |nyt| ell pensava que li seria com més fàcil i ¿no! és un nen que ha vingut fitxat pel Barça perquè jugava al seu país i tal i llavors bueno l'han escolaritzat al nostre centre/ però hi ha molts dies que ell no hi és perquè el Barça bueno ha d'anar a fer les d'allò i:: ell pensava que li seria més fàcil perquè sabia algunes paraules en castellà i en canvi aquest que la llengua era:: bueno l'urdú doncs ha:: ha anat com molt més ràpid el progrés ha estat comparant els dos casos aquest molt millor | i bueno res després hi ha una mica la:: la bueno acaben i hi han més reflexions que ells van així dient ¿no? a part del:: de::l amb qui es relacionen |nyt| veiem que que fins i tot posen exemples de paraules ¿no? de:: per exemple la noia de Santo Domingo diu |ah| és que clar a mi el que em sobta és que el castellà que es parla aquí tampoc és igual que el del meu país ¿no? i diu exactament *porque allí la gente dice vámonos pa mi casa* i aquí si tu dius *pa mi casa* la gent riu ¿no?

En més d'una ocasió incideix en les reflexions dels alumnes pel que fa als usos lingüístics i a les diferents formes que pot adoptar una mateixa llengua en funció del territori: *veuen una mica com similituds de la llengua tot i que la zona geogràfica sigui:: diferent ¿no?* Una vegada més fa ús de l'estil directe com a estratègia per emfasitzar la presa de consciència dels infants. L'exemplificació constant per justificar l'enunciació *-per exemple, o sigui-* i l'ús de verbs evidencials *-veu, nota-* acosten l'experiència al receptor.

Des d'un punt de vista enunciatiu, en Santi fa ús de la primera persona del singular quan narra i comparteix amb els companys les percepcions que li transmeten el vídeo o quan incideix directament amb una acció concreta que ha portat a terme: *jo al final els hi pregunto; els hi deixo anar* (273). La tercera persona del singular apareix quan exposa, de manera indirecta, allò que va apareixent. Tot i així, sovint fa ús del nosaltres per incorporar el col·lectiu docent: *tenim un altre que, al nostre centre.*

El *-nosaltres-* també li serveix per parlar de les llengües i del treball que es porta a terme des de l'escola. *No tenim aula d'acollida ni res* (273) li serveix per clarificar com s'ha aconseguit la situació actual amb el català: *era la feina directa dels mestres que anem passant per l'aula*, on ell també s'hi inclou. El centre escolar és clau per en Santi, el lloc on els alumnes *vénen, arriben.*

De forma general, predominen el present i l'imperfet d'indicatiu. En una ocasió, fa ús del condicional per prendre distància i accentuar, amb subjuntiu, el caràcter hipotètic de la proposició: *si jo ara em dirigís amb ells en castellà els hi sobtaria molt més que si em dirigís en anglès* (271).

o sigui |nyt| ella veu nota com la diferència llavors diu llavors jo amb la meva mare/ perquè la gent no rigui prefereixo que:: parlar en català que ella el necessita pel Mercadona i que jo:: a l'escola estic parlant en català ¿no? o sigui una mica fer aquest procés de dir com que tampoc no és ben bé la mateixa {(AC) o sigui sí que és la mateixa llengua però parlada de manera diferent/} ella és com que no vull que es riguin del que:: del que:: nor...- del que:: nosaltres parlem ¿no? i:: i bueno així van hi ha un altre que diu és que clar el castellà també depèn del lloc perquè jo vaig anar a Tenerife i a l'autobús li deien *guagua* llavors la:: la:: la de Santo Domingo diu *pues en mi país también es la guagua ¿no?* llavors veuen una mica com similituds de la llengua tot i que la zona geogràfica sigui:: diferent ¿no? bueno van anar així sortint coses i jo al final els hi pregunto |ehm::| que llavors ells quina és o sigui quina creuen que és la seva llengua i no ho saben no se saben definir com la meva llengua és el català o la meva llengua és el castellà tot i que han començat dient la llengua materna però després ha sortit la paterna ¿no? i els hi deixo anar la pregunta com |ah::| doncs ¡va! fem fem com una:: un d'allò d'imaginació quan esteu dormint i:: somieu/ ¿amb quina llengua somieu? i llavors es queden així com ostres i diu |ah| pues yo:: alguns diuen jo depèn de amb la persona que estigui parlant i uns altres ho tenen molt clar jo en castellà i uns altres jo en català ¿no? i llavors això els va com descol·locar ¿no? ¡ah!| ¿així la meva llengua és el castellà si somio en castellà no? és com que no sóc conscient del que he de fer servir perquè estic adormit ¿no? veure el:: bueno van sortir coses així:: interessants per ser un quart de primària i:: i no tenir molt {(AC) jo pensava que només parlarien} el xinès el romanès el d'allò i no els altres han volgut dir molt la seva dir de la seva història una mica | tal com ho han viscut

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. La reflexió metalingüística promou la presa de consciència de la relació entre espais, llengües i persones, i del canvi de llengua en funció d'aquests elements. L'ús del català a l'escola en continua essent el nucli central. Portar a terme aquesta activitat fa que en Salvi s'adoni que el treball amb les llengües familiars dels alumnes és invisible a l'aula i que fer-ho suposa una eclosió per a l'alumnat. Assenyala com descobreixen semblances i diferències entre llengües, i que no són conscients de quina és la seva llengua familiar.

8. Les llengües a l'aula

El tema de què es tracta en aquesta vuitena seqüència és el treball amb les llengües. Primerament, valoren entre tots la diversitat lingüística en positiu. En segon lloc, fan evident la necessitat d'integrar aquest tipus d'activitats a l'aula. Destaquem *activitat* com a terme d'interès.

274. Eli a mi em crida molt l'atenció que veig aquests nens veig similituds/ amb els meus immigrants és a dir (riu) la manera que tenen de pensar/ la veig molt similar a ells ¿no? aquests nens es troben que són el::s meus em refereixo/ com ells són poliglotes i no els importa ser-ho ¿no? i defensen el català amb els amics l'amazic i l'àrab amb la família/ el castellà perquè no amb els amics del barri i ¿què passa? quantes més millor és el [que deies tu ¿no?]

275. Sara [sí sí]

276. Eli perquè renunciar a una per parlar l'altra ara els hi vaig passar unes graelles per una altra assignatura i realment vaig tinguere que tornar-lis a dir ¡ei! nens ¿m'ajudeu? és que m'hi faig mal perquè es que parlen de cinc a set llengües perquè clar un parla l'amazic de Casablanca ¡no! però no és el del Riff però bueno jo l'he après perquè així puc parlar amb ells i és com i ¡clar que sí! ¿i perquè no no? quantes més millor que és lo que diuen aquests nens teus

277. 218. Santi (sí amb la boca tancada) sí [sí]

278. Eli [parlo català] amb la mare tal i castellà i per què no i en canvi n'hi han amb aquesta mentalitat tan tan tancada {(P) no sé m'ha sobtat això}

279. Santi sí de fet aquí bueno els textos una miqueta diuen això ¿no? [nyt] els hi ha sobtat com hi ha idiomes com el *ilocano* ¿no? que deia la nena filipines o el mandarí i tal que ells identifiquen com el xinès el no sé què llavors hi ha també un moment [nyt] on:: on:: es pregunta ¿i com ho veieu no? i que el fet que hagin arribat aquests nens al grup si ens han portat coses bones o no i clar ho valoren com molt positiu i el fet de que:: bueno que cada un:: [nyt] tingui la llengua i la pugui anar canviant o sigui indistintament ¿no? que no:: sigui una cosa de dir doncs jo sempre parlo amb aquesta ¿no? de fet aquest nen que hi ha al costat de:: aquella columna el Pau ell a més és de família [eh] catalana però a més a més allò dels pares que si alguna vegada algun mestre s'ha deixat un accent

Per autoselecció, l'Eli proposa un nou focus de debat que prové de la filmació. A partir d'aquí, els companys participen de la conversa i aporten la seva opinió. Predomina el gènere narratiu i la llengua es converteix en tema.

Des de l'emoció i des de la singularitat –a mi em crida molt l'atenció– (274); {(P) no sé m'ha sobtat això}, l'Eli compara els alumnes d'en Santi amb els seus. Les *similituds* que percep fan referència a *la manera que tenen de pensar*.

Immigrant es converteix en un constructe rellevant que engloba la totalitat dels seus alumnes. També parla de *poliglotes* per fer referència a la quantitat de llengües que coneixen. En aquest punt, se situa en el punt de vista dels alumnes i fa ús de l'exemplificació com a estratègia de justificació: *i defensen el català amb els amics l'amazic i l'àrab amb la família/ el castellà*. Per aquest motiu, predomina la primera persona del singular, sobretot quan fa evident la pròpia activitat a l'aula: *els hi vaig passar unes graelles* (279). L'Eli fa ús constant de l'expressivitat –¿i què passa; –¡clar que sí–, i de l'estil directe –*quantes més millor que és lo que diuen aquests nens teus*–, per emfasitzar la seva opinió en relació amb l'ús de varies llengües.

Fixem-nos amb la relació que estableix entre llengües i persones. El català apareix lligat als amics, l'amazic i l'àrab a la família, i el castellà al barri. L'Eli té interès a ressaltar-ho.

Per la seva banda, en Santi retorna a la valoració que els alumnes han fet de l'activitat: *els hi ha sobtat; ho valoren com molt positiu; no ho veuen com una cosa negativa {(P) sinó com algo positiu* (281). La repetició primer, i la reformulació després, apareixen com a estratègies per incrementar la comprensió. Quan ressalta l'*anècdota*, defineix aquest tipus de situacions amb un adjectiu expressiu-valoratiu: *maques* o *sigui:: que sorprenen ¿no?* (303).

són els pares [que vénen]

280. Eli [¿sí?]

281. Santi i diuen perquè la mare és lingüista i:: tal i bueno tot és ha de ser allò molt correcte ¿no? i:: ell hi ha un moment que quan sent parlar als altres tant i tal diu bueno jo he de dir que clar el meu cognom és castellà perquè el meu avi era d'Almeria com dient (riures) bueno que jo també vull posar una mica ¿no? en la:: en la meva identitat també hi ha algun algo de:: que s'assembla amb aquests ¿no? és curiós però sí no ho veuen com una cosa negativa {(P) sinó com algo positiu no sé | és així textos molt així} || veure una mica que els hi havia portat a ells la conversa {(P) la conversa} || i veien curiós com els bolivià::ns o els de Equador parlaven català amb algun dels dos | a casa ¿no? que dius no és el que:: sembla que hagi de ser el que sembla que hagi de ser {(P) però sí} ||

282. Bruna seria interessant potser per exemple era una de les coses que quan va fer la:: entrevista:: de de de:: per veure quin pensament teníem nosaltres o el que crèiem ¿no? |mh:: nyt| per exemple com ara mateix que:: aquest any s'han fet aquestes filmacions o o:: en concret per exemple la meua escola que aquest any que el tema central eren le::s llengües jo crec que:: amb un:: | |nyt| en un context així de:: multicultural ¿no? |ah::| hauria de ser hauria d'haver-hi una cer...- unes:: com unes coses molt integrades al dia a dia que fagin evident | que fagin evident i que:: propiciïn:: parlar de:: parlar d'això és a dir per exemple que ells siguin ells siguin conscients de d'aquesta:: d'aquesta:: energia que tenen de poder parlar moltes:: llengües/ de conèixer | jo ho veig més com una cosa/ | jo bueno potser ara estic parlant molt més de:: infantil o:: primària/ que |eh::| fos fos algo im- que sigui que estigui implícit en el:: en el dia a dia que tampoc sigui anecdòtic |¿mh?| a vegades per exemple a vegades |nyt| hi han escoles que a vegades s'han posat a a:: han treballat la diversitat cultural/ i s'han fet menjars si només et quedes en aquest en aquest punt/ és algo com molt anecdòtic ¿no? evidentment que es poden fer menjars però |nyt| supo...- cal cal caldria perquè després ells sortiran a fora i:: aquesta:: i a fora trobaran:: de tot els hi tancaran o els hi obriran:: portes ¿no? però que si a l'escola s'ha pogut fer evident que hi ha diversitat | seria la::: riquesa

283. Santi [jo]

284. Maria [hi han] poques activitats a :: a a l'escola i et sorprèn que fins a quart no se n'adonin d'això vols dir [¿no?]

L'Albert valida el seu discurs i dona la seva opinió: *és un tipus de reflexió molt interessant.*

Uns torns més endavant, la Bruna fa avançar el discurs en una nova direcció. Fa referència explícita a les entrevistes que els investigadors van portar a terme amb cada un dels participants per ressaltar la necessitat de promoure activitats *integrades al dia a dia que fagin evident | que fagin evident i que:: propiciïn:: parlar de:: parlar d'això.* La Bruna fa explícit el seu pensament i es manifesta a favor d'aquesta conversa col·lectiva amb els alumnes en relació amb les llengües per prendre consciència de les possibilitats que ofereixen els repertoris lingüístics que posseeixen. Fa ús constant del condicional com a marca del que li agradaria però que encara no fa. La Bruna ha pres consciència de noves metodologies i activitats.

Per autoselecció, en Santi valida el parlament de la Bruna i s'hi manifesta en acord: *[és que] estic totalment d'acord amb ella* (287). Torns més endavant, l'Albert fa el mateix: *o sigui estic plenament d'acord* (302). Els dos adverbis que utilitzen mostren el grau elevat d'aquest acord. La reproducció en estil directe del pensament de l'alumnat *-m'ha agradat-* i la valoració feta *- excepcional, proper-* s'anteposen a allò *que no és habitual.* Mitjançant una metàfora propera a la realitat *-et trenques la closca-* podem veure com l'activitat fa prendre consciència a en Santi d'un conjunt d'estratègies que sovint no es tenen en compte a l'escola: *per veure com fas la classe tal i qual i penses algo tan d'allò com parlar de::l del que és proper i d'allò no és habitual.* Fa ús de la segona persona del singular per distanciar-se, estratègicament, del protagonisme de l'acció.

Aquest conjunt d'impressions propicien la contraargumentació de la Sara, qui construeix un discurs d'experiència i reflexiu. Sempre des de la distància *-però potser-*, deixa constància que al seu centre sí que *és patent* aquesta tipologia d'activitats que fa referència a murals *-on:: tenim les diferents llengües que hi ha en aquest moment a la classe,* escrits *-o sigui bon dia bona tarda o gràcies en els diferents-*, i el treball amb les festes i amb les tradicions. Tot això és conseqüència directa de la *molta diversitat.* Fixem-nos com les marques de present dominen la intervenció. És una feina del dia a dia, en funció de les necessitats dels infants *que hi ha en aquest moment.* L'objectiu d'aquest conjunt

285. Santi [sí sí sí]
286. Maria [no és el cas però::]
287. Santi [és que] estic totalment d'acord amb ella o sigui de fet ells han posat aquí ((referint-se a l'escrit dels alumnes)) m'ha agradat aquesta xerrada que hem fet amb el Santi tal vull dir com algo excepcional ¿no? que dius:: tu estàs allà cada dia et trenques la closca per veure com fas la classe tal i qual i penses algo tan d'allò com parlar de::l del que és proper i d'allò no és habitual
288. Sara però potser perquè a la teva escola no hi ha molta immigració però no sé a les que hi ha més la meva és patent és bueno jo crec que és que de petits jo els tinc ja els grans de primària els grans i:: i ya:: a la classe tenim un:: un mural on:: tenim les diferents llengües que hi ha en aquest moment a la classe i:: escrit o sigui bon dia bona tarda o gràcies en els diferents i així cada nen és protagonista en algun moment i en quant a les llengües per totes les festes treballem o sigui per Nadal s'explica el Nadal però cadascú explica la seva:: les tradicions o d'ells o dels seus pares perquè és que hi ha molta diversitat la castanyada tot Halloween per exemple o sigui saben saben que ve de fora però:: expliquen la festa de::l del xai o per exemple ells expliquen perquè hi ha uns dies que no vénen o que alguns falten alguns àrabs i:: i bueno [eh::] totes les festes s'expliquen jo no faig religió però:: ho parlem i no a la classe de:: ensenyament alternatiu o religió no a la classe de llengua o a tutoria és patent aquesta varietat es parlen dels menjars es parla bueno no sé és algo normal perquè hi ha molta o sigui hi ha un d'aquí no català [mh::] bueno el cent per cent de la meva classe són de fora clar és algo que:: està:: [a la base]
289. Joana [a l'ordre del dia]
290. Sara sí està a l'ordre del dia ¿i tu com ho fas? ¿i en el teu país què? i t'ho expliquen
291. Bruna jo em referia a això ¿no? això integrar-ho dins de:: que no quedi com una cosa ni anecdòtica ni ni apartada de:: [nyt] del [que es fa]
292. Sara [s'intenta] i s'intenta tractar com una riquesa [eh::] ¡mira! doncs aquí en aquest país i:: bueno e::l altre per Setmana Santa vam explicar el per què fem la mona i la mona és d'aquí però en altres països doncs és:: una campana que porta ous als nens o és un un conill o sigui [eh::] expliquen | i després fan o sigui escriuen i se n'adonen [¡ah!] doncs aquí fem nosaltres perquè els catalans fem els catalans fem els catalans fem tal cosa però hi ha altres però després tots som catalans perquè estan aquí i fem la mona però

d'activitats, exposa, és *intentar* que els alumnes ho vegin com una riquesa. El tipus de verb que utilitza mostra la dificultat de consecució. La Sara ho relaciona amb el percentatge d'*immigració*. Construeix el discurs en primera persona del plural, incloent tant els alumnes com el col·lectiu docent. També fa ús de la impersonalitat quan abandona l'experiència per compartir la metodologia utilitzada a nivell d'institució i allunyar-se, d'aquesta manera, de la individualitat de l'acció: *s'explica el Nadal*.

La Sara fa ús d'adjectius i expressions que defineixen la realitat de la seva escola i la posició que pren vers aquesta realitat: *és patent; algo normal; està a l'ordre del dia*. En tot moment, en justifica el motiu: *és que hi ha molta diversitat; el cent per cent de la meva classe són de fora*.

La Sara parla de *riquesa* i traspasa el protagonisme als infants. El treball amb les llengües apareix relacionat amb l'acció diària, que significa *explicar, fer i escriure*. Hi ha dinamisme en l'acció. Tot aquest conjunt de recursos propicia l'adonar-se de la varietat de festes i cultures amb les quals conviuen, i el prendre consciència de les múltiples identitats. En aquest punt ressalta la idea que *tots som catalans* (292), una expressió que repeteix tres vegades consecutives per emfasitzar d'on partim i cap a on ens dirigim. Per fer-ho, se situa en l'ara- i l'aquí-: *aquí fem nosaltres*.

Aquest conjunt de reflexions serveixen a la Mònica per contraargumentar *-sí però-*, amb cortesia, el discurs de la companya. Tot i que la línia de pensament apareix modificada, parla al temps que busca el suport dels companys: *això que dius tu ¿no?* Fixem-nos com *No cal fer tampoc activitats [fora de:: el dia a dia]* (295) es contraposa amb el que comentaven els altres, els quals parlaven de la necessitat d'integrar-ho en el dia a dia de l'aula. La Mònica fa evident una creença fossilitzada, que justifica *-[la salutació] de la:: llengua que entra:: nova* (299)- i corrobora com a estratègia d'aclariment: *ja n'hi ha ben bé prou*.

Cap dels docents coincideixen amb el punt de vista de la companya però tampoc hi ha reaccions. Principalment l'Albert, redimeix el desacord amb l'exposició del seu punt de vista: *però això està bé; jo penso que és interessant*. Amb caràcter conclusiu, comparteix un seguit

també en el meu país o en el país dels meus pares fan tal cosa |nyt| | que està bé

293. Mònica sí però no cal fer tampoc activitats

294. Sara |¿eh?|

295. Mònica que no cal fer tampoc activitats [fora de:: el dia a dia]

296. Sara [parlar el dia a dia]

297. Mònica sí | això que dius tu ¿no? un:: mural i:: i anar afegint

298. Sara [sí]

299. Mònica [la salutació] de la:: llengua que entra:: nova o així ja n'hi ha ben bé prou vull dir

300. Albert home el que està bé és que els nens visquin tota la diversitat de llengües com una cosa natural ¿no? o sigui ja ho veiem ¿no? que hi ha nanos que el que dèiem que si trilingües ¿no? utilitzo una llengua amb un utilitza l'altra amb un altre o sigui fet fet natural jo també estic molt d'acord amb ella que hem d'evitar coses molt puntuals perquè igual quedem amb l'anècdota ¿no? vull dir aprofitar ¿no?

301. Mònica l'exotisme ¿no?

302. Albert sí jo que sé a vegades allò els menjars doncs mira és una oportunitat potser perquè les famílies entrin però saber que hem d'anar una miqueta més enllà sinó ens quedem amb això amb l'anècdota o sigui estic plenament d'acord i després jo:: el que penso que és bo també que de tant en tant doncs fer una xerrada d'aquestes amb els:: amb els alumnes que puguin parlar sobre les llengües que ells utilitzen que coneixen amb aquesta naturalitat ¿no? de dir bueno pues |mh::| l'utilitzo o no la utilitzo:: em serveix no em serveix perquè d'alguna manera és que realment les llengües són vives ¿no? i i que això arribi a l'escola perquè a veure si:: fora de l'escola utilitzen una llengua o una altra allò és una realitat i a vegades des de l'escola no:: no ho integrem ¿no? i jo crec que que és allò doncs |nyt| d'alguna manera:: també natural ¿no? però fer xerrades tipus aquestes que ells vagin parla::nt i jo crec que que és bo ¿no? mira jo puntualment parlo català amb el pare perquè treballa al Mercadona que d'això [¿no?]

303. Santi [n'hi ha] d'altres així maques o sigui:: que sorprenden ¿no? perquè ells parlen es queden amb l'anècdota ¿no? i:: i ho expliquen hi ha una nena que per exemple fins i tot aixeca el dit bueno jo jo l'animo a que ho digui ho expliqui la Mònica diu jo em dic Mònica Ferrari que podria sonar totalment italià però a casa meva ni el meu pare ni jo ni ningú parla italià perquè eren els besavis i ella diu em sap molt de greu perquè així

d'impressions que provenen del coneixement. Una vegada més, la idea de no quedar-se amb l'anècdota és rellevant: *hem d'evitar coses molt puntual; hem d'anar una miqueta més enllà.*

A més a més, la relació dins-fora serveix a l'Albert per comparar la *realitat* amb què es troben *-fora de l'escola utilitzen una llengua o altra-* amb la *necessitat* de treballar-ho des del centre escolar: *des de l'escola no:: no ho integrem ¿no?* Tot això li serveix per matisar que *realment les llengües són vives*, motiu pel qual cal treballar-les amb *naturalitat*.

com la Lluna adoptada de la Xina uns pares d'aquí s'han esforçat per aprendre xinès que és prou difícil els meus han deixat perdre l'italià i ni jo el parlo ni el meu pare tampoc ¿no?

304. Albert clar

305. Santi és com una cosa::

306. Albert però això està bé [és un tipus de reflexió molt interessant]

307. Mercè [quart de ESO |ai| de primària

308. Albert donar el valor

309. Mercè sí

310. Albert de la pèrdua una una llengua

311. ¿no? jo penso que és interessant

En aquesta seqüència es parteix de la mateixa línia de pensament. Els docents participen de l'intercanvi matisant i ampliant la informació. El saber es va configurant col·lectivament, a través de la negociació constant de significat. La reflexió sobre l'acció propicia la construcció d'una conversa amb la situació. L'autoconfrontació permet que el pensament es faci analític per elaborar nous punts de vista en relació amb activitats que propiciïn l'ús de les llengües a l'aula. Estem davant d'un moviment agentiu d'expansió quan la Bruna comparteix, fruit de la filmació amb els alumnes, que aquests tipus d'activitats s'haurien de fer de manera recurrent. S'hi afegeixen l'Eli, en Santi, l'Albert i la Bruna, qui també s'adonen, després de la filmació, de la necessitat de fer activitats d'aquest estil. Pel que fa a la Sara, deixa constància que el treball amb les llengües està sempre present a l'escola, com a conseqüència de l'alta diversitat. La Mònica afegeix que no cal fer activitats que s'escapin del dia a dia, i l'Albert pensa que poder parlar de les diferents llengües és una oportunitat. En funció de si parlen de l'activitat portada a terme o del conjunt d'estratègies que han conegut ens movem en el *double bind* o en l'extensió.

9. La necessitat de comunicació amb les famílies

El tema de què es tracta en aquesta novena seqüència és la necessitat de comunicació amb les famílies. La conversa ens permet conèixer quina és la situació actual. Destaquem dos termes com ara *connectar* i *contacte* que ens acosten a aquest debat.

312. Joana i també penso que a l'escola no podem deixar gens de banda els pares perquè o sigui si:: si els pares de les diferents cultures se senten com |nyt| com que formen part dels projectes d'escola no d'acollir-los i que vinguin a fer el te ja el fan el te i el cuscús i tot però |mh:: nyt|

313. Albert més

314. Joana que formin part una mica dels projectes de l'escola establir molt contacte/ així directe/ i tal |mh::| crec que tota l'adquisició i i

Per autoselecció, i com a continuació de la seqüència anterior, la Joana incorpora un nou matís a la discussió. Els altres participants s'hi afegeixen, aportant consideracions personals que provenen del coneixement i de l'experiència directa. El discurs progressa per tema constant. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu, sempre mesclat amb la narració de l'experiència.

El tema principal que teixeix la seqüència és la

la diversitat | no sé penso que el:: que el fet de parlar una llengua o una altra o no sé què és com molt emocionant ¿no? i llavors si els nens estan:: si veus que els pares i l'escola està com molt molt lligat és com més fàcil que els nans entenguin el català com bueno com el que es viu a l'escola i que:: val la pena de fer l'esforç de parlar-lo ¿no? si jo veig per exemple els nens estrangers que els hi:: costa més parlar català són nens i nenes que els pares tampoc acaben d'entrar a dins de l'escola o sigui molts nens molts pares que et deixen el nen allà i tu per molt que li diguis i és com difícil entrar en algunes cultures nosaltres per exemple amb els paquistanis ens costa de:: d'establir comunicació perquè et deixen el nano i:: se'n van i:: no miren i:: penso que aviam molt més enllà de la llengua és la la la falta de comunicació:: o:: de coneixement cultural que tinc jo d'ells i ells de:: de l'escola o de o de nosaltres ¿no?

315. Albert no però és important connectar amb famílies perquè a vegades a través d'una família que realment entén l'escola:la i tal¿no? llavors ells quan veuen un de la seva comunitat que els hi explica o els hi dóna:: una visió de l'escola els hi [ajuda]
316. Joana [i tant segur]
317. Bruna [sí sí]
318. Albert o sigui que és- que és important
319. Maria això de xxx secundària perquè les famílies ni::
320. Joana ja bueno ¿però això s'ha de fer a primària!
321. Eli nosaltres estem al programa qualifica i millora i es basa molt en això en tenir un tractament amb les famílies tutories individuals per exemple jo en tinc onze de nens bueno onze famílies al meu càrrec i realment cada mes quedem amb ells via telefònica via:: cara a cara i s'aconsegueix |¿eh?| veus un procés per dir algo al setembre/ trucaves/ i era com ¿què m'està explicant a mi aquesta del meu nen si ja m'arribarà al desembre amb les notes no? i ara/ per exemple jo avui n'he rebut a una que ha set ella que m'ha trucat {(DC) per primer cop} |nyt| en els deu mesos ¿no? no no Eli bueno en castellà |¿eh?| és que pensava que quedem tres setmanes el nen què tal |nyt| i realment *hasta* ho he comentat ¿no? perquè dic bueno doncs potser ells s'han {(F) adona::t} que serveix per alguna cosa i que no estic allà empipant perquè no tinc res més a fer |nyt| que

necessitat que les famílies formin part del dia a dia del centre escolar. La Joana fa ús de la creença *-crec, no sé penso-* per argumentar que la relació amb els pares facilita l'*adquisició* del català per una banda, i una major comprensió de la *diversitat* per l'altra. Aquest és el motiu pel qual creu que és rellevant *establir molt contacte així directe*.

Família es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que apareix. És el fil conductor de la seqüència i es converteix en el nucli central de la discussió.

Una reflexió que prové de l'experiència directa deixa entreveure una altra representació que fa referència a la dificultat d'*entrar* en certes comunitats. La Joana creu que a aquestes comunitats *els hi:: costa més parlar català*. Fixem-nos amb la relació que estableix entre aprenentatge de la llengua meta i connexió escola-família. L'emoció domina bona part del discurs: *és com difícil; costa*. Aquesta representació apareix validada per la Bruna (317) i en Javi (329) uns torns més endavant. Tot i així, aprendre una llengua és per la Joana *molt emocionant ¿no?*

L'Albert se situa en la seva línia de pensament i justifica perquè és important aquesta relació amb la *família: aquesta família et serveix de pont amb altres famílies que els hi costa entendre*.

L'Eli també s'hi manifesta en acord. Fa un pas més i exemplifica el treball que porten a terme des de l'institut: *cada mes quedem amb ells via telefònica via:: cara a cara* (321). Ressalta l'acció i el resultat aconseguit: *i s'aconsegueix |¿eh?| veus un procés*, que la porta, amb una perífrasi verbal de gerundi, a la possibilitat de l'acció: *es pot anar aconseguint*. El dinamisme i la consecució de l'acció també els veiem amb les evidents marques temporals. L'abans *-per dir algo al setembre/-* es contraposa amb l'ara: *jo avui he rebut (...)|per primer cop} |nyt| en els deu mesos*. Pren consciència dels canvis i els valora: *m'ha sorprès*. Per aquest motiu, ho comparteix amb els companys: *i realment hasta ho he comentat ¿no?*

Aquest conjunt de reflexions col·lectives fan avançar la seqüència. Situats en el punt de vista dels pares, deixen entreveure percepcions, preocupacions i necessitats. La Mercè, des de la distància, fa ús del *-sentir-* per exposar que *els pares també es senten que estan que no estan en*

- trucar a casa seva ¿no? m'ha sorprès que la mare vingués dic bueno potser és un procés lent i gradual/ però poc a poc ¿no? es pot anar aconseguint |nyt| clar els hi costa:: perquè vénen d'una cultura/ en què amb prou feines van a cole els nens i què m'han d'explicar a mi ara ¿no? que m'han de trucar i dir-me què tal i que vingui i:: |nyt| és molt diferent
322. Mercè és que l'escola a segons quins [llocs]
323. Mònica [sí]
324. Mercè és com molt distant ¿no? de la gent
325. Eli sí
326. Mercè o sigui igual els pares també es senten que estan que no estan en el mateix nivell no sé pot passar ¿no? això
327. Eli podria ser ¿i tant que sí!
328. Bruna sí per exemple el que deia la Joana |ah:: nyt| les famílie::s paquistaneses per exemple/ costa molt que s'acostin a la:: mestra/ a l'hora de l'entrada i la sortida
329. Javi sí | [sí sí]
330. Bruna [n'hi ha] molts que els has de dir {(P) vi::ne vi::ne} ((gesticulant amb els braços)) (riures) en broma |eh| ¿que no mossego! ¿hola! ¿com estàs? {(PC) és allà lluny allà lluny vine vine}
331. Javi i de fet més que famílies són:: pares pares vull dir que les mares no:: no pinten res en el nostre cas
332. Bruna no sí això també a vegades no vénen | però si vénen [està està lluny]
333. Joana [sí]
334. Javi [les mares mai vénen]
335. Bruna si vénen està lluny
336. Mònica les mares vénen a buscar
337. Sara això és cultural
338. Mercè sí com la llengua també ¿no?
339. Sara això és cultural és que és així és cultural és que que la setmana passada/ a o a causa de la llengua o sigui a aquesta gent ¿per què ha vingut aquí? per problemes o sigui per problemes econòmics la:: l'escola és una altra cosa {(AC) aquí els nens van a l'escola però en el seu país és obligatori} però entre cometes si no van no van no passa res i la mare està darrera o sigui la mare no no no és la que va a parlar amb amb amb l'escola la relació escola |nyt| o sigui és el és el aquí és obligatori i a...- un d'ells els hi ha d'explicar les els costums aquí és que la setmana passada va venir a la nostra escola un:: paquistanès i un:: i un àrab Marroc de:: del Marroc pe::r explicar-nos

el mateix nivell (326). Per la seva banda, en Javi remarca el paper que adopten les -mares- en aquest procés: *no:: no pinten res* (331). Aquesta idea apareix matisada per la Bruna: *si vénen estan lluny* (335).

La Mònica fa un pas més i relaciona aquest conjunt d'accions amb la manca de coneixement del català: *[no parlen el] idioma*. En Santi ho relaciona amb el grau de transcendència que donen a la situació: *no li donen tanta importància/*. Aquest conjunt de punts de vista serveixen a la Sara per concloure, des del coneixement i la distància, que quan s'emigra per -problemes-, l'escola adopta una altra funció. El caràcter conclusiu *-és cultural és que és això és cultural-* engloba la intervenció. Fa ús de l'exemple per justificar aquest caràcter de veritat: *és que la setmana passada va venir a la nostra escola un:: paquistanès i un:: i un àrab (...)* pe::r explicar-nos.

Aquesta necessitat porta la Bruna a *demanar ajuda*. Des de l'experiència, i en primera persona, ressalta com les llengües es converteixen en vehicle de comunicació: *baixo al pati i dic avui m'has de traduir | javisales! Vine que vinguin*.

L'Eli es reafirma en la idea del *canvi*. Sempre des de l'experiència, i situada en el seu centre escolar *-la realitat que tinc-*, assegura que hi ha *voluntat* d'integració. Una vegada més, aquest terme es converteix en el principal. La Mercè en fa ús més endavant: *perquè els pares s'integrin* (375).

La Bruna busca un origen a la situació plantejada, que va més enllà de la *despreocupació* o manca d'importància. Per la Bruna, *l'estrès* i la *inestabilitat* amb la qual conviuen moltes famílies és una situació que considera *molt difícil*. Aquest és el motiu pel qual es mostren *més esquerps [són més distants]* (366).

- doncs o sigui aquestes:: perquè no vénen i clar és aquest choque [eh:::]
340. Bruna [sí sí]
341. Sara la mare/ és |mh::| no:: no pinta {(AC) no pinta res} a veure arriba a donar de menjar als nens però |mh:: nyt| l'educació [no:: l'escola]
342. Mònica [no parlen el] idioma
343. Sara i no parlen el idioma
344. Mònica els pares sí però les mares no
345. Mercè sí::
346. Sara per això i si truques ¿*pasa algo?* o sigui si ha passat si hi ha algun problema és per ai...- quan l'escola truca a casa és perquè [hi ha algun problema]
347. Mònica [sí hi ha algun problema]
348. Sara si no hi ha problemes que ¿per què volen parlar amb mi?
349. Mònica sí::
350. Sara ¿què passa?
351. Eli ¿què m'has d'anar a dir a mi? (somrient)
352. Bruna però és veritat també lo que diu la Joana que si:: trobes en aquesta comunitat/ algú una mica més flexible/ [¿no?]
353. Sara [sí que ajudi]
354. Bruna t'ajuda
355. Sara sí sí
356. Joana clar t'ajuda
357. Bruna ¿no? jo per exemple aquest any tinc un pare que és el que ve perquè la mare no apareix però ell és més flexible en el sentit que em parla més i llavors és el que enganxa a les altres mares de:: paquistaneses | i els e:: i demano ajuda |mh::| baixo al pati i dic avui m'has de traduir | ¡avisa-les! vine que vinguin
358. Mònica clar
359. Bruna però
360. Santi sí però a vegades jo estic d'acord a vegades la mateixa despreocupació perquè no li donen tanta importància/ també passa nosaltres ahir per exemple que era jornada de vaga/ jo estic parlant d'immigració però castellanoparlant doncs era jornada de vaga jo feia serveis mínims i van venir |ah::| {(DC) divuit} famílies de les quals quinze eren famílies de fora o sigui:: Llatinoamèrica |ah::| Paquistà i tal/ i era perquè no se'n havien enterat que ahir era jornada de vaga o sigui de fet feia vaga tota l'escola només érem els serveis mínims i:: i clar o sigui no hi havia ningú més o sigui:: i a més va ser mo::lt molt d'allò vull dir que no van venir més que

aquests divuit nens dels quals i era per per per o sigui i se'ls hi ha informat per notes les mestres i els mestres han parlat amb ells i tal les notícies estan allà però és una mica aquest d'allò de dir:: era com ¿i no us heu enterat que avui no::?

361. Eli jo crec que hi ha voluntat és lenta i costa cada cop crec que n'hi ha més jo parlo del món àrab |¿eh?| que és la realitat que tinc o sigui no tinc paquistanís no tinc |res més |¿eh?| i no puc opinar però hi és no sé jo la veig en molts casos |¿eh?| la voluntat de |nyt| de integració per part dels pares i de intentar:: |nyt| no deixem la nostra cultura evidentment no aconseguirem tornar a parlar de cultura i que la mare es tregui el mocador ¡clar que no! tampoc ho hem de provar crec perquè ha nascut amb uns altres ideals i ya {(P) però jo crec que hi és lentament no sé és una sensació que em dóna} |¿eh?| |no sé\\
362. Bruna no sí que hi és
363. Mònica sí::
364. Bruna el que passa que a vegades ells també tenen molt estrès i molta:: |nyt mh::| ells no esta...- |eh::| moltes vegades estan amb una situació molt difícil [¿no?]
365. Eli [molt difícil]
366. Bruna llavors també són més esquerps [són més distants]
367. Joana [és que va tot junt]
368. Mercè [també] dels llocs d'on vénen no crec [que les escoles facin al Marroc per exemple bueno jo he viscut al Marroc i no m'imagino m'imagino algú que li regali una gallina al professor
369. Bruna [clar tots junts | vull dir que sí:: hi ha voluntat]
370. Eli [mare de Déu | res | res]
371. Mercè com feien aquí aquí abans ¿m'entens?
372. Eli exacte [{{(AC) és que estem a cinquanta anys enrere}]
373. Mercè [però no:: no els alum...- si vénen de zones rurals] i tal no crec que a les zones rurals del Marroc
374. Eli [per res del món\]
375. Mercè reuneixin als pares perquè els pares s'integrin ho dic perquè és una cosa tan diferent [no ho acaben d'entendre]
376. Eli [que els hi costa]
377. Bruna [és que els hi demanem una cosa molt difícil]
378. Mercè no saben si volen un pollastre (Eli i

- Mercè riuen) | o sigui vull dir m'imagino |¿eh?
no ho sé
379. Santi a nosaltres [aquest nen]
380. Mercè [és una cultura diferent]
381. Santi [aquest nen xinès] que hi ha un moment també que:: ell diu jo li dic perquè ¿qui sap més català de casa teva? i diu:: en un principi dubta ¿no? i després dic ¿tu no? i diu sí jo ¿tu per què no els hi ensenyes als teus pares? diu doncs perquè no tinc temps (Mercè riu) jo dic |¡ah!| molt bona aquesta o sigui sempre som els adults els que no tenim temps ¿i com és que tu no tens temps? i diu perquè no hi són | un està en un restaurant l'altre [està en una botiga i:: i tal ¿no?]
382. Joana [tot el dia treballant]
383. Santi llavors ell diu és que jo no els hi puc ensenyar català i llavors l'estona que d'allò és com:: ¿no? llavors justament aquestes famílies quan has de fer l'entrevista ells et conviden a que vagis al restaurant i et conviden a dinar i [facis l'entrevista]
384. Eli [¿¡ah| sí?] (riures)
385. Joana |ai| què bo
386. Santi a que vinguis al restaurant i mestres dinem jo et convido | xerrem del meu fill i dius no no les coses no van així | tu deixes el restaurant una miqueta i véns a parlar del teu fill a l'escola ¿no?
387. Mercè també a lo millor et volen obsequiar |¿eh?
388. Santi clar clar però:: mai no saps on està el punt de:: (riures)

En aquesta seqüència els docents matisen i amplien una línia de pensament compartida, que fa referència a la importància d'establir comunicació amb les famílies. Ho defineixen com una necessitat que en segons quines cultures és difícil d'aconseguir. L'Eli i la Mercè ho relacionen amb el que elles consideren la *integració*, i en aquest procés veuen la resposta. La Bruna situa el punt de partida d'aquesta *despreocupació* a l'*estrès* i a la *inestabilitat* en què viuen immersos, i per aquest motiu pensa que la visió que tenen de l'educació és una altra. En el cas de l'Eli, hi ha cert moviment d'expansió perquè pensa que a poc a poc es va aconseguint una major interacció amb els familiars.

10. El canvi de llengua castellà-català

En aquesta última seqüència distingim dues parts. A la primera, i com a continuació de tot el que s'ha anat dient en les anteriors, el tema se centra en l'ús del català i del castellà. A la segona, es conclou la sessió.

389. Bruna jo ara per exemple [eh::] [no és en l'àmbit escolar]

390. Mercè [de corrupció] (riu)

391. Bruna encara que sí que n'hi ha una en pocs dies he tingut dues experiències al:: al barri/ jo visc a Gràcia/ i:: e::l xino on de la cantonada de casa meva/ on sempre:: vaig | sempre m'havia parlat amb:: amb castellà | [eh::] van doblar la botiga és a dir van posar una altra botiga:: molt a prop i:: [eh::] han deixat a càrrec de la botiga/ el::s els nois joves | i l'altre dia vaig entrar a comprar/ i em i em van saludar/ en català/ em van atendre en català/ i [em::] bueno en català/ | això una o sigui que:: aquests n::anos joves és possible que hagin anat a l'institut | [hagin ja cursat aquí alguna:: algun:: estudi] ¿no?

392. Joana al xino de casa meva passa el mateix (Joana manté una conversa paral·lela amb algú) [¿a quant van les albergínies?]

393. Bruna [i fins ara em parlaven en:: castellà] | i després també una altra:: botiga de paquistanesos de fruita a davant del mercat/ sempre havien estat parlant amb:: amb castellà/ i l'altre dia vaig anar a compra-lis cireres i:: ¿i no vol res més? i:: i de cop i volta tots dos se'm van posar a parlar en català (riures)

394. Joana fas cara de molt catalana | (somriures col·lectius)

395. Bruna no sé però:: vull dir que:: | en pocs dies he::

396. Joana a mi això també [m'ha passat]

397. Bruna [perquè a veure] nosaltres mateixos moltes vegades entres en un xino i ja els hi estàs parlant [en castellà]

398. Joana [és que és clar] jo crec que quan els hi preguntes ¿on són els tomàquets? ¿a quant van els tomàquets? et contesten en català però si tu li dius ¿cuánto valen los tomates? et contesten en castellà

399. Mònica és que és una cosa que tenim els catalans [¿eh?] que de seguida passem a:: al castellà perquè ens pensem que ens entendran més bé i no és així no té perquè ser així vaja | i això ho fem tots i des de fa mil anys perquè això ja ho feien els

Per autoselecció, la Bruna inicia un nou tema de debat. Els altres participants, principalment la Joana i la Mònica, s'hi afegeixen i en matisen el contingut. El discurs progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La seqüència es tanca quan la Maria dóna les gràcies i conclou la sessió.

La Bruna comparteix amb els companys dues experiències de canvi de llengua castellà-català. La reflexió sobre l'acció la porta a subratllar que les noves generacions –*els nois joves*- fan servir més el català del que ens pensem: *em van atendre en català*. Té ganes de compartir aquest fet, que li produeix sorpresa. Busca l'origen d'aquest *canvi* i el situa, des de la possibilitat, en el centre escolar: *és possible que hagin anat a l'institut* (391).

Aquesta acció li serveix per reflexionar, en primera persona del plural i en segona persona del singular, en relació amb el paper que s'adopta des de la societat receptora: *nosaltres mateixos moltes vegades entres en un xino i ja els hi estàs parlant en castellà* (397). Fixem-nos com passa del -nosaltres- al -tu-. Interpretem que expandeix l'acció a la societat, al temps que en pren el ple protagonisme.

Tant la Joana com la Mònica validen el discurs de la companya i afirmen que es canvia de llengua amb massa facilitat. S'inclouen en l'acció i ho expandeixen a la societat en general: *és que és una cosa que tenim els catalans; i això ho fem tots i des de fa mil anys* (399). Hi ha autocrítica i presa de consciència de l'acció.

meus avis i és una cosa que ens hem de:: de treure
¿no? del cap

400. Maria no tindrem temps [de mirar aquestes::]

401. Eli [bueno cap problema]

402. Maria com que estan escrites ens les podem llegir i fer:: | no ho sé | ¿hi ha algú que ja hauria de marxar?

403. Mònica sí jo m'hauria d'anar ho sento però:: hauria de ser molt puntual

404. Tots adéu

405. Maria és que alguna altra cosa perquè han sortit temes molt interessants avui [¿eh?] començant per la identitat o identitats ara les llengües maternes els plurals aquests de llengües que hem sentit i després les famílies i a part moltes de les coses està gravat no se'ns escaparà res segur no sé agrair-vos que:: hàgiu pogut estar aquí una altra vegada/ i:: quedem convocats per la propera/ que serà la última (somriures) i serà el dimecres 27 de juny que ja farà molta calor (somriu) ja us enviarem la convocatòria i:: res qualsevol altra cosa que necessiteu també amb els mails i:: estem en contacte/

En aquesta última seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. La Bruna parteix de l'anècdota per fer evident una autocrítica que propicia la reflexió de la Mònica i de la Joana. La Bruna adopta el rol d'observadora per prendre consciència del paper de l'escola en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge del català com a instrument de comunicació.

Taula 33. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació

Tema	Punts de vista	Procés de negociació
Entre els autòctons, hi ha un rebuig molt important pel català (Eli)	Javi L'entorn influeix molt en l'ús de la llengua (Mercè)	Ajustament
Apareixen moltes veus queixoses entre el propi alumnat: <i>queixa de no sentir-se tan bé</i> (Bruna)	Eli	Ajustament
Avui es parla d'identitats en termes de substitució (Mercè)	<i>És una qüestió molt de sentiment</i> (Albert) Mònica Eli Javi	Ajustament

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ També és una mica el voler, aquestes ganes de sentir-te part d'allà on ets (Santi) ▪ Sóc filla d'immigrants; no cal renunciar a la nostra llengua (Sara) 	
Qui és bilingüe veu com alguna cosa <i>natural</i> parlar varies llengües (Eli)	Santi Mercè	Ajustament
S'haurien d'integrar les activitats amb les llengües d'origen en el dia a dia per la descoberta que suposa en els infants (Bruna)	Quan en una escola hi ha molta immigració és patent; s'intenta tractar com una riquesa (Sara) Joana <i>Els nens han de viure la diversitat com una cosa natural</i> (Albert)	Terreny d'entesa
És molt important tenir molt contacte amb la família: <i>d'acollir-los i que vinguin</i> (Joana)	Albert Bruna Eli Mònica <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hi ha famílies que costa molt que s'acostin</i> (Bruna) Javi Joana <i>És cultural</i> (Sara) Eli <i>Va tot junt</i> (Joana)	Ajustament

▪ Cinqüè grup de debat

La cinquena sessió de grup es va enregistrar en vídeo i àudio el 27 de juny de 2013 i té una durada de 02:05:46. Hi intervenen vuit docents i sis membres de l'equip investigador.

1. El transcurs de l'última sessió

En aquesta primera seqüència un investigador introdueix la sessió i gestiona l'activitat. Podem dividir-la en tres parts que fan referència a l'exposició d'en Salvi, als comentaris i discussió de dos articles, i a la reflexió conjunta sobre propostes i suggeriments per donar pistes i reorientar la formació.

1. Jaume- bona tarda/ em deia primer petit parèntesi inicial em deia la Maria em recordava el:: el tema de Girona el simposi de Girona que:: recordem que si algú s'anima:: o ha pensat o ha tingut alguna idea o:: senzillament vol anar-hi:: que nosaltres hi anirem i:: que hi podem pujar junts i podem ser tots allà i podem seguir una [mica junts]

2. Maria- [¿us en recordeu] d'això de Girona de què va? ¿una mica? ¿sí no? amb tants dies entremig que sembla que perdis el fil/ però:: era de buscar alguna:: una experiència que:: de les aules i que nosaltres [mh:] ens oferíem/ per fer tàndem per fer- per ajudar a preparar el document i per poder-lo presentar en allà

3. Jaume- ¿fins al setembre era?

4. Maria- bueno fins al setembre hi ha temps o sigui seria ara deixar-ho dit perquè en tornant es pogués acabar de:: fer bueno:: no sé\

5. Jaume- i si no hi ha text i voleu [pujar::]

6. Maria- [també]

7. Jaume- [doncs estem] en contacte el tema és aquest any cap a la religió

8. Maria- religió interculturalitat i més coses sí\

9. Jaume-¿sí? | Salvi començarem ¿sí? |ahm| farem farem com tres coses avui farem primer començar per l'exposició d'en Salvi amb els comentaris que suggereixin després us hem enviat aquell article de la Margarida i:: i dèiem que podia ser un bon punt de partida a partir de l'exposició i de de l'article de la [Margarida::]

10. Maria- [i el del] Santi també teníem eh? que ens vas passar de:: bueno que complementava el de l'escola catalana en tenim dos

Mitjançant la progressió lineal de la informació, en Jaume inicia el discurs recordant el simposi de Girona i gestionant el transcurs d'aquesta última sessió. La Maria, fent ús d'interrupcions i d'encavalcaments, matisa la informació. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Hi ha dos temes principals que engloben la seqüència: *el tema de Girona* i el debat col·lectiu. En relació amb el primer, en Jaume retorna a la sessió anterior per recordar la temàtica i convidar a participar-hi (1). Els convida des de la distància i des de la impersonalitat: *si algú s'anima:: o ha pensat o ha tingut alguna idea* (1).

A continuació, en Jaume gestiona l'activitat. Exposa la informació mitjançant ordenadors del discurs: *farem com tres coses* i situa els participants en el temps com a estratègia de clarificació: *avui* (9).

Com a grup, deixen entreveure la finalitat de les sessions de discussió. Per aquest motiu els demana de manera explícita quins aspectes podrien millorar la formació per transformar la situació actual de diversitat a les escoles. El mot *coses*, buit de significat, es converteix en el subjecte a modificar i serveix de fil conductor de les quatre accions posteriors: *coses que ens podrien anar bé [...], coses que podríem ampliar/ coses que podríem reorientar/, coses [...] que donarien més joc*.

Els temps verbals també són rellevants en aquesta seqüència. Sobretot el condicional allunya l'acció i marca distància estratègica. Això ho veiem en força ocasions: *ens ajudéssiu, ens podrien anar bé, si ho replantegéssim* (11). Sempre fan ús d'un

11. Jaume- sí [ahm::] que ens donaria peu a un tercer tema que seria:: el:: que us plantejem [ahm::] que seria que us plantejem una pregunta relacionada amb que ens ajudéssiu d'alguna manera a veure a a a la recerca que hem plantejat coses que:: ens podrien anar bé de fer a nosaltres si ho:: replantegéssim coses que podríem ampliar/ coses que podríem reorientar/ coses que:: que:: que heu vist que donarien més joc des de la vostra perspectiva de persones que esteu en el sistema i:: a l'escola eh/ per tant si us a sembla comencem ¿eh? aquesta darrera sessió amb l'exposició d'en Salvi/ | ¿i tenim una criatura ja?
12. Albert- ¡sí que la tenim sí!
13. Tamara- ¿sí?
14. Jaume- ¿sí ja la tenim?
15. Albert- un parell de setmanes més o menys (la gent sospira contenta)
16. Albert- sí sí
17. Jaume- ¿un parell de setmanes?
18. Albert- ¡tres!
19. Jaume- aquest és el XX o sigui que::
20. Albert- sí sí li van haver de fer cesària però::
21. Tamara- ¿sí?
22. Albert- sí però
23. Tamara- ¿nena?
24. Eli- [que guai]
25. Albert- [nen] nen
26. Tamara- com es diu?
27. Albert- Max
28. Tamara- ¡ah sí és veritat!
29. Albert- tinc una foto del del moment de néixer ¡l'ensenyó! (rient) pensava que us havia enviat una foto però no sé (somriures)
30. Tamara- ¡no no!
31. Jaume- jo no l'he rebuda
32. Mercè- no ens ha enviat cap foto que ens n'envii una altra (riu i es parla en veu baixa de la criatura)
33. Salvi- ¿està preparat no?
34. Maria- ¡sí i tant!
35. Salvi- quan l'he provat no
36. B- vale
37. Salvi- a casa sí però
38. Maria- hi ha aigua i suc eh ¿Maria vols suc?
39. Mercè- aigua preferiria més aigua
40. Maria- hi ha aigua
41. Mercè- ah ¿és aigua?
42. Maria- sí
43. Mercè- a vale vale em pensava que no era aigua (riu)

subjecte col·lectiu.

44. Maria- ¿em sembla eh! ¿eh que és aigua freda Mireia aquest termo?
45. Becària- no és Nestea
46. Maria- ah ¿és Nestea?
47. Maria- ¿vols aigua només? ¿vaig a buscar aigua!
- (es parla de les begudes que falten i es posa el vídeo. Hi ha problemes tècnics i transcorren 15 minuts)

En aquesta seqüència, que es caracteritza per l'acumulació d'idees, en Jaume gestiona l'activitat i convida els participants a reflexionar i a donar pistes per reorientar la formació. El caràcter radial i el caràcter expositiu de la conversa fa que no hi hagi punts de vista discordants.

2. En Salvi introdueix la filmació

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la presentació que fa en Salvi de la seva filmació. Se centra en la gestió de l'activitat i en la descripció del grup d'alumnes.

48. Salvi- si iam és el grup es tracta d'un grup de cinc alumnes d'un primer d'ESO i:: bàsicament estaven fent el el crèdit de síntesi i estaven en grups més petits i:: bueno vam anar a la biblioteca i:: com que els havíem parlat dels relats de vida- de vida lectora/ i una miqueta:: de:: sobre les llengües vem vem vem tenir aquest- aquesta xerrada també és veritat que vaig fer un parell de:: preguntes més però va ser bastant | bastant pobre aquest és un dels millorets i també ho faig fer amb primer de batxillerat però lo que passa que no:: vaig ser incapaç de fer-ho funcionar el format no era:: no era l'adequat però vaja primer de eso/

(es visualitzen 8 minuts de vídeo)

Mitjançant la progressió de tema constant, en Salvi introdueix el seu alumnat. Predomina el gènere expositiu.

Comença la intervenció situant el grup *-cinc alumnes d'un primer d'ESO-* i la matèria *-el crèdit de síntesi-*, i ressalta el pas previ *-havíem parlat dels relats de vida- de vida lectora/ i una miqueta:: de:: sobre les llengües-* al desenvolupament d'aquesta activitat, que denomina *xerrada*. L'adverbi minimitza l'acció.

Al temps que exposa com va portar a terme la filmació, fa evident l'autocrítica. Això ho detectem per l'ús d'enunciats valoratius *-va ser bastant pobre-* i d'expressions que denoten la presa de consciència i la reflexió sobre l'acció: *també és veritat que*. Per fer-ho, sempre usa la primera persona del singular.

Situat en l'espai d'experiència, exterioritza una representació de partida quan defineix el tipus d'alumnat, i deixa entreveure com se situa en relació amb ells: *aquest és un dels millorets*.

Aquesta seqüència monogestionada es caracteritza per l'acumulació d'idees. Primer descriu l'activitat, després la valora i finalment fa evident una representació que descriu la seva percepció de l'alumnat.

3. Les llengües i els àmbits d'ús

La tercera seqüència inclou reflexions personals que responen a l'àmbit d'ús del castellà. Aquest és el tema central de la discussió.

49. Bruna- ¿què ha dit? ¿que té el *facebook* en romanès?
50. Salvi- en romanès
51. Mercè- ¿què ha dit de l'escola? ¿què ha dit abans de l'escola?
52. Salvi- que abans no s'aprenia [en català]
53. Santi- [en català]
54. Mercè- però si ell té una edat que:: ¿no? i ell ¿quan temps porta aquí?
55. Salvi- no ¡ell és nascut [aquí!]
56. Mercè- [ya:: ya::]
57. Salvi- vull dir que no [sé]
58. Mercè- [sí]
59. Salvi- [per això] que no sé això em té bastant encuriós perquè en aquesta ciutat hi ha molta gent que és catalana i:: i i l'idioma que es parla gairebé sobretot al centre és el castellà gent que és catalanoparlant i el seu idioma de comunicació amb els:: companys és el castellà de fet perquè no es veu però a batxillerat els hi vaig fer la mateixa pregunta ¿què què què pensaven ells? i:: tots van:: van a lo mateix a la gent que ha vingut de fora aquests últims anys | i és algo bastant curiós perquè la:: la gent gent que ve de fora a:: aquí a bueno allà a Castelldefels com a mínim allà al centre almenys aprenen català i el català és el:: idioma d'ús amb els companys de classe i professors que estan a l'aula d'acollida o amb diferents companys de classe per això que que a mi em sobtava això/ i els hi ho vaig preguntar però també des de primer de eso fins a primer de batxillerat tenen aquesta aquesta percepció i m'ha sorprès a mi també bastant lo de:: els els idiomes amb els què amb què veuen les pel·lícules i:: per exemple ho veuen amb versió original amb versió original i inclús sense subtítols la Laura ha comentat això sí que m'ha m'ha sorprès de totes maneres el grup és bastant significatiu del del que tenim a les classes tenim gent gent que ve de fora i porten bastant temps aquí:: com altres que vénen que fa relativament poc i els autòctons de la ciutat que vaja hi ha molta barreja però sobretot és el és el castellà el

Mitjançant la progressió de tema constant, en Salvi fa ús del coneixement i de l'experiència per compartir amb els companys impressions que percep en relació amb l'àmbit d'ús del castellà a l'institut. Per autoselecció, els altres docents participen activament de l'intercanvi, ja sigui amb preguntes directes o amb impressions personals. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu. La llengua es converteix en tema.

La valoració de l'activitat *-bastant encuriós; bastant curiós; em sobtava; m'ha sorprès-* serveix per conèixer el punt de vista d'en Salvi quan comparteix les reflexions dels alumnes. Aquest conjunt d'impressions subjectives permeten adonar-nos de com se situa en relació amb l'àmbit d'ús del català i del castellà. Defineix el context com a estratègia de justificació.

Situat en l'espai macro *-en aquesta ciutat-* i micro *-sobretot al centre-*, relaciona llengües i persones. El primer que li sobta és que *hi ha molta gent que és catalana i:: i i l'idioma que es parla [...] és el castellà* (58). Fa ús de la reformulació per repetir aquesta mateixa acció que percep com a generalitzada: *gent que és catalanoparlant*.

-Castellà- es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que la utilitza i per la relació que estableix amb altres mots com *alumnes, autòctons, famílies i professors*. A més a més, constantment repeteix que aquests alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús habitual, també la utilitzen quan parlen amb els docents. La Maria busca anar més enllà i per aquest motiu li pregunta directament: *perquè:: ¿els profes de l'institut fan classe en català?* (59). La resposta d'en Salvi, iniciada amb un condicional com a marca d'incertesa *-jo diria que:: no en català ¡60 70!-* (61) denota certa falta de seguretat i es configura de manera implícita per mitjà de l'element de sorpresa: *hi ha molt de professorat [que::]* (61).

A continuació, la Maria busca la reflexió dels

que:: el que predomina i no:: i no sembla que la cosa:: que la cosa hagi de canviar s'ha fet el projecte lingüístic l'han tornat a fer i els resultats diuen que el castellà és el idioma de:: sobretot el el què parlen els els alumnes per comunicar-se entre ells i inclús amb els:: amb els professors també excepte amb els professors de de català i alguna:: i algun cas aïllat no sé\

60. Maria- perquè:: ¿els profes de l'institut fan classe en català? o ja n'hi ha com:: ¿el 50% que ho fan en castellà?

61. Salvi- jo diria que:: potser el:: no en català ¿60 70! hi ha molt de professorat [que::]

62. Maria- [¿que fa la] classe en català!

63. Salvi- [sí que fa] la classe en català a veure jo:: sóc profe de castellà per això els hi estranya molt que els hi:: que els hi parli en català i tot això però vaja hi ha molt de professorat però tot i això es dirigeixen als als professors en castellà és un àmbit d'ús però que una situació un tant especial

64. Maria- això és diferent de primària no ¿que en general se't dirigeixen en català?

65. Santi- sí

66. Maria- no ho dic perquè::\

67. Santi- a veure sí que es dóna que alguns grupets tenen la llengua del joc és més el castellà però no gaire i adreçar-se a un mestre en castellà/ mai almenys a la nostra escola\

68. Javi- però perquè fora el centre segurament tothom parla català ¿no?

69. Santi- no no et pensis ¡eh! n'hi ha molts que els veus quan surten a fora el carrer i:: canvien la llengua o sigui és com si una vegada entren aquí s'ha de parlar la llengua no sé si durarà molt amb la sentència que ha sortit i tot això (somriures) bé però de moment/

70. Bruna- però sí que hi ha una certa tendència en algunes situacions o grups al:: alguns grups o alguns nens ¿no? un cicle superior a vegades hi ha:: això ja ho havíem comentat també ¡eh! a un cinquè sisè a vegades hi ha un cert ¡canvi! i aquest nen que s'ha adreçat sempre al mestre en català a:: no s'hi adreça ¿no això? a l'escola de vegades s'ha comentat en un cicle superior una mica fins i tot un quart també

71. Albert- [sí de fet]

72. Bruna- [nens] que que que dominen

docents i planteja, obertament, una nova qüestió. *Això és diferent de primària no ¿que en general se't dirigeixen en català?* (63) fa que els altres vagin mostrant la seva opinió. En Santi és el primer a respondre. Fa referència directa a la seva escola per explicar que tot i les excepcions, la llengua d'ús sol ser el català. Al temps que afirma que la llengua de comunicació entre mestre i alumne *mai* és el castellà, se situa en el punt de vista dels alumnes per imposar les regles del joc: *aquí s'ha de parlar la llengua*. La perífrasi verbal d'obligació és un exemple de la contundència de l'acció i apareix clarament en relació amb la seva línia de pensament. Uns torns més endavant retorna a la idea i s'hi reafirma a través de l'anècdota.

Quan en Javi dóna a entendre que això passa perquè en aquesta zona el català és la llengua del carrer, en Santi mostra la seva actitud de desacord: *no et pensis ¡eh!* (68). Aquesta divergència d'opinions fa que l'Eli relacioni l'ús de la llengua amb el costum: *que si s'acostumen a parlar amb tu català per exemple ells et parlaran català* (74). Se situa en l'espai d'experiència.

La Bruna i l'Albert fan ús del coneixement per compartir el que consideren una -tendència- pel canvi de llengua a mesura que es van fent grans. Segons l'Albert, un possible origen podria ser el canvi de codi que a vegades, i de manera inconscient, fan els propis docents: *fem la pregunta en castellà i el professor li contesta sense demanar-li el canvi de llengua* (75). La Mercè valida i matisa la seva aportació, i ho relaciona amb la *identificació amb el grup d'edat*. Retorna a una seqüència anterior.

En Salvi se situa en el punt de vista dels alumnes per fer evident una *curiositat*. Del seu discurs n'interpretem que els *estrangers* utilitzen el català *amb els companys de classe i professors que estan a l'aula d'acollida*. Els *autòctons*, en canvi, no l'utilitzen gairebé mai. Que tinguin *aquesta percepció m'ha sorprès a mi també bastant*. Fixem-nos com en Salvi pren consciència d'un aspecte que abans no s'havia parat a pensar.

Aquesta *curiositat* que tant ressalta també fa referència a les llengües que fan servir per mirar pel·lícules: *amb versió original i inclús sense*

perfectament ¡el català eh! i que s'han adreçat sempre:: ¡eh!

73. Albert- en el cicle superior es comença a notar i llavors quan és el pas a secundària és més:: generalitzat

74. Eli- però jo crec que si s'acostumen a parlar amb tu català per exemple ells et parlaran català encara que a fora parlin castellà

75. Albert- sí però a l'haver el canvi de centre i potser doncs:: en un centre més gran i potser perquè:: allò automàtic ¿no? que parlem fem la pregunta en castellà i el professor li contesta sense demanar-li el canvi de llengua

76. Mercè- a vegades els professors fan el canvi de codi inconscientment eh [alguns professors però també]

77. Albert- [però sí] que allò que fer-se ja:: adolescents i tal i:: als [instituts]

78. Mercè- [sí estan més] identificats amb el grup d'edat que amb el professor professora ¿no? és allò que dèiem que passa a primària ¿no? que és lo que dèiem ¿no? que era un model però quan arriben a l'adolescència els interessa estar amb el grup de l'edat ¿no? i és una mena de:: és una identitat diferent a la del del professor ¿no?

79. Santi- hi ha situacions ben curioses nosaltres ahir fèiem una reunió de cicle i valoràvem l'acollida de l'alumnat nouvingut ¿no? i una mestra bueno de fet era un dels nens del grup que jo vaig presentar/ que havia vingut del Paquistà no sé si us enrecordeu i:: i ella deia que clar se li havia fet molt difícil la comunicació amb la família fins si tot havien demanat un traductor que pogués fer i tal però que al final van optar perquè era difícil no tot plegat que arribés un traductor::r el dia que a ells els hi anava bé per fer l'entrevista i tal/ i al final van fer servir el nen ¿no? que dius és una mica com:: (somrient) però sí perquè bueno era com més pràctic i:: i:: clar quan la mestra es dirigia al pare inconscientment ella explicava clar jo li deia les coses en castellà ¿no? perquè si el pare hi havia una llengua que havia d'entendre alguna de les nostres llengües era més el castellà però llavors al veure que no ho entenia li deia al nen en català però després ell li deia torna-m'ho a dir perquè quan tu li has dit en castellà jo no entenia el que li estaves dient (tots somriuen) o sigui ¡és com una cosa ben curiosa!

subtítols (58). Sembla que li sorprèn que aquests alumnes, - el grup és bastant significatiu del del que tenim a les classes- faci ús d'altres llengües que no siguin el castellà.

En relació amb les persones gramaticals, fa ús del -jo- quan comparteix amb els companys aquestes impressions personals de les quals parlàvem. La primera persona del plural apareix quan parla en nom de la institució: *bastant significatiu del del que tenim a les classes tenim gent gent (58).*

és com com aquest àmbit d'ús/ o sigui el nen ja per ell és ja ¡el català! i fins i tot quan la mestra li diu al pare ell no ho entén era:: sí sí::|

El discurs d'en Salvi es configura en una mateixa línia de pensament. Els altres companys participen de l'intercanvi i matisen el contingut amb l'opinió personal. La seqüència es mou a mig camí entre el coneixement i l'experiència. L'anàlisi de la situació i la presa de consciència del valor que els alumnes atorguen a les llengües promou la reflexió conjunta. També prenen consciència, al temps que parlen, de l'àmbit d'ús de les diferents llengües, que varia en funció de l'edat. La Mercè ho relaciona amb l'adolescència i amb la identitat. L'Eli pensa que és conseqüència del costum. A en Salvi aquest tema l'encurioseix perquè s'adona que el castellà predomina per sobre del català, especialment amb l'alumnat autòcton. Veure el vídeo desencadena l'ús intern del llenguatge i la verbalització del pensament. Cadascú ho relaciona amb el seu context d'aula i per aquest motiu s'estableixen visions diferents.

4. L'anècdota: el cas del noi romanès

Aquesta seqüència s'inicia amb una pregunta que planteja l'investigador. La resposta permet aprofundir en l'àmbit d'ús del català. Destaquem *problema* com una paraula clau que ens acosta a aquest debat.

80. Jaume- i el cas del romanès ¿com anava? ¿què ha explicat el romanès? és que no l'he entès prou bé\
81. Salvi- que:: el [romanès/]
82. Jaume- [aquests són nens] què has dit? ¿aquest romanès és nascut aquí?
83. Maria- ¡no::! nou mesos
84. Jaume- ah nou mesos
85. Salvi- no fa un parell d'anys que:: que és aquí
86. Maria- ¡ah! ell ha dit nou mesos a la ¿oi? o només ho he entès jo
87. Salvi- sí sí deu mesos el de la punta
88. Maria- deu mesos
89. Tots- ¡era l'altre el de la punta!
90. Salvi- el que la mare era sueca [i::]
91. Maria- [val] el suec sí perdoneu sí
92. Salvi- doncs el Cristian fa relativament poc fa això un any i mig dos anys i:: i deia això que:: que entenia el anglès el francès el català el castellà i el el romanès pero bàsicament no sé és que per això li he preguntat lo del *Facebook* perquè hi ha una comunitat de romanesos bastant bastant important i:: i entre ells es comuniquen en

Mitjançant la progressió de tema constant, en Jaume demana, per autoselecció, una explicació més detallada d'un cas concret. A partir d'aquí, la seqüència avança de manera gairebé monogestionada. L'exposició apareix acompanyada de valoracions personals.

Del parlament d'en Salvi podem percebre representacions entorn a les llengües i als àmbits d'ús. Fixem-nos com assenyala el número de llengües que conformen el repertori lingüístic de l'alumne - *el anglès el francès el català el castellà i el el romanès*- tot i fer poc temps que és -aquí: *un any i mig dos*. A continuació, abandona el treball amb les llengües d'origen i comparteix amb els altres l'ús que fa de la llengua pròpia -*tot en romanès*- per comunicar-se amb els altres companys: *era molt habitual*. En aquest punt, repeteix dues vegades gairebé consecutives *per això li he preguntat*. Interpretem que aquest ús de la llengua d'origen li crida l'atenció.

En relació amb les llengües meta, en Salvi parla de *problema* i relaciona aquest terme amb l'àmbit d'ús. El valora explícitament des del pol positiu i

romanès i:: inclús un un que era una miqueta més gran pues això m'ex- m'explicava que que tenien això els grups de *Facebook* en tenien un |eh| tot en romanès i que era molt habitual que és això e:: sobretot això el que era tecnologies ho:: sobretot per comunicar-se amb els amb els companys i amics que tenien que havien deixat allà a Romania tinguessin el *Facebook* en- en romanès per això li he li he preguntat si ell també:: si ell també ho tenia però que ell bàsicament però en el cas del Cristian sí que habitualment a:: parla en català a mi:: encara que sigui el professor de castellà a mi:: si jo li parlo en català/ em contesta en català/ sí que no hi ha cap mena de problema | això:: el problema és amb els amb els amb els amb els autòctons a l'hora de de de concebre el:: el el àmbit d'ús ho tenen bastant més:: bastant més:: separat aquests aspectes és algo que em que em té encuriosit perquè no sé és:: que és no m'hi havia trobat que fos algo tan:: tan marcat o sigui aquesta diferència el cole/ l'institut/ català amb alguns/ pero amb els companys castellà i sobretot a fora castellà |

93. Maria- aquesta idea d'espai es va- l'hem trobat repetida |eh! l'espai els que:: a casa/ l'escola/ el pati/ dins l'aula/ fora/ l'hem trobat bastant repetida ¿no? no hem preguntat al al futbol o al bàsquet si juguen o no sé què però:: aquesta idea de l'espai i llengua ha sortit molt repetida algú amb els dibuixos aquells algú més ho ha explicat això\ |bueno molt bé ¿no? ¿que bé!

negatiu. El sentit positiu el detectem quan explica que aquest alumne romanès parla català amb el professor: *sí que no hi ha cap mena de problema*. El sentit negatiu es fa evident *amb els autòctons a l'hora de de de concebre el:: el el àmbit d'ús*, ja que aquests no parlen en català. Fixem-nos com el terme *autòcton* és utilitzat una vegada més per diferenciar els orígens de l'alumnat. A continuació valora aquesta relació entre espais i llengües i una vegada més emfatitza aquest element de sorpresa: *és algo que em que em té encuriosit* (92).

La intervenció serveix a la Maria per tancar la seqüència amb una valoració personal. L'actitud de suport és evident quan conclou, amb cortesia, el que s'ha anat dient. *Repetir* es converteix en paraula clau. La utilitza tres vegades gairebé consecutives en la mateixa intervenció i la relaciona explícitament amb aquest *espai* que comentàvem. Matisa aquesta idea i a mode de resum exposa les connotacions que l'*espai* ha tingut al llarg de les intervencions. Vincula aquesta paraula al món personal –*casa*- i a tot el que fa referència al centre escolar: *l'escola, el pati, dins i fora de l'aula*.

Aquesta seqüència pràcticament monogestionada apareix caracteritzada per una mateixa línia de pensament. La reflexió sobre un cas concret fa que no apareguin punts de vista discordants. De les reflexions emergides concloem que el treball amb les llengües d'origen és inexistent al centre escolar d'en Salvi. El seu discurs sempre apareix envoltat de la *curiositat* i sempre la relaciona amb l'ús que els alumnes fan de les llengües. Aquest conjunt de reflexions els porten a parlar de *problema*, que apareix vinculat a les llengües i al valor que l'alumnat li atorga. La descripció verbal de l'acció fa palesa la reconstrucció del pensament perquè el vídeo i la conversa col·lectiva amb la situació fa que es plantegi l'espai que ocupen les diferents llengües en els repertoris dels alumnes i el paper de les llengües d'origen. Hi ha qüestionament i dubte.

5. Una altra anècdota: el cas del suec

De la mateixa manera que en la seqüència anterior, en Jaume formula una pregunta amb l'objectiu de promoure la reflexió. La resposta ens permet aprofundir en la funcionalitat de la llengua. Destaquem la relació entre *rebuig* i *protesta* que ens acosten a aquest debat.

94. Jaume- i el- i el suec què:: ¿què parlava aquell?

95. Salvi- el suec:: anglès però l'anglès no:: no gaire bé castellà i:: estava aprenent català és clar el suec venia de Tenerife el seu pare era bueno és pilot bueno era pilot d'*Spain air* i ara se'ns en va a Katar i la mare i la mare és sueca i:: i el suec el domina més o menys però també tinc el germà el germà fa primer de batxillerat el germà és més gran i ell sí que amb la mare parla en suec amb el pare parla en:: en castellà amb:: anglès parlava amb algun altre familiar i:: i el català no:: no hi va haver-hi manera de:: fer-lo passar per no podia no li agradava i deia que no:: no hi havia manera deia que li tenia mania

96. Jaume- no no hi havia manera ¿de comunicar-se amb català?

97. Salvi- no no és que no era com si el:: com si el rebutgés potser també molt determinat per la situació o sigui venien de Tenerife:: ells tant el petit com el gran no volien venir i suposo que trobar-se aquí en un curs en un lloc on saben que potser al cap d'un any marxaran però sí sí que mostrava una una reticència bastant important a:: a les classes tampoc no:: tampoc no hi anava:: era una cosa molt i en canvi era un noi molt molt maco molt agradable i això l'anglès molt bé el suec el castellà bé però el català:: el castellà bé però el català no va haver-hi manera |

98. Jaume- lliga molt amb el que explica la Margarida en el seu article ¿no? això [sí:]

99. Bruna- l'empatia l'afecte:: \

100. Jaume- ¿mhm?

101. Bruna- l'aspecte de l'empatia:: l'afecte:: si aquí està com de pas i ja porta:: un bagatge al darrere:: i lo que li vindrà ¿no?

102. Albert- és una manera de protestar ¿no? és

103. Maria- (riu) clar

104. Albert- deu anar com una pilota d'aquí allà a sobre ha d'aprendre:: llengües noves i::

En Jaume busca, per autoselecció, la negociació de significat en relació amb el cas concret d'un altre alumne. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

El suec què:: ¿què parlava aquell? (94) serveix perquè en Salvi retorni al repertori lingüístic d'aquest alumne i a la seva història particular amb les llengües. Mitjançant un connector d'evidència –és clar- relaciona l'ús de les llengües amb l'experiència personal. Fixem-nos com *venia de Tenerife (...)* i *ara se'ns en va a Katar* es converteix en el punt de partida que desencadena el rebuig pel català: *no hi havia manera deia que li tenia mania*. Fa un pas més i avança en la cerca de possibles causes: *potser també molt determinat per la situació* (97). Situat en el punt de vista de l'alumne, exposa *que no volien venir*. Aquest fet, sumat a la idea que *saben que potser al cap d'un any marxaran* pot ser l'origen d'una reticència bastant important.

És interessant veure la relació que estableix la Bruna entre *rebuig* i *protesta*, i entre *reticència* i *queixa*. Fixem-nos com el rebuig i la reticència envers el català són l'analogia a *una manera de protestar ¿no?* (102), a *la protesta la queixa* (106), que alhora es contraposen a *l'aspecte de l'empatia:: l'afecte::* (101). La Bruna hi reflexiona i exterioritza la seva línia de pensament: *si aquí està com de pas i ja porta:: un bagatge al darrere:: i lo que li vindrà ¿no?* (101).

El to conclusiu que adopta la intervenció de l'Albert tanca la seqüència. Situat en el punt de vista de l'alumne, i fent extensible aquesta circumstància a tot l'alumnat que viu aquests tipus de situacions, justifica i sintetitza el perquè de l'actuació. En primera persona descriu els pensaments dels infants *-allà com a mínim estaré tranquil-* i els relaciona amb el que ell denomina *la demanda d'estabilitat* (108). Fixem-nos com una vegada més l'aprenentatge de la llengua

105. Bruna- [i amics nous] apareix emmarcat en l'ús i en la necessitat.
106. Albert- [i a més] se'n va a Qatar ¿de què li serveix el català no? és que clar ¿no?
107. Salvi- i a més ell tenia molt clar que volia anar a Suècia que allà tenia els seus tiets i vol anar allà a fer les seves coses ¿no? per això que és com bastant sí la protesta la queixa i suposo que ho manifestava d'aquesta manera
108. Albert- segurament els tiets no es deuen bellugar i deu pensar me'n vull anar allà que com a mínim estaré tranquil (tots somriuen i afirmen alhora) clar sí sí ja quadra ¿no? vull dir la demanda d'estabilitat això: |

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. A partir d'un cas concret, el saber es construeix de manera conjunta. Parteixen d'un marc de referència compartit i negocien el significat a mesura que hi reflexionen. Sobretot en la Bruna i l'Albert, el coneixement s'anteposa a l'experiència directa. La Bruna vincula la reticència del català a la manca d'afecte i d'empatia per la llengua, fruit de la mobilitat constant. L'Albert ho relaciona amb la *demanda d'estabilitat*. La reformulació constant sobre els enunciats anteriors fan evident la relació entre espais i persones. Continua la curiositat d'en Salvi per l'amplitud de repertoris lingüístics de l'alumnat i per la reticència, en alguns casos, a parlar català. Segurament aquesta curiositat ve donada per un primer nivell de presa de consciència.

6. La reflexió sobre els repertoris

Aquesta seqüència s'inicia amb una reflexió que fa en Jaume amb l'objectiu de situar els participants. Podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en la reflexió sobre el repertori lingüístic. A la segona, s'emfasitza la situació personal envers les llengües que conformen aquests repertoris. Destaquem *replantejar* i *viure* com a termes d'interès que ens acosten a aquest debat.

109. Jaume- jo deia això de l'article de la Margarida perquè a mi almenys m'ha agradat no sé com ho heu vist però aquesta idea de:: de la reflexió sobre el propi repertori que d'alguna manera és el que passa aquí però que hi ha una segona lectura d'aquesta reflexió sobre el propi repertori que és com tu et situes respecte les llengües clar una cosa és dir jo jo sé català o entenc el català i l'altra és no m'agrada el català o :: o no m'agrada comunicar-me o no m'agrada parlar de la funcionalitat de de l'actitud de la manera de sentir-te amb aquella llengua ¿no? jo no sé si ho heu vist això jo he trobat que era interessant una cosa és el repertori que fem i l'altra cosa és cada una de les llengües que formen part del repertori tu la vius d'una manera

Mitjançant la progressió de tema constant, en Jaume parteix de *l'article de la Margarida* per iniciar un nou focus de discussió. La seva introducció pretén ser un resum dels aspectes que vol fer emergir. Per tant, la finalitat que persegueix és guiar el discurs en una direcció determinada. Els altres participants van matisant, valorant i opinant, ja sigui fent ús del coneixement o de l'experiència directa. Hi ha força encavalcaments i interrupcions, sovint per incidir en una temàtica o per validar l'enunciació. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume remet a l'article per destacar un conjunt d'idees que vol fer aparèixer en la discussió. *Repertori* es converteix en paraula clau. A partir d'aquí, divideix la reflexió en dos. Primer, fa ús

diferent una pot ser la llengua identitària l'altra pot ser la llengua de:: la feina l'altra pot ser:: que ocupen com espais diferents en els quals t'hi sents més còmode o menys no sé si ho heu vist això ¿oi? \

110. Bruna- de fet fa un enfoc que és una mica un:: replan- |ahm| replantejar no? com és com és:: la situació actual de d'immersió a:: les escoles i el tractament de les:: de les llengües ¿no? perquè:: en el article reclama una mica més de:: d'obertura de que tot conflueix ¿no? no només les llengües per exemple:: doncs el català castellà i l'idioma:: anglès o:: o francès ¿no? sinó que donar cabuda a:: a més històries i a més |ahm| a més vivències que potser a les escoles això aquests últims anys |ahm| no:: no s'ha fet |ahm| o si s'ha fet s'ha fet esporàdicament/ sense:: sense la reflexió/ sense sistematitzar-ho/ ¿no? |ahm| a mi la última part de l'article m'ha:: m'ha fet pensar/ que per exemple en la situació d'immersió en la que estem ¿no? ve potser també d'una època reivindicativa que potser encara l'estem:: arrossegant molt i que a més a més és és com reincident perquè doncs amb les coses que estan passant ¿no? o sigui de d'aquest cercle és com una mica difícil de sortir en en aquests en aquests moments i llavors a a lo millor tot i que:: clar en el article també parla venim d'un mo:: d'un moment on pràcticament a les aules hi havia nens catalanoparlants i castellanoparlants perquè en la immigració era del propi els moviments eren del propi país ara és una cosa molt més:: molt més global i:: per tant potser hem de repensar una mica i també donar el valor de totes aquestes altres llengües que els alumnes i que el:: mestre en tenen contacte

111. Jaume- ¿tu consideres que això no es fa?

112. Bruna- jo considero |ahm| que es fa massa esporàdic

113. Jaume- i els altres ¿com ho veieu això?

114. Bruna- no no es fa no entra dins del currículum que fem ¿no? per exemple jo estic en una escola on es dóna molt aquesta situació i això es fa |ahm| de forma:: esporàdica no no es fa |ahm| molt sovint tot i que se'n fan moltes d'activitats però si:: poséssim en una graella tots els cursos i totes les activitats que han fet en què s'ha fet esment de la pròpia llengua o d'experiències altres experiències lingüístiques que no siguin el català el castellà i l'anglès la tindríem una bastant planeta però no gaire plena eh no tan rica

115. Eli- a secundària pràcticament buida

116. Mercè- ¿a secundària perdona què?

del terme *reflexió -la reflexió sobre el propi repertori-* (109) i després, i en forma de *segona lectura d'aquesta reflexió sobre el repertori*, hi afegeix el verb *situar-se* per referir-se a la idea d'establir-se en un indret, però en relació amb les llengües. En aquest punt, els verbs intel·lectuals *saber* i *entendre -tot i que sé català o entenc el català-* es contrasten al verb *agradar*, que repeteix tres vegades en forma de negació: *no m'agrada el català o :: o no m'agrada comunicar-me o no m'agrada parlar*. La funcionalitat que atribueix a la llengua és clau i fa referència a *l'actitud de la manera de sentir-te amb aquella llengua* (109). Del seu discurs n'interpretem que la llengua és viva i sentir-la, per tant, es converteix en una idea clau.

Fa un pas més i relaciona espais i llengües. Per acostar l'experiència al receptor, exemplifica diferents maneres de viure-la: *una pot ser la llengua identitària l'altra pot ser la llengua de:: la feina l'altra pot ser::* (109).

Des d'un punt de vista enunciatiu, en tres ocasions demana explícitament la demanda de confirmació i s'adreça als docents per incidir en la presa de consciència: *no sé si ho heu vist això ¿oi?* També fa ús de la valoració personal per donar a conèixer la pròpia opinió: *m'ha semblat interessant; m'ha agradat*.

La primera a respondre és la Bruna. El conjunt de reflexions que presenta provenen del coneixement. Per fer evident aquest coneixement, remet constantment a l'article: *el article reclama; l'article també parla*. En fa ús com a estratègia de suport i per aquest motiu apareixen constants adverbis de probabilitat.

Per la Bruna, *replantejar* es converteix en paraula clau. Fixem-nos que allò que cal replantejar és la *immersió* i el *tractament de les llengües*, a través d'una major *obertura* de les *llengües*, de les *històries* i de les *vivències*.

En aquest punt, és interessant veure com ratifica la seva pròpia opinió: *no:: no s'ha fet |ahm| o si s'ha fet s'ha fet esporàdicament/ sense:: sense la reflexió/ sense sistematitzar-ho/*. Fixem-nos en la rellevància de dues noves paraules clau que fan referència a la necessitat de *reflexió* i *sistematització* a l'aula.

Se situa en el present i fa constants salts al passat. Per la Bruna és un passat proper que condiciona l'ara de les accions: *potser també d'una època reivindicativa que potser encara l'estem::*

117. Eli- pràcticament buida
 118. Mercè- sí sí
 119. Jaume- ¿sí?
 120. Mercè- sí sí sí sí d'alguna manera alguna vegada una mica folklòrica però:: com:: el dia de parlar de les llengües però com més com::
 121. Albert- o si xxx
 122. Eli- [nosaltres per exemple]
 123. Bruna- [una obra de teatre/]
 124. Eli- [nosaltres per exemple] Sant Jordi des de castellà com que no podíem treballar el Sant Jordi doncs cadascú feia el què volia i jo vaig fer un bloc sí amb tradicions però un cop a l'any i allà es va quedar no es treballa zero és més jo crec que:: part de les llengües que no entenem que està a secundària ¿saps què vull dir? que és un pas superior eh ja
 125. Tamara- i per què i per què no?
 126. Eli- m'agradaria saber-ho
 127. Mercè- clar
 128. Eli- clar vull dir és un tema molt interessant però no es treballa
 129. Mercè- i també hi ha l'enfocament aquest d'ensenyament de llengües que fins fa poc quasi era un pecat traduir ¿no? quan veies una llengua quan ensenyaves una llengua estrangera no podies canviar de llengua no podies no podies utilitzar els repertoris lingüístics dels alumnes per aprendre la nova llengua ¿no? ara es veu un canvi en els mètodes per exemple en anglès que hi ha més traducció que hi ha més:: o sigui de relacionar les llengües però sí que és veritat que hi havia aquest enfocament que va durar molt temps que era com un pecat traduir ni diccionaris ni bueno ¡eh!
 130. Maria- esperaves que ho traduís un nen de la classe perquè (somrient) el mestre no ho podia dir (riures)
 131. Mercè- perquè sinó:: i quan tu vas a una classe d'idiomes també t'agrada que ho diguin ràpid ¿no? perquè sinó:: (somrient)
 132. Javi- en el cas de de de grups reduïts quan hi ha una diversitat lingüística més important que és una atenció més més personalitzada i tal doncs sí que ho intentem en forma de presentacions orals i tal però no deixa de ser un tractament molt molt puntual el que és el grup classe:: jornades o diades aquestes especials i poca cosa més també és cert que:: [ahm] en el cas concret meu com que són cultures tan llunyanes [ahm] referents n'hi ha poquets amb el urdú o amb el:: bangalí o amb el xinès realment el meu desconeixement és total total

arrossegant molt. Apareix aquesta idea en dues ocasions. Tot aquest conjunt de matisos que defineixen el seu punt de vista provenen de la reflexió que ha propiciat l'article. Finalment, ressaltem el parar-se a pensar, que també fa emergir de forma explícita: *l'article m'ha:: m'ha fet pensar.*

En Jaume incideix en la reflexió i per aquest motiu s'hi dirigeix obertament: *¿tu consideres que això no es fa?* (111). A partir d'aquí, la Bruna construeix un discurs en constant contradicció. Repeteix dues vegades la seva impressió: *jo considero [ahm] que es fa massa esporàdic; de forma esporàdica.* A continuació, i per rebaixar el caràcter atenuador que adopta la seva resposta *-no no es fa [ahm] molt sovint*, ratifica i matisa tot el que sí que es fa: *tot i que se'n fan moltes d'activitats però*, que finalitza amb una conjunció d'argumentació.

Mitjançant la imatge d'una graella contraposa el desig a la realitat: *si:: poséssim en una graella tots els cursos i totes les activitats que han fet en què s'ha fet esment de la pròpia llengua (...) la tindríem bastant pleneta però no gaire plena eh no tan rica.* Fixem-nos com en una mateixa oració les idees es contrasten; l'ús de partícules adverbials antagòniques *-bastant; no gaire-* ens acosten, una vegada més, a un discurs en contradicció.

L'Eli valida la seva aportació i ho traspasa a secundària: *a secundària pràcticament nul·la.* A continuació, fa ús de la pròpia experiència per reafirmar-se en la seva posició, que repeteix amb altres paraules: *no es treballa zero* (124). Del seu discurs extraïem una diferència clau entre el discurs construït i la realitat. *És un tema molt interessant* serveix com a antítesis d'aquesta manca de treball. La distància que pren vers el discurs *-la tercera persona del singular n'és una mostra evident-* ens porta a pensar que és un tipus d'activitat que no adopta com a pròpia. De moment no es planteja canvis però sí que és conscient d'aquesta mancança actual pel que fa a les llengües d'origen.

La Mercè valida amb quatre *sí* afirmatius la seva intervenció. A continuació amplia el contingut i matisa a què es refereix: *alguna vegada una mica folklòrica però::* (120). De la mateixa manera que l'Eli, del seu discurs n'extraïem que són activitats aïllades. Tot i la inexistència que verbalitza, des del present es desdobra. Compara l'abans amb

suposo que si per part meva sabés alguna cosa més que seria més fàcil de trobar punts en comú i:: tal però sí que reconec que jo com a professor de secundària és una assignatura absolutament pendent vull [dir::]

133. Eli- [però jo] però jo crec que és evident que:: de fet la Margarida ho diu aquí ¿no? que tenim molt plurilingüisme a la classe evidentment no jo no puc parlar àrab i amazigh i:: i mil llengües ¿no? però és que jo crec que no és tan sols la llengua és el fet de que ells sàpiguen que la seva identitat és important i que no l'hem d'abolir pel fet que arribin a una altra societat molt diferent a la seva perquè evidentment ells arriben aquí i és tot diferent som un país desenvolupat amb molts mitjans on volem que s'integrin volem que s'adaptin volem volem volem, però alhora que volem abandonem ¿saps? jo crec que si treballem la seva cultura encara que evidentment jo no els puc parlar en amazigh ¡no en sé! tant de bo però no sé ni com posar-m'hi però jo crec que no és només la llengua en si

134. Elena- [és que no cal]

135. Eli- [és tot] el que envolta ¿veritat?

136. Elena- no es tracta de que el professor sigui poliglota no ni molt menys és només reconèixer les llengües que:: que els nanos porten a [l'escola]

137. Eli- [i la importància d'aquesta::]

138. Elena- [sí] i donar doncs això espais amb activitats i tot això de valoritzar ¡ja està! però el professor no s'ha de convertir en un poliglota no cal

139. Mercè- no és realista vull dir que no seria realista pensar-ho ¿no?

140. Elena- sí però és que clar és la representació que circula

141. Mercè- ¿com?

142. Elena- és la representació que circula ¿no?

143. Mercè- sí sí

144. Bruna- sí

145. Sara- jo no sé a secundària a primària els grups on la diversitat és tan gran com a la nostra escola o doncs o sigui sí que hi ha doncs és patent i i i ¡cada dia! és algo que:: hi ha varies llengües i jo no parlo doncs només que dues o:: o o bueno una mica més que les de la classe però i sí que busco la traducció que abans no m'atrevia a buscar la traducció per exemple si hi ha algun nen xinès que sap el català que vingui a explicar i que tothom escolti això això sí

146. Mercè- [està molt bé està molt bé]

l'ara i justifica que lentament les coses van canviant. *Fins fa poc* es contraposa al *canvi* en els mètodes d'ensenyança de llengües. Justifica la seva exposició amb exemples que provenen de la pròpia experiència: *no podies utilitzar els repertoris lingüístics dels alumnes per aprendre la nova llengua; era com un pecat traduir* (129). La Maria rep i valida el seu discurs.

Per la seva banda, en Javi també s'hi manifesta en acord. Ho transporta a la pròpia experiència –*sí que ho intentem-* per fer evident la necessitat i l'afany de superació. Tot i així, no deixa de ser *un tractament molt molt puntual* (132). És interessant veure com se situa en relació amb aquesta situació problemàtica. Situa el culpable en la pròpia persona i reconeix un *desconeixement total total*. L'autocrítica és evident. La marca de subjuntiu per una banda i el condicional per l'altra fan que el desig s'anteposi a la realitat: *si per part meva sabés alguna cosa més que seria més fàcil*. La metàfora final amb la qual conclou la intervenció, que finalitza amb un marcador d'aclariment, deixen clara la seva posició vers aquesta necessitat: *és una assignatura absolutament pendent vull [dir::]* (132). Fa ús de l'estratègia d'aclariment per facilitar-ne la comprensió.

El conjunt de reflexions que formula en Javi apareixen contraargumentades per l'Eli. Els constants argumentadors de certesa –*evidentment; és evident que-* ressalten un tipus d'enunciat provinent del coneixement. Els verbs de creença –*jo crec-* que els precedeixen, amb la marca explícita del protagonisme de l'acció, rebaixen aquest caràcter de veritat. L'objectiu de l'Eli és deixar constància que darrere de la llengua hi ha molt més: *no és tan sols la llengua és el fet de que ells sàpiguen que la seva identitat és important* (133). És la primera vegada que parla d'identitat.

Tot i les validacions d'acord de força docents, la Sara fa ús de l'autoselecció per manifestar el seu desacord. Retorna a primària i contradiu, sense oposició frontal, el que s'ha dit fins al moment. Des de la impersonalitat, se situa en l'espai d'experiència per afirmar que *on la diversitat és tan gran com a la nostra escola (...) és patent i i i ¡cada dia!* (145). Mitjançant tres verbs d'acció –*es parla; s'explica; es busca-* assenyala què és el que fan. Tot i així, en forma de perífrasi verbal d'obligació fa evident l'objectiu, explícit, a on cal arribar: *el que hem de bueno d'aprendre al cap i a la fi és el català* (146). Destaca, igual que l'Eli en torns anteriors, la importància de les cultures per

147. Sara- [ahm] i llavors totes] les llengües estan penjades totes les festes es parla de les tradicions de com es viu a cada país o sigui si algun nen fa doncs la festa del xai o no sé aquestes coses doncs explica després fan [ahm] aquesta representació de:: bueno aquesta explicació de les diferents cultures no només llengües sinó cultures i després la llengua com una petita pinzellada i ja està que tampoc cal més perquè el que hem de bueno d'aprendre al cap i a la fi és el català i això a primària jo crec sobretot si hi ha molta diversitat sí que es fa bueno a la nostra escola molt perquè és que sinó tampoc tampoc es podria:: vull dir que això depèn també\

148. Jaume- tu la subscriuries la idea aquesta del volem però no podem aquesta dualitat que has marcat del volem però abandonem ¿tu la subscriuries o no?

149. Sara- ¡no! o sigui jo el que estic fent jo crec que a l'escola d'alguna manera doncs som conscients del que:: del que hi ha i de la realitat que hi ha i no la podem i no l'abandonem però el que passa és que són pinzellades perquè tampoc no tenim temps per més perquè:: també ensenyem a a sumar que vénen amb una base molt fluixa no els xinesos però sí altres és que:: tenim moltes deficiències o mancances i no només la llengua hi ha una diversitat de:: de llengües i:: i de:: de cultures i d'informació però no no la deixem jo crec que la respectem no tothom respectarà igual però no oblidem les llengües ¿no? a més ara aquests dies en claustres i cicles i tal s'ha demanat de que les circulars no siguin només en català sinó que siguin traduïdes a varies llengües perquè sinó o sigui els pares no vénen a l'escola perquè o sigui per falta d'informació perquè no ho entenen de fer un esforç per fer-les [ahm] bueno en totes les llengües que hi ha són:: bastants

150. Mercè- déu ni do ¿i teniu recursos per això?

151. Sara- sí no per exemple tenim no ho sé s'ha buscat hi ha una:: noia xinesa que ve i que:: fa classes de xinès els dissabtes als nens a la:: l'escola doncs ella ens ajuda hi ha una àrab que diu bueno doncs mitjançant aquests recursos intentarem encara no hem traduït ¿no? a cada classe tenim un:: llibret [ahm] en el qual per exemple de xinès que:: o en àrab em sembla que també el tenim dibuixos i paraules que estan en el seu idioma i en català doncs [ahm] o diccionaris gràfics això de cara a tota aquesta gent no ho tenim en totes les llengües però bueno en xinès en

sobre de les llengües: *no només llengües sinó cultures*. En aquest punt ressaltem una representació que fa evident el paper que adopta la llengua en el seu imaginari: *llengua com una petita pinzellada i ja està que tampoc cal més* (147). La cultura, per tant, fa de paraigua i la llengua n'és un element.

En una ocasió, reemplaça explícitament el -jo- pel substantiu *escola*, fet que demostra la voluntat de parlar en nom del col·lectiu: *jo el que estic fent jo crec que a l'escola d'alguna manera* (149). Quan parla en primera persona del singular és per compartir amb els companys canvis que detecta en la seva actuació a l'aula – *busco la traducció que abans no m'atrevia a buscar la traducció* (145)- i estratègies facilitadores per arribar a tot l'alumnat: *jo moltes vegades els hi deixo el llibret i és una manera jo continuo amb els altres i tu fes això i després els pregunto* (151). El desdoblament fa evident un canvi de metodologia i d'actuació.

En certes ocasions, el discurs de la Sara es construeix en tensió. En tot moment hem vist que assenyalava totes les accions que es porten a terme des de l'escola per potenciar les llengües i les cultures de l'alumnat. Tot i així, quan en Jaume li pregunta directament si subscriuria *aquesta dualitat que has marcat del volem però abandonem* (148), conclou que tot són -pinzellades- perquè *no tenim temps*. Quan se situa en el terreny de la valoració, fa evident que *respectem* la diversitat, *no la deixem*.

La Sara també ressalta una altra necessitat que fa referència a la falta de comunicació amb les famílies: *no vénen a l'escola perquè o sigui per falta d'informació* (149). És en aquest punt que emfasitza l'ús de les llengües d'origen de l'alumnat com a instrument de comunicació i les estratègies que es promouen des de l'escola per fer-les evidents: *s'ha demanat de que les circulars no siguin només en català sinó que siguin traduïdes a varies llengües*. El *deu ni do* amb el qual rep la informació la Mercè és una mostra de la sorpresa i l'admiració que li produeix aquest treball tan llunyà al que ella està acostumada.

àrab per exemple sí i: de cara bueno a l'aula d'acollida no però els nouvinguts fan la classe doncs jo moltes vegades els hi deixo el llibret i és una manera jo continuo amb els altres i tu: fes això i després els pregunto què això no sé petites coses perquè no podem més

152. Javi- i potser en remordiment de [consciència]

153. Sara- [sí ¡això sí!]

154. Javi- [perquè] potser si tens 30 alumnes i: tens una paquistanesa o una xinesa és que és molt complicat

155. Sara- [sí]

156. Javi- [és molt complicat]

157. Sara- sí

158. Javi- és molt complicat\

De forma general, aquesta seqüència es caracteritza per un punt de vista compartit. Es parteix del mateix marc de referència, amb matisos i afegits que provenen de l'experiència de cada realitat. Els docents se situen en relació amb qui parla i participen activament de l'intercanvi. El saber es construeix de manera conjunta. Detectem un seguit d'aspectes a tenir en consideració. En primer lloc, la Bruna parteix de la necessitat i es planteja possibles canvis en la metodologia d'aula. Llegir l'article li ha servit per reconsiderar el seu dia a dia. Al temps que parla comença a pensar amb la solució, tot i que la capacitat d'actuació se situa al terreny de les idees i per aquest motiu ho categoritzem com extensió. De l'Eli, n'interpretem una clara distinció entre el discurs construït, que té interioritzat, i l'actuació pràctica. La tensió que emergeix del seu discurs, en forma d'extensió, s'origina en l'afany de buscar noves alternatives per la presa de consciència del que no s'està fent bé. La Mercè s'hi manifesta en acord i també se situa en l'extensió. En quart lloc, en Javi fa evident una autocrítica que no abandona al llarg del discurs. Parteix de la mateixa necessitat i situa el culpable en la pròpia persona. En aquest cas, parlem de conflicte crític perquè és conscient que no té formació i que aquest desconeixement repercuteix directament a l'aula. Finalment, la Sara parteix de la pròpia realitat per exposar tot el conjunt d'estratègies que utilitzen per fer evident principalment les cultures; les llengües se situen en un segon pla. Al temps que parla, s'autoconfronta i reconeix que són conscients de la necessitat però que no poden fer més. Creu que hi ha moltes mancances i que per tant no poden anar més enllà.

7. El sentiment atribuït a les llengües

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, se subratlla el sentiment atribuït a les llengües. A la segona, es discuteix l'ús habitual del català més enllà del centre escolar.

159. Bruna- aquest tema que tu ara deies [de:] Per autoselecció i de manera continuativa, la

160. Sara- [sí] Bruna retorna a la seqüència anterior i

161. Bruna-[de la] comunicació amb les [famílies/]

162. Sara- [sí]

163. Bruna- que és molt important doncs per exemple a l'escola se n'ha parlat i s'està dient de:: no sempre però amb les circulars més importants i que afecten més a les famílies intentar que siguin els grans de cycle superior que aquell dia surtin/ i que facin de:: de mediadors és a dir i que es posin a la sortida amb cada grup dels més petits i:: que enganxin a les:: famílies i que els hi:: tradueixin el text que hi ha a la circular\ però bé són cosetes però:: sí que:: home és que per exemple situacions com les que ell deia de que algú et verbalitza no vull parlar el català perquè no m'agrada jo recordo el curs passat quan encara teníem:: traductors de:: entrevistes que aquest any ja no ja no en tenim ¿no? doncs [ehm] demanar un un traductor de bangla perquè sabia que vindria:: només la mare/ i la mare no no no sap ni català ni castellà i va venir acompanyada/ per u::n per un germanastre del:: del nen/ que era un noi que ja feia molts anys que vivia a Catalunya i que ja havia estat a la nostra escola ¡de gran! a mi em va dir no no si jo he estat ex-alumne de l'escola ¿no? i:: i em va dir no no si jo entenc el català em va dir però *no lo quiero hablar* però ¿per què? i em va dir que no l'estimava clar et quedes:: et quedes de pedra ¿no? et quedes:: i és una persona que el sap i et quedes:: de pedra és una persona que el sap és competent en aquella llengua i et verbalitza que no l'estima i que no el vol parlar clar\ tampoc no sé quines vivències ha [tingut]

164. Maria- [ha tingut clar]

165. Albert- sí també

166. Sara- però segur que també ens hem trobat amb gent d'aquí que diu el mateix no cal que sigui de [fora]

167. Bruna- [ya ya ya]

168. Sara- [perquè bueno] és lògic aquest nen que sap que estarà una temporada i que el català bueno aquest esforç se'l podria fer per altres coses o per altres llengües perquè el català no li servirà:: més que quatre dies però gent d'aquí d'Espanya o inclús ca- catalana que diu que:: que no l'estima que el sap i no l'estima no el vol parlar-lo això també::

aprofundeix en l'univers de referència. El discurs progressa per tema contant. Predomina el caràcter expositiu, mesclat amb el relat de la pròpia experiència.

Comunicació es converteix en paraula clau i guia tot el discurs d'experiència de la Bruna. Fruit d'una intervenció anterior, reflexiona i comparteix quines estratègies utilitza l'escola per aconseguir una major comunicació amb les famílies. Fixem-nos com la llengua familiar es converteix en instrument de comunicació.

La Bruna condueix el discurs cap a una nova direcció. Fa ús de l'exemplificació per reproduir, en estil directe, les paraules d'un alumne: *no vull parlar el català perquè no m'agrada*. Aquesta idea li serveix per detallar la situació concreta, que repeteix tres vegades més. De manera gairebé consecutiva, reproduïx quatre vegades *-em va dir-* per clarificar d'on prové aquesta línia de pensament. Fa ús d'una pregunta retòrica que ella mateixa respon per clarificar la situació: *¿per què? i em va dir que no l'estimava*. Fixem-nos com una vegada més, la llengua és afectivitat i emoció. Tot aquest conjunt de reflexions fan que la Bruna expliciti un sentiment d'incomprensió i tristesa. La metàfora amb la qual conclou la intervenció, que repeteix dues vegades seguides, n'és un exemple clau. *Et quedes de pedra* mostra la perplexitat del fet i la incapacitat d'actuació. Quan busca l'origen d'aquest comportament, *vivència* es converteix en paraula clau pel gir que proporciona i per la reacció que promou en la resta de participants, sobretot en la Maria, l'Albert i la Sara (163-167).

A partir d'aquí, el caràcter conclusiu de la Sara – *perquè bueno-* inicia un nou focus de discussió. El *-però-* n'és un indicador potencial. Els elements – aquí/fora- li serveixen per emfasitzar que aquesta manera de pensar és extensible a qualsevol persona, no només als estrangers: *no cal que sigui de [fora]*. L'encavalcament amb la Bruna i la validació d'acord que fa evident, mostren la necessitat que sent de resoldre aquesta possible controvèrsia i demostrar que avancen en la mateixa direcció: *[ya ya ya]* (167).

En Javi va més enllà i fa un pas més en la cerca de culpables. El traspàs explícit del *-nosaltres-* a la

169. Javi- moltíssima i alguna cosa falla això és símptoma de que:: com a sistema educatiu i molt més que educatiu que no ho estem fent bé o no s'està fent bé perquè:: hi ha moltíssima moltíssima gent jo penso que l'element de l'entorn familiar:: hi pot molt i després clar aquest sentit d'utilitat que comentàvem abans de dir joestic aprenent una llengua o m'estan fent aprenent una llengua aprendre una llengua i que després ningú no parla en un context [ehm] diari ¿no?

170. Mercè- a veure jo no sóc tan pessimista perquè penso que l'escola déu ni do lo bé que ho està fent ¿eh? perquè jo veig per exemple a la eso no sé aquests dies els alumnes que no parlen català mai de la vida i veus que presenten presentaven el projecte de recerca en català i penses ¿veus? vull dir algo fa l'escola ¿no? i aquests alumnes no parlen mai català i són capaços de presentar un projecte en català dius alguna cosa fem vull dir tan negatiu no és ara que l'escola no ho pot fer tot evidentment ¿no? però després és evident que és positiu tot lo que:: fem perquè sinó no podríem ¿no?

171. Javi- no no no totalment d'acord però si després d'aquesta presentació del crèdit de síntesi no té una continuïtat

172. Mercè- no ya sí però vull dir hi ha una hi ha una:: competència allà ¿no? que es pot desenvolupar o no desenvolupar però que ja depèn d'altres circumstàncies ¿no? ja dèiem allò de les identitats i:: dels afectes de tot això però

173. Albert- no el que pot ser també és que a veure la:: s'ha posat molt d'accent a l'escola o sigui a l'escola es treballa la llengua ¿no? segurament trobarem situacions diferents però [ahm] si us fixeu a la resta de la societat no s'hi ha posat el mateix accent vull dir hi han altres àmbits que no s'ha fet [ahm] diríem una mena de de d'intenció com a l'escola s'ha fet un pla com el que era la immersió lingüística o sigui tu vas a altres àmbits que no són de:: d'ensenyament i tot el que és la normalització:: s'aguanta:: pels pels ¿no? llavors clar tu fas la teva actuació però n::anos de:: de famílies:: segurament castellanoparlants o o altres llengües tal la llengua:: franca ¿no? d'ús que li pot servir doncs sanitat justícia paperassa pel passaport i tal la

impersonalitat fa que s'allunyi del -jo- i s'emmarqui en la societat en general. Aquests culpables es fan extensibles: *molt més que educatiu* (169). De manera explícita engloba tots els agents educatius i ell mateix: *és que alguna cosa no estem fent bé o no s'està fent bé*. A més a més, deixa entreveure dos orígens al problema: - l'entorn familiar- i el -sentit d'utilitat-. En aquest punt, la dualitat de temps verbals i la distinció evident que fa entre el -jo- que aprèn i el -jo- que es veu obligat a aprendre mostra la seva línia de pensament. *Estic aprenent*, en present i marca de primera persona es contraposa a *m'estan fent aprendre*, amb caràcter d'obligatorietat.

L'Eli tanca la seqüència amb la mateixa contribució. Remet a una idea que ja defensava en la sessió anterior. -L'odi- i la -repúdia- envers el català és quelcom que li -sobta-. Sempre fa referència a la realitat escolar que coneix. La reformulació de la Maria *-segur que ve d'experiències passades-* i el matis de l'Elena *-no és odi a la llengua és a les persones-*, matisen amb caire cortès la seva aportació al temps que en presenten possibles orígens. Fixem-nos com el coneixement s'anteposa a l'experiència. L'Eli no avança en aquesta posició i proposa, sense continuïtat, la immigració espanyola dels anys seixanta com a possible causa que ella considera rellevant. Una vegada més, la controvèrsia no avança per manca de confrontació de punts de vista.

Per la seva banda, la Mercè fa ús de la continuïtat per buscar una via de sortida a aquesta situació. Se situa en el -pessimisme- que ha captat de les intervencions dels companys i hi incorpora el paper de l'-escola- com allò que propicia el canvi: *déu ni do lo bé que ho està fent ¿eh?* (170). Mitjançant la primera persona del plural ho fa extensible a tot el col·lectiu docent. Inicia la seva intervenció amb un connector que sintetitza el que s'ha dit fins ara i li se situa en el discurs: *a veure*. A continuació, fa ús constant de verbs de creença i exemplifica per justificar el caràcter de veritat: *perquè jo veig per exemple*. La contraposició entre -negatiu- *-tan negatiu no és-* i -positiu- *-després és evident que és positiu-* mostren com se situa en relació amb el tema de discussió.

llengua:: que s'utilitza és el castellà ¿no? llavors clar arriba un punt que dius queda l'escola ¿no? com un bolet ¿no? que sí que s'incideix en el català ¿no? i que totes les assignatures en català però després un cop s'acaba l'escola és tot allò és com un globus ¿no? que s'acaba ¿no?

174. Mercè- si no hi hagués l'escola ja no existiria el [català] (somriu)

175. Albert- [sí no] clar pitjor pitjor encara no?

176. Santi- però de fet nosaltres per exemple ara quan hem fet el període de preinscripció i matriculació [ahm] moltes de les famílies que venien eren bueno ja ho vaig comentar que en els últims anys estan entrant moltes més famílies de:: provinents de diferents països i aquest any per exemple ens vam fixar com a criteri:: d'equip [ahm] fer les explicacions en català és a dir no a la primera que rebéssim una família canviar perquè ens entenguessin i tal i déu ni do el que aquestes famílies s'han esforçat per entendre i fins i tot conceptes tan difícils com que han de signar la carta de compromís educatiu i està redactada en català i:: i tu els hi expliques poc a poc no sé que hem notat com un canvi ¿no? que inicialment que quan veus les llistes ¿no? que veus que hi ha:: molt alumnat nouvingut veus que:: penses que la família ¿no? farà aquest canvi i no molt receptius i algunes veies com s'esforçaven per contestar-te en català ¿no? les altres no podien doncs no però nosaltres no canviàvem de llengua quan les ateníem ¿no? i:: i s'ha vist com molt bona recepció per part d'elles o sigui com molt conscients de que el seu fill serà escolaritzat a Catalunya i per tant ha de fer aquesta llengua i:: i bueno continua\

177. Albert- sí en general actituds tan negatives sobretot en famílies d'això no ho trobes ¿no? el problema és després el ús lingüístic clar vull dir és allò que entres en una botiga i:: no ets tu gairebé sempre que és en castellà i bueno i no sé i si te'n vas a la ciutat de la justícia a fer qualsevol tràmit hi ha tot de paperets en castellà tenen els rètols allà enganxadets aquells sí en català però els d'ús funcional de de tot està en castellà i clar això això no és un pes que que va marcant

178. Eli- llavors també és entendre jo crec

En Javi contraargumenta les seves paraules. Primer valida el punt de vista de la companya –*no no no totalment d'acord-* (171) i després dóna a conèixer el seu pensament. -Continuïtat- es converteix en paraula clau. La discussió permet interpretar com la Mercè fa referència al procés d'aprenentatge de la llengua meta, -*hi ha una competència allà-* on el centre escolar hi juga un paper determinant. En Javi, en canvi, fa un pas més i ho fa extensible a l'ús habitual i quotidià. transmetent que l'acció de l'escola, per si sola, no és suficient. Sense ànim de controvèrsia, cadascú avança en la defensa de la seva opinió.

Per la seva banda, el caràcter conclusiu de l'Albert fa extensible la problemàtica a la resta de la societat. Es manifesta a favor de l'escola -*a l'escola es treballa la llengua; com a l'escola s'ha fet-* per contraposar-ho a d'altres àmbits- -*sanitat justícia paperassa pel passaport-* on l'ús del català és inexistent-. En aquestes situacions, l'Albert pensa que *la normalització:: s'aguanta:: pels pels* (173). Titlla aquesta situació de -problema-. Com a estratègia d'aclariment fa ús de dues metàfores per acostar l'experiència al receptor: *queda l'escola com un bolet i és com un globus*.

Per la seva banda, en Santi inicia un discurs d'experiència i reflexiu, on les accions de la seva escola es converteixen en el fil conductor. Al temps que exposa el *canvi* percebut, que clarament relaciona amb l'actitud de moltes famílies davant del català, deixa veure la sorpresa que li ha causat aquest *canvi*. Des del present, hi ha autoconfrontació i desdoblament: *veies com s'esforçaven per contestar-te en català ¿no?; i s'ha vist com molt bona recepció per part d'elles*. Aquest canvi, que el sorprèn, és col·lectiu i es contraposa al que s'imaginaven: *no sé que hem notat com un canvi ¿no? que inicialment que quan veus les llistes* (176).

l'odi aquesta repúdia jo entenc que hi ha la llengua materna si jo vaig a viure a Madrid jo a casa meu parlaré català perquè sóc catalana però:: em sobta l'odi i l'odi dels autòctons més que els altres més que els nouvinguts perquè jo aquest any he tingut molts autòctons també que és anticatalà anticatalunya i anti aquesta llengua és aquest no estimem i tenim competència perquè han nascut aquí i com a tal poden parlar en català jo he passat de castellà a català aquest curs i els que em parlaven en castellà va ser bueno a partir d'ara canviem (riures) i em parlaven en català i bé però és odi és no sé és el que em sobta més a mi\

179. Maria- segur que ve d'experiències perquè clar no sé

180. Elena- no és odi a la llengua és a les persones ¿no? algunes persones que s'han trobat o::

181. Eli- o la migració interna dels anys cinquanta a Catalunya és l'únic que se m'acudeix a mi

182. Elena- clar és que:: a [Vic] (riures)

183. Eli- [a mi només] se m'acudeix això o sigui

184. Elena- ja és que és un contexte una mica [especial]

185. Eli- que sentissin aquest punt de els xarnegos que venien perquè:: hi havia els xarnegos i que els hi hagi quedat i que ho hagin transmès de pares a fills perquè sinó a mi que un nano de 14 anys tingui aquesta:: ¿saps? aquest odi vers el català és com sobta sí he pensat que ha d'anar per aquí la cosa

186. Elena- ah sí sí

Aquesta seqüència parteix de la mateixa línia de pensament però al temps que els docents participen de l'intercanvi van matisant el discurs amb la seva opinió. Detectem dues necessitats principals que deixen entreveure divergències en el punt de vista, però sense oposició frontal. La primera fa referència al sentiment pejoratiu atribuït al català com a conseqüència del sentiment atorgat a la llengua. Se'n busquen diferents orígens: l'entorn familiar, les persones que han trobat pel camí i les vivències viscudes i els participants s'hi situen en relació amb la línia de pensament i la pròpia realitat escolar. La segona necessitat apareix titllada de *problema* i emfasitza la inexistència del català fora de l'escola. Sobretot és l'Albert qui subratlla aquesta falta d'ús del català. La Mercè s'hi manifesta contrària perquè pensa que l'escola promou la valorització de la llengua. Finalment, en Santi fa evident un prejudici quan comparteix l'estranyesa que li

comporta l'actitud d'esforç i adaptació de moltes famílies per intentar parlar català. Reconeix que el seu pensament s'ha vist modificat.

8. Consciència plurilingüe

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a dues preguntes que fa en Jaume amb l'objectiu de buscar la reflexió conjunta. A la primera, s'insisteix en les actituds dels més petits cap a les llengües. A la segona, es qüestiona la consciència del professorat envers la competència plurilingüe. Destaquem *actituds* i *competència plurilingüe* que ens acosten a aquest debat.

187. Jaume- hi ha dues preguntes que:: de vegades amb la Maria hem discutit si a P3 hi ha actituds cap a la llengua perquè esteu dient actituds molt relacionades amb les famílies o amb els alumnes de secundària com aquest noi més gran amb els més petits ¿trobeu que hi ha actituds cap a la llengua? i una altra cosa que m'agradaria plantejar a veure si com deia la Maria no hi ha prou consciència de treballar aquesta competència plurilingüe i fer veure la riquesa lingüística com com un potencial important si l'escola s'orientés cap aquí com apunta l'article de la Margarida aquesta actitud d'odi es conseguiria modificar o esmorteir o ¿o és tan forta la pressió social que:: i l'experiència personal que no ens en sortiríem? ¿com ho veieu això?]

Per autoselecció, en Jaume proposa un nou focus de debat. De forma directiva, planteja dues qüestions i convida els participants a la reflexió conjunta. La llengua, en algunes ocasions, es converteix en tema. S'obre i es tanca amb aquest conjunt d'impressions que provenen del coneixement.

En Jaume inclou la Maria en el planteig de la situació. Fent referència explícita al *-què- -hi ha dues preguntes-*, fa ús d'ordenadors del discurs per fer avançar la seqüència. En primer lloc, retorna al que s'ha dit fins ara per buscar la reflexió conjunta en relació amb les *actituds*, terme que considerem clau. Relaciona aquestes *actituds* amb les famílies i amb els alumnes de secundària. Aquest conjunt de dades li serveix per expandir l'univers de referència i buscar el punt de vista dels docents a educació infantil i primers cursos de primària: *amb els més petits ¿trobeu que hi ha actituds cap a la llengua?* En segon lloc, parteix de *consciència* per demanar obertament si *hi ha prou consciència de treballar aquesta competència plurilingüe* per una banda, i de *fer veure la riquesa lingüística com com un potencial important* per l'altra. Tot aquest conjunt de dades li serveixen per concloure l'aportació i fer evident cap a on s'encamina el debat. Ho relaciona una vegada més amb *l'actitud d'odi* llargament debatuda per saber si *es conseguiria modificar o esmorteir*. Fa referència explícita als receptors: *¿com ho veieu això?*

Aquesta seqüència pràcticament monogestionada fa que no hi hagi divergències en el punt de vista. En Jaume es manté en una mateixa línia de pensament i busca la reflexió conjunta. La conversa es caracteritza per l'acumulació d'idees.

9. El vincle afectiu de les primeres edats

La seqüència que analitzem a continuació parteix de les preguntes que l'investigador ha plantejat a la vuitena seqüència. El diàleg ens permet veure com els participants només responen la primera, que fa referència a les actituds dels infants envers les llengües.

188. Bruna- home els més petits difícilment expressen això perquè el el el lligam afectiu que tenen amb la persona que els cuida amb els adults que estan a l'escola i se li dirigeixen en català/ és tan fort/ que que passa per sobre de qualsevol incomprensió cap allò que:: que diuen ¿no? jo havia comentat que potser el que notem a vegades és que hi ha més més mutismes això és veritat és a dir nens que:: estan tot el curs de pàrvuls tres anys i mitjans de pàrvuls quatre anys i no:: i no:: i no xerren sobretot nens perfeccionistes nens que ho volen fer tot tot molt bé aquests a vegades hi ha un mutisme que es comença a trencar ja les mestres de parvulari estan (somrient) ¿què carai està passant? si m'entén si m'entén perfecte però està mut ¿no? però mut mut aquest podria ser un una forma de::

189. Maria- de manifestar

190. Bruna- de de no sé eh però jo no he vist rebuig també és veritat que que a les escoles han canviat doncs igual per exemple amb l'idioma potser es fa més ús de la traducció recordem anys passats en què als nens se'ls hi canviava el nom noms castellans que eren [ahm] molt diferents al català i a l'escola hi havia el rètol del nom catalanitzat això hi havia hagut molt i uns quants mestres això ho van començar a trencar i ara doncs el que es diu *Juan* es diu *Juan* i després quan és més gran mig en broma mig en sèrio pots dir Joan i pots dir Joanet i el *Juan* i li tornes a dir *Juan* però ja és una altra- ja no és canviar-li el nom de de bones a primeres ¿no? després pots dir *Juan* Joan però després quan ja s'ha reconegut que ell es deia *Juan* això hi havia hagut molt d'això i aquest és un exemple que:: que podria ser de:: de:: de més coses jo no crec que ara mateix els nens de pàrvuls tres anys tinguessin un rebuig jo ho trobo absurd a primària no sé si ho havien comentat les mestres però jo diria que:: que no n'hi ha també perquè:: el lligam el vincle afectiu

Per autoselecció la Bruna inicia la seqüència amb l'expressió del punt de vista i els altres docents van participant activament de l'intercanvi. El caràcter conclusiu de l'Albert tanca la seqüència. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

La Bruna pren la paraula i des del -jo- protagonista de l'acció dona a conèixer la seva opinió. Sempre a través de la seva experiència deixa clar que el lligam afectiu amb el docent fa que no hi hagi actituds negatives vers la llengua meta: *el lligam el vincle afectiu amb la persona que el cuida* (190). Retorna a seqüències anteriors per recordar el que sí succeeix de forma recurrent: el *mutisme*. Una vegada més, veiem que és un tema que li genera preocupació. Fa ús d'interrogacions directes per acostar l'experiència al receptor: *¿què carai està passant? si m'entén si m'entén perfecte però està mut ¿no? però mut mut* (188).

La Bruna se situa en el present per fer evidents els *canvis* que percep en el sistema educatiu. El desdoblament és rellevant. Se situa en l'ara i fa ús de l'anècdota per recordar experiències viscudes: *se'ls hi canviava el nom*. Reformula a què fa referència *-el rètol del nom catalanitzat-* per incrementar-ne la comprensió.

Juntament amb el canvi de nom, parla d'estratègies *molt dures* per fer referència a l'obligatorietat de fer-los parlar en català. Des del present hi reflexiona i repeteix què han propiciat aquest conjunt de situacions: *hi ha estratègies que creen aversió* (198). Des del present, pensa que el procés *s'ha suavitzat molt*.

La Bruna continua la intervenció i situada en l'experiència diària de l'aula introdueix *el canvi de llengua quan la mestra és competent*. Aquesta idea la repeteix dues vegades gairebé consecutives i apareix interrelacionada amb el terme *adaptació*, paraula amb la qual defineix la flexibilitat de la

amb la persona que el cuida és::

191. Sara- amb els nens de tres anys hi ha molt més lligam que::

192. Bruna- és molt fort

193. Sara- que amb els més grans o sigui no pot ser no hi ha rebuig

194. Santi- però sí que ho veuen i tenen aquesta consciència lingüística des de ben petits jo crec ¿eh? jo ara per exemple parlo per la meua filla té dos anys i mig i ella parla en català però ella sap que a la classe hi ha el Jose i el Ricardo i el Jose i el Ricardo no parlen el mateix que parlen els altres i i ella a vegades ho diu perquè el Jose m'ha dit que *lo he hecho muy mal* i en canvi un altre diu que ho he fet molt malament ¿no? i ella quan explica què li ha explicat el José i el Ricardo canvia no? ella canvia i sap el què no i ella és molt petita però crec que la consciència sí que la:: sí que la tenen no ara clar la llengua amb què s'identifiquen el lligam i el vincle clar la llengua és la mestra els hi parla en català doncs ells també però sí que és el::\

195. Mercè- bueno i aquest rebuig al català depèn molt del context també que dèieu jo he estat a molts instituts diferents a l'actual que és molt català no hi ha cap rebuig però he estat a llocs que realment hi havia un rebuig molt gran també al català ¿no? vull dir que és allò que dèiem el context la majoria els nanos no sé |

196. Maria- també hi ha hagut moments recordant això que canviàvem el nom els nens i així que se'ls obligava a parlar català o sigui no sé des de l'escola [ahm] si no m'ho dius en català no t'entenc o sinó:: havíem fet estratègies perquè els nens també parlessin català a vegades molt dures jo crec que això s'ha suavitzat molt amb bo amb dolent s'hauria d'analitzar però s'ha suavitzat vull dir un nen que t'explica en castellà el que sigui no se li fa repetir en català/ en tot cas es busquen estratègies

197. Santi- depèn (somriu)

198. Maria- en tot cas es es busquen es busquen estratègies ara farem una ronda en què tothom ho dirà en català es busquen altres estratègies no tan dures de dir bueno pues bueno no sé depèn però jo crec que hi ha hagut estratègies que creen aquesta aversió:: [a::]

199. Bruna- [sí sí] una adaptació de pàrvuls

mestra per amollar-se a noves situacions (199; 201).

Per la seva banda, en Santi se situa en l'experiència personal –*parlo de la meua filla*- per justificar la consciència lingüística que tenen els infants des de ben petits. El *saber* li serveix per justificar el caràcter de veritat: *però ella sap; i sap el què no* (194).

Situada a secundària, la Mercè fa ús del *rebuig* per atribuir-lo, una altra vegada, a la importància del *context*. Per justificar-ho, fa ús de l'experiència prèvia i compara situacions varies que ha anat trobant en les diferents escoles on ha treballat. Ressaltem una representació fiançada que engloba l'alumnat del centre escolar: *l'actual que és molt català no hi ha cap rebuig*. Aquest rebuig, per tant, s'interrelaciona amb la llengua.

L'Albert conclou la seqüència fent una síntesi d'aquells aspectes de l'article que ha trobat més -interessants-. Els relaciona amb el que s'ha anat dient al llarg de la seqüència. Repeteix aquest adjectiu quatre vegades al llarg de la intervenció. Sense enumerar-les explícitament, destaca tres situacions que considera rellevants. La primera és la intervenció de les famílies a les escoles, que reformula per incrementar la comprensió: *que es facin visibles* (207). En aquest punt ressalta a qui es refereix: *sobretot aquestes famílies novvingudes ¿no?*

La segona fa referència a l'aprenentatge de la llengua, quelcom *de llarg recorregut*. Altra vegada, i amb primera persona del plural, acosta el coneixement a l'experiència directa i ressalta de qui està parlant: *i això ho veiem claríssim amb els novvinguts ¿no?* La tercera recau en la necessitat d'ensenyar llengua de manera transversal, *amb altres matèries curriculars que no són pròpiament la lingüística*.

A continuació, l'Albert se situa a la segona pregunta plantejada per en Jaume a l'inici de la seqüència. Fent ús explícit del terme -plurilingüisme-, relaciona aquesta paraula amb dos -aspectes- que considera clau: *la voluntat de comunicació i la voluntat de respecte*. Ressaltem en aquest punt les persones gramaticals que mescla en una mateixa oració. El -nosaltres- fa

tres anys no parlar-li i:: quan la mestra és competent amb el castellà per exemple això ara no es [dóna]

200. Maria- [no] es dona

201. Bruna- si un nen està molt angoixat doncs li acabes:: parlant amb la seva llengua si la mestra és competent| inclús a vegades amb algú amb anglès/

202. Maria- [clar]

203. Bruna- [Hem fet venir] l'especialista perquè el nen s'ha de sentir:: acollit però abans no ¡eh!

204. Santi- a nosaltres ens ha passat el contrari al revés a pàrvuls tres o pàrvuls quatre és normal i necessari però ens ha passat al revés famílies que se'ns han tirat a sobre per dir hi ha aquest mestre aquest i aquest que canvien al castellà i:: no es pot permetre llavors hem tingut aquest debat de per què no es pot permetre i:: perquè una cosa és en moments puntuals i l'altra cosa és que tu imparteixes la teva matèria en castellà

205. Maria- [¡això és diferent!]

206. Santi- [quan ho hauries de fer en català] però sí sí||

207. Albert- bueno en tot això jo penso que s'ha de ser flexible ¿no? segons la situació també és cert que tot això que explicaves era el principi de la immersió i llavors era gairebé un assaig i després |ehm| es va veure que no calia anar dient |ehm| |ehm| Cristòfol al *Cristóbal* ¿no? doncs clar que si li deies *Cristóbal* no passava res {(P) la cosa també s'ha anat suavitzant ¿no?} jo jo el:: el document aquest jo penso que hi ha moltes coses molt interessants ¿no? llavors |ahm| hi havia coses bueno hi ha- toca moltes pinzellades que que dona peu a moltes reflexions jo m'he trobat he trobat molt interessant |ahm| bueno inclús aspectes ¿no? com:: el fet de de o que demana la intervenció:: de les famílies a les escoles ¿no? que que que es facin visibles sobretot aquestes famílies nouvingudes ¿no? que no passa res ¿no? famílies àrabs paquistaneses per molt que portin mocador amb el sabí eh però que es vegin allà com uns pares més ¡eh! a l'AMPA o el que sigui o.. |ehm| allò que diu ¿no? que l'aprenentatge d'una llengua ¿no? és de llarg recorregut ¿no? i això ho veiem claríssim amb els nouvinguts ¿no? |ehm| o que ha fet qüestionar tota el:: el tema de

referència a la societat –*quan parlem de plurilingüisme*- i apareix entrelaçat amb el -jo-, explícit en alguna ocasió –*jo crec i sempre dic*- quan fa referència a l'opinió personal. També apareix el -tu- protagonista, que entenem com una voluntat explícita de fer menys evident la impersonalització: *tu l'estàs respectant, tu no l'entenguis*.

La resta de persones gramaticals percebudes apropen o allunyen els participants de les accions portades a terme. La primera persona del singular serveix per anticipar l'experiència i compartir vivències personals viscudes des del -jo-. En trobem molts exemples: *jo no he vist, jo no crec, jo diria, jo he estat*, etc. L'autoreferència en el -tu- també apareix en algunes ocasions, principalment quan situats al -jo- sembla que volen distanciar-se del protagonisme de les accions: *un nen que t'explica*. Finalment, la impersonalitat hi és molt present, quan el coneixement s'anteposa a l'experiència singular i pròpia: *se'ls obligava; s'ha suavitzat*. Quan trobem la primera persona del plural, tant fa referència al grup de discussió –*és allò que dèiem*- o la seva inclusió al col·lectiu docent: *el que notem, això que canviàvem de nom, ara farem*.

plantejament didàctic metodològic ¡eh! sobre la llengua i tot això ha estat arrel de com ensenyem la llengua a nous nens ¿no? però:: a més a més i referent a allò que:: abans apuntava ella sobre la immersió ¿no? el fet d'entendre que:: en en aquest moment l'aprenentatge de la llengua no pot ser allò no:: el català per un costat el castellà per un altre metodologies diferents ¿no? sinó que ha d'anar tot més globalitzat i fins i tot com ensenyem o aprenem llengua amb altres matèries curriculars que no són pròpiament la lingüística ¿no? o sigui estem fent:: comprensió lectora a l'àrea de llengua quan tenim uns textos meravellosos per treballar comprensió lectora a:: a socials ¿no? o:: a naturals i tal tenim uns textos expositius en canvi a l'àrea de llengua ens hem d'inventar textos quan realment podríem utilitzar aquests ¿no? o sigui aspectes d'aquests que jo crec que l'article dóna:: a peu a moltes moltes reflexions ¡eh! o sigui estic trobant molt interessant| que és bueno és això que estàvem fent ara però:: i després:: |ehm| un altre tema que trobo molt interessant és que quan parlem de plurilingüisme jo crec i sempre dic que hi ha han d'haver dos aspectes ¿no? la voluntat de comunicació i la voluntat de respecte| eh oh sigui l'altra persona encara que vegi que no:: l'entendem o l'entendem a mitges ¡eh! doncs que rebi això ¿no? que a tota hora tu l'estàs respectant parli amazigh o parli el que sigui i tu no l'entenguis l'estàs respectant i que hi ha una voluntat de comunicació ¿no? i això també doncs ella ho posa aquí i penso que és molt interessant|| {(P) altres coses però::} (somriures dels altres participants)||

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. A partir d'aquí, els docents aporten matisos i adhireixen nova informació. El saber es configura de manera conjunta. Tots creuen que en els primers cursos el lligam afectiu amb el docent és tan fort que no hi ha situacions de rebuig envers el català. En aquesta seqüència, el desdoblament és rellevant. Els participants se situen en el present per parlar del passat i retornar al present per prendre consciència dels *canvis* que perceben en el procés d'adaptació dels infants a l'escola.

10. La diversitat *dintre* d'una llengua

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a una pregunta que planteja la Maria en relació amb les diferents varietats que pot tenir una mateixa llengua. Les respostes generades ens permeten conèixer quina és la situació actual.

207. Maria- i hi ha una altra cosa que a mi m'agrada molt d'aquest article que que o sigui que et fa adonar coses de:: de diversitat de llengües però també la diversitat dintre d'una llengua i jo això trobo que ho tracta molt:: perquè per exemple amb una frase que diu que vaig trobar que no se m'hauria ocorregut mai que diu [(llegint el text) les necessitats plantejades per l'aprenentatge del català dels alumnes la llengua familiar dels quals era una varietat del castellà] i i jo no ho hauria dit mai els alumnes que el seu-eren el castellà però no és que els alumnes castellanoparlants parlen una varietat del castellà ¿no? com el català parla una varietat del català aquesta:: precisió de que la riquesa de llengües ja comença dintre de la mateixa llengua ¿no? doncs trobo que està molt a més a més a tot arreu amb una finesa d'explicació que:: m'ha fet pensar que és un aspecte que:: de vegades se'ns oblida ¿no? els que parlen castellà ¿els que parlen castellà? però és que:: [ehm] depèn d'on vinguin és tan diferent el:: el xilè del:: de l'andalús del:: de Salamanca és que és tan diferent que dius [ehm] i diem els que parlen castellà:: bueno no sé que és un aspecte més de precisar aquesta varietat que no no::

208. Javi- amb els alumnes hispanoamericans això ho treballem molt des de:: des de castellà sí sí perquè a més els tenim allà vull dir:: quan obren la bo- la boca de seguida tenen accent que indica doncs varietats minimalismes d'allà que aquí i això sí que és molt enriquidor sí sí o els:: que tenen pares andalusos pues:: pues també com si haguessin nascut aquí sí sí]

209. Albert- sí a mi també em va cridar l'atenció i ho vaig trobar molt interessant ¿no? perquè nosaltres per exemple a Santa Coloma tenim [ehm] la població:: d'origen estem parlant:: bàsicament andalusa i llavons:: jo recordo que [ehm] quan feia classe que vaig estar molt de temps a cicle inicial i i els ensenyes pues allò llegir i escriure i clar els nens a l'hora de

Per autoselecció, la Maria enceta un nou focus de discussió que també prové de l'article. El discurs progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Al temps que la Maria situa els participants, assenyala el punt de partida d'aquest nou bloc temàtic: *la diversitat dintre d'una llengua*. Justament *diversitat* es converteix en paraula clau i apareix relacionada amb *riquesa*. De manera gairebé consecutiva reformula la mateixa idea per assegurar-ne la comprensió: *la riquesa de llengües ja comença dintre de la mateixa llengua*.

A partir d'aquí, la Maria construeix un discurs valoratiu i d'opinió que parteix d'impressions i valoracions personals: *m'ha agradat*. En el seu discurs, també apareix de manera recurrent el parar-se a pensar, una reflexió posterior a la lectura que apareix relacionada amb aquesta riquesa intralingüística de la qual parlàvem i que *de vegades se'ns oblida*. D'aquest fet, també en fa evidència explícita: *m'ha fet pensar*.

La intervenció de la Maria propicia la reflexió d'en Javi, qui se situa en la pròpia actuació pràctica per compartir amb els companys una pràctica habitual al centre escolar: *ho treballem molt* (208). Conclou en el fet que la varietat és quelcom *molt enriquidor*.

Per la seva banda, l'Albert també traspasa l'experiència a la seva escola, motiu pel qual parla en primera persona del plural: *nosaltres per exemple a Santa Coloma tenim* (209). Des del present es desdobla i *recorda quan feia classe*. Aquest conjunt de records, provinents de l'article i compartits a través del diàleg col·lectiu, fan que prengui consciència *-et refresca-* de les estratègies utilitzades per fer front a la diversitat. És interessant veure què li suposa *-en aquell moment dius és veritat-* retornar al passat: *d'alguna manera:: eres conscient que tenies al davant un nen que parlava una varietat del*

treballar:: els sons no t'ho pots plantejar com:: *castellà molt diferent.*
 com el castellà jo què sé de Burgos ¿no? sinó que
 hi ha tot un altre joc de sons diferents que és
 propi més de de la varietat andalusa ¿no? i era
 allò que havies de tenir en compte ¿no? jo què sé
 les ces les zetes ¿no? i inclús ells fan alguna::
 algun tipus d'essa sonora ¿eh? a:: Andalusia es fa
 ¿eh? i i llavors clar és tot un joc de sons que::
 |ehm| tu com a mestre ho has de tenir en compte i
 llavors |nyt| i era com intuïtiu ¿no? i:: quan ho
 vaig llegir aquí doncs que et refresca en aquell
 moment dius és veritat |mhm| vull dir:: tu
 d'alguna manera:: eres conscient que tenies al
 davant un nen que parlava una varietat del
 castellà molt diferent doncs a l'estàndard ¿no? a
 la que pot sortir a la tele ¿no? al telenotícies de la
 1 ¿no? i sí sí ho vaig trobar també:: interessant||

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. No hi ha divergències en el punt de vista i el saber es construeix de manera conjunta. La reflexió sobre l'acció promou que l'Albert se situï en el passat i prengui consciència dels recursos que ja s'utilitzaven en l'època de la primera immersió. Des del present compara l'abans amb l'ara i hi estableix relacions.

11. Les actituds del professorat i la manca de formació

En aquesta seqüència, i un cop feta una aproximació general al tema de les actituds del professorat en situacions de diversitat, se subratlla la manca de formació dels docents. Destaquem *actituds* i *consciència* com a termes d'interès.

- | | |
|---|--|
| <p>210. Jaume- anem a l'últim::
 211. Maria- [sí]
 212. Jaume- [hi ha] alguna cosa més d'això ¿o no?
 213. Maria- si hi haguessin més més creuetes a la graella es canviaren les actituds ¿o no?
 214. [(tots) ¡sí! ¡sí!]
 215. Jaume- [com apuntàvem] abans
 216. Bruna- [sí] sí jo penso que estem en el [punt]
 217. Jaume- [¿sí?]
 218. Bruna- sí jo crec que hi ha moltes escoles que estan en aquesta situació que estan en el camí de:: de veure per on va cap on han de:: cap on han de:: tirar les coses ¿no? i de reflexió sí vull dir dic això però sóc optimista jo crec que:: que les escoles estan en aquest camí i poden haver-hi</p> | <p>Per autoselecció, en Jaume inicia un nou focus de discussió per concloure el que s'ha dit fins ara. La informació progressa per tema constant. Els altres participen activament del diàleg i matisen el contingut amb opinions personals, provinents del coneixement i de l'experiència. El gènere discursiu que predomina és l'expositiu.</p> <p>En Jaume planteja dues qüestions gairebé consecutives. La primera fa referència a les <i>actituds</i> del professorat i la segona a la <i>conceptualització</i> de les accions.</p> <p>Per autoselecció, la Bruna reacciona i remarca una visió <i>optimista</i> tot i ser conscient de les dificultats. La idea de <i>canvi</i> engloba el seu discurs. En el seu parlament hi ha contrast i redescrípció que la porta al pla d'acció: <i>moltes</i></p> |
|---|--|

canvis importants perquè a més no:: jo crec que no s'han de:: repetir errors que s'han:: que han passat en el:: passat ¿no?

219. Jaume- i aquests conceptes que que es barregen aquí de competència plurilingüe:: repertori:: tot això en l'ambient dels mestres per dir-ho així primària o secundària/ forma part de l'argot de:: que s'utilitza ¿o no?|

220. Maria- [(somrient) ¡l'Eli està en un lloc que no!]

221. Eli- a mi em sap molt greu eh vull dir::

222. Maria- no no i tant! és que està bé perquè es veu contrast vull dir:: no és uniforme això:: està molt bé

223. Albert- es pot parlar de competència lingüística una mica perquè ve donat pel currículum:: per normativa:: i surt els temes aquests però:: |ehm| una certa consciència com ho explica aquí ¿no? de competència lingüística inter- intercultural::l jo se'm fa difícil |ehm| afirmar que sí ¿no? jo penso que com tot trobaràs gent que té una certa idea:: o unes certes intuïcions i potser no ho verbalitza d'aquesta manera però està amb aquesta línia ¿no? però jo diria que:: com a línia general de centres i tal doncs |ehm| jo diria que amb això/ i tal doncs jo diria que amb això està un mica [verd]

224. Jaume- [sí?]

225. Eli-. [jo crec] que hi ha un problema principal a nivell d'Europa un bon dia ens van imposa::r uns apartats que es deien competències ¿sí? i aquestes competències van arribar a l'Estat espanyol sense saber què eren aquestes competències de forma pràctica perquè el que no pot ser és que algú amb 24 anys se'n vagi a oposar:: dos anys i sàpigues més bé tu què és el currículum oficial que no ells ¡i res a dir a ells eh! senzillament s'han imposat uns criteris que no se saben què són ni lingüístics ni evidentment plurilingües i de forma teòrica tenim molt/ podem començar aquí a explicar les necessitats que es tenen aquí a Espanya doncs pots ¿saps? per buscar aquests vincles però de forma pràctica jo crec que ningú té clar què s'ha de fer i llavors clar a l'institut doncs bueno| cada professora va pel seu rotllo no hi ha cohesió entre els diferents departaments de llengües {(AC) bueno dic llengües perquè és el que conec jo ¿eh?} i així

escoles que estan en aquesta situació que estan en el camí de:: de veure. Fixem-nos com de forma explícita deixa entreveure la idea de progrés i d'expansió, sempre de manera col·lectiva. Amb la metàfora del camí, una imatge propera a la realitat, marca l'inici d'un recorregut que -pot- portar a la modificació de metodologies i d'actituds. Aquest optimisme també el podem percebre amb la perífrasi verbal que utilitza: *poden haver-hi canvis importants.* Fixem-nos com una vegada més aquests canvis són possibles, però per aconseguir-los cal ser constant i persistent.

En la seva intervenció, la Bruna canvia de la primera persona del plural a la tercera del singular. Al temps que parla, reflexiona i s'allunya del protagonisme de l'acció: *sí jo penso que estem en el [punt] (216); jo crec que hi ha moltes escoles que estan (218).*

Tot aquest conjunt de reflexions fan que en Jaume plantegi el segon objecte de discussió. Vol saber, i explícitament ho planteja, si *forma part de l'argot de:: que s'utilitza ¿o no?* (219).

L'Albert creu que de forma teòrica *-pel currículum:: per normativa:- es pot parlar de certs conceptes.* Tot i així, pensa que la *-consciència-* no es fa evident i no forma part de l'argot dels mestres. Enlloc d'això, parla de *certa idea:: o unes certes intuïcions (223).* Fixem-nos com una altra vegada apareix la perífrasi verbal de possibilitat, marca de dubte en el desenvolupament de l'acció. En Jaume fa ús del terme *competència plurilingüe* i *repertori*. Quan l'Albert respon al seu plantejament, fa ús de *competència lingüística*. La confusió pot ser un exemple de la manca de recurrència de la qual estem parlant.

L'Eli s'hi manifesta en acord i matisa la seva opinió. Pensa que de forma teòrica *s'han imposat uns criteris que (...)* però *de forma pràctica jo crec que ningú té clar què s'ha de fer (225).* Fixem-nos que fa evident la relació teoria-pràctica, al temps que explicita aquesta diferència entre el discurs construït i la realitat. Finalment, l'expressió amb la qual conclou el discurs *-hi ha molta cosa a fer-*, acostava l'experiència al receptor amb l'expressió de la pròpia opinió.

anem| català és català castellà és castellà anglès és anglès i a castellà no es fa català i a socials no es llegeix vigilant l'ortografia| hi ha molta cosa a fer jo crec però començant des [de:]

226. Sara-. [des de baix]

227. Eli-. [sí]

228. Santi- sí és cert és una cosa que sobta ¿eh! jo no sé si [(mirant a la Mercè) ella que també fa anglès] a mi per exemple em:: em sobta fins i tot el grau:: {(AC) jo per exemple faig anglès} i ahir vaig fer al claustre una proposta d'augment d'hores i no hi ha problema o sigui en anglès es veu bé i en canvi es fa en castellà i és com |grrrr| ¿no? i és sí sí és ben curiós ¿no? perquè dius a veure primer hauria de ser en castellà i:: crec jo eh encara que em tiri pedres a sobre i:: ¿no! no no no no és en plan:: augmentem hores d'anglès en el cicle inicial ¡aprovat! a:: un bueno [(somrient) en un cicle] amb un altre estaria- s'haurien de fer grups de reforç de la llengua oral en anglès al cicle superior; ¡aprovat! (l'Elena riu) i en canvi:: hores de castellà i:: aquí ja és en plan:: (l'Elena riu) ¿no cal! no a mi em sobta com a com a:: persona:: castellanoparlant |ahm| el tema que clar sí que farem nens molt competents en català i que seran:: bueno i en anglès potser però clar ens estem oblidant de l'altre que està allà que:: que queda no sé és com:: curiós no sé si us passa a vosaltres o no però crec moltes vegades és molt allò peles i pelis ¿no? [(tothom riu) perquè van canviant i ¡tal! i ¡pum!] però clar fiançar les llengües del territori és com que:: està més:: |

229. Bruna- a mi potser se m'acut una cosa ¿no? per exemple com a exemple a:: a l'escola a través de de d'un pla estratègic doncs es van:: es van definir tres tres persones se'ls hi va:: fer tres perfils ¿no? i aquestes persones es quedaven a l'escola a través d'aquest pla estratègic ¿no? |ahm| per exemple una d'elles era:: |ahm| la lectura i la biblioteca aquest perfil era molt clar i s'ha fet molta feina ¿val? l'altre perfil eren les noves tecnologies també s'ha fet molta feina i es tenia molt clar i un tercer perfil que que s'ha fet ¿eh? però era el més desdibuixat que era |ahm| de llengua la llengua interdisciplinar i plurilingüe ¿no? coordinar totes les coses que es feien a l'escola en aquest sentit s'ha fet feina ¿eh? però

El discurs de l'Eli propicia la intervenció d'en Santi. Des de la posició de mestre de llengua estrangera destaca un aspecte que li crida l'atenció. *És una cosa que sobta ¿eh!; no a mi em sobta; sí sí és ben curiós* li serveix per compartir, des de l'experiència de la seva escola, l'afany del col·lectiu docent per incorporar hores d'anglès, enlloc de *fiançar les llengües del territori* (228). La seva intervenció, carregada d'humor i d'ironia *-hores de castellà i:: aquí ja és en plan:: (l'Elena riu) ¿no cal!-*, és alhora ferma i contundent.

Fixem-nos com a diferència dels torns anteriors, en Santi principalment fa ús de marques de present, sovint representacions d'evidència. També és interessant la mescla constant de persones gramaticals. La primera persona del singular representa l'experiència pròpia *-jo per exemple faig-* i l'opinió personal: *crec jo*. Per altra banda, l'autoreferència en la segona persona del singular és una estratègia per distanciar-se del protagonisme de l'acció: *perquè dius a veure*. Finalment, la primera persona del plural incorpora tot l'equip docent: *augmentem hores*. Fa referència explícita als receptors: *no sé si us passa a vosaltres*.

Per la seva banda, la Mercè fa un pas més i incideix directament en les *-actituds-* del professorat. Es refereix als futurs mestres per reclamar una formació sòlida en els aspectes d'aprenentatge de llengües i plurilingüisme. Sembla que *un canvi de mentalitat que potser no es fa amb una:: amb una generació* (233) és el pas previ a la *-interiorització-* de conceptes que teòricament al currículum ja apareixen. El distanciament estratègic és evident: *potser, jo crec*.

dels tres perfils és el menys avançat és a dir perquè en demanem demanem una mica el de biblioteca va ser molt fàcil| |papapapapapa| |ahm| noves tecnologies també |papapapapapa| bueno i aquest/ vull dir i és una cosa:: d'escola és una cosa de claustre és una cosa assentada per tots però és el més desdibuixat i el que està:: el que costa més- potser que hi pensem una [mica]

230. Tamara- [sí]

231. Bruna- ara el dir això m'ha fet pensar amb el que ara que estem a final de curs i estem valorant el:: pac doncs el que:: el que passa||

232. Jaume- no [jo::]

233. Mercè- [jo crec] que és important canviar les actituds del bueno del professorat de cara a la diversitat ¿no? si es té un professorat que té una actitud diferent ja:: tu a les classes ja ho enfoques de manera diferent ¿no? potser un canvi de mentalitat que potser no es fa amb una:: amb una generació jo crec això que dius tu:: bueno no sé que una cosa és la teoria la teoria està molt bé perquè el currículum de secundària parla del plurilingüisme i de tots aquests conceptes ¿no? i està molt bé ¿no? però que la gent no ho no ho tenen no ho té interioritzat ¿no?| i que:: es tracta d'omplir no es tracta d'organitzar una borsa de comparses sinó que cadascú ho ha de fer de la seva matèria d'una manera natural ¿no?

234. Tamara- sí|

Aquesta seqüència es configura en la mateixa línia de pensament. Els docents responen als plantejaments d'en Jaume, matisant el discurs amb la pròpia opinió. El saber es configura de manera conjunta i no apareixen punts de vista oposats. La intervenció de la Bruna fa evident una necessitat que engloba el sistema educatiu en general. És conscient de la problemàtica però al temps que la verbalitza defensa una actitud -optimista-. Se situa en l'ara incipient i creu que amb el temps hi hauran canvis. Hi reflexiona i dóna possibilitats per redescriure l'acció. Sempre des de la impersonalitat ressalta que aquest -canvi- és possible, però és lent i cal fer-lo entre tots. Hi ha reflexió sobre l'acció. Per altra banda, en forma de consens comú els diferents participants fan evident una altra situació problemàtica que fa referència a la diferència entre el discurs construït i la realitat. En aquesta ocasió ho vinculen a la falta de *consciència* envers termes com *competència plurilingüe* o *repertori*. Entre tots en fan evident la desconexió, tot i tenir clara la teoria i el currículum oficial.

12. Pistes per reorientar la formació

Aquesta dotzena seqüència correspon de manera íntegra a una pregunta oberta que planteja en Jaume amb l'objectiu de buscar la reflexió conjunta. Destaquem *formació* perquè ens acosta a aquest debat.

235. Jaume- la pregunta anava encaminada i ara es tracta amb la intenció del grup i de tot el que ha representat això per arribar: ¿no? al final hi ha una qüestió que: a l'època de la immersió fa tants anys d'alguna manera hi havia uns conceptes lli- relacionats amb una acció la gent tenia unes accions a fer més bones més dolentes més encertades o no però: podia conceptualitzar les accions a nosaltres ens sembla també que: que l'acció s'ha de conceptualitzar i que [(somrient) el concepte s'ha de convertir en acció] i que probablement quan parlem de formació vol dir això vol dir que les paraules com immersió s'ha de saber què vol dir darrere d'immersió en aquests moments ens a sembla que quan parlem de competència plurilingüe quan parlem de competència intercultural quan parlem de: repertori lingüístic de tot aquest vocabulari que en el marc europeu en publica reculls i que alguns comenceu a saber i comencem a explicar clar preocupats per la formació penses ¿i tot això? [ahm] quins processos de formació hi hauria d'haver en aquest país: en els professors: perquè: perquè anessin variant les seves representacions i perquè: tinguessin aquest doble joc ¿no? paraules amb accions i accions que es puguin que es puguin- [ahm] que es conceptualitzar/ em sembla que la formació ha d'anar per aquí ¿no? no vull dir que aquest és el propòsit de fons de fons a mi em sembla tot el que hem intentat fer aquí no sabem si més bé o més malament el que sí que us volíem: plantejar ara ja per anar acabant és d'una banda [ahm] això quan reflexionem sobre aquesta formació quines pistes vosaltres veieu que podrien: reorientar la formació dels futurs mestres en aquesta línia ¡eh! i quines pistes també ara que heu estat per sort nostre [(somrient) subjectes d'aquesta recerca] quines pistes ens ajudarien als que més o menys intentem fer recerca en aquest camp per poder: per poder avançar en aquesta línia ¿m'he explicat o: és a di: aquesta doble demanda aquest

Per autoselecció, en Jaume planteja una nova qüestió que engloba el contingut de la sessió. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En Jaume busca la reflexió conjunta i porta el discurs en una nova direcció. La marca explícita de la primera persona del plural fa evident que parla en nom del grup de recerca: *amb la intenció del grup; a nosaltres ens semblava*. La seva actitud és de situar els participants.

Formació es converteix en paraula clau. Per arribar-hi se situa en el passat i mitjançant el concepte d'*immersió* juga amb la relació entre *conceptes* i *accions*: *l'acció s'ha de conceptualitzar i que [(somrient) el concepte s'ha de convertir en acció]*. A partir d'aquest joc de paraules, introdueix paraules que considera clau – *competència plurilingüe; competència intercultural; repertori lingüístic*- per deixar entreveure que sovint se'n parla sense saber molt bé què signifiquen.

A partir d'aquí, en Jaume porta el discurs en una direcció determinada, que respon a dues qüestions concretes. En primer lloc, planteja *quins processos de formació hi hauria d'haver en aquest país: en els professors: perquè: perquè anessin variant les seves representacions*. Ho repeteix dues vegades per assegurar-ne la comprensió.

La segona pregunta també convida a la reflexió i fa referència a les -pistes- que els participants podrien oferir al grup de recerca: *què ens convindria fer per poder avançar en aquesta línia*.

vosaltres que esteu en el sistema com veieu que::
 ¿que això es podria utilitzar? i d'altra banda què
 ens diríeu a la gent que més o menys intentem fer
 recerca en aquesta línia què ens convindria fer/ en
 funció de l'experiència no sé ¿us ha anat bé per
 exemple això que hàgiu presentat avui i els altres
 dies? ¿ja ho fèieu? ¿se us havia acudit mai? ¿no
 se us havia acudit? ¿ha anat bé? ¿no ha anat bé?
 ¿us ho vau prendre com una nova perspectiva?
 ¿si:: féssim una altra sessió d'aquestes què hi
 afegiríeu? |ahm| us agrairíem però moltíssim les
 vostres:: (somriures)?

En aquesta seqüència monogestionada veiem una coincidència plena en la línia de pensament. En Jaume pretén sintetitzar el què s'ha dit fins ara i per aquest motiu ofereix un conjunt de dades de forma global i reflexiva. Tota aquesta informació li serveix per dirigir el discurs en una nova direcció.

13. Reflexionar sobre les llengües

Aquesta seqüència i la següent provenen de les qüestions que en Jaume ha plantejat en l'anterior. Si les analitzem de manera separada és perquè exposen idees diferents. Tot i que apareixen altres qüestions d'interès, en aquesta tretzena seqüència considerem que se subratllen els beneficis dels programes de formació. Destaquem un terme com ara *reflexionar* que sintetitza aquest debat.

236. Salvi- això això això del vídeo

237. Maria- sí amb això:: [¡tu sí::!]

238. Salvi- [amb les] gravacions que ha servit més per veure cap on van els tiros amb els alumnes o sigui:: el fet aquest que:: que siguin capaços de que t'expliquin i que ells mateixos reflexionin sobre les seves pròpies:: no sé visió de les llengües a mi també em fa veure fins on són capaços de:: d'arribar i què és el que puc fer sobretot més potser que amb la gravació amb els relats de vida lingüística o lectora a mi m'ha donat molt molt més joc a l'hora de relacionar amb temes com per exemple la lectura a l'aula i:: i temes d'aquest tipus a mi m'ha ajudat bastant i:: no se m'hagués passat pel cap mai fer-ho com també ser que el meu centre no ho fa i:: i tampoc se'ls li passarà pel cap fer-ho bueno sí un o dos que també ha fet un màster o que ha tingut la voluntat de de d'arribar una miqueta més enllà però:: {(P) no sé que res penso que és això}

239. Jaume- i l'experiència aquesta de::

Per autoselecció, en Salvi i en Santi intervenen en la seqüència a través de la pròpia opinió. Estem davant d'un discurs d'experiència i reflexiu. La llengua es converteix en tema i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

Les dues intervencions provenen d'una reflexió sobre l'acció. Se situen en la pròpia activitat d'aula i la valoren obertament. En ambdós casos expandeixen l'univers de referència i se situen en el punt de vista de l'alumnat.

El primer a intervenir és en Salvi. Des d'una òptica personal, exposa que el treball amb els alumnes li ha servit per prendre consciència *que hi ha que hi ha moltes altres vies de:: a a l'hora de:: a l'hora d'enfocar la meva feina* (238). Fixem-nos en l'alternança del punt de vista. En primera persona, ressalta que mai hagués fet activitats d'aquest tipus: *no se m'hagués passat pel cap mai fer-ho* (238). A continuació, se situa en el punt de vista dels seus col·legues per

d'aquesta recerca ¿tu personalment com l'has viscut?

240. Salvi- ¿[ahm] perdona?

241. Jaume- l'experiència de la recerca ¿com l'has viscut?

242. Salvi- ¡jo bé! o sigui a part de:: de d'adonar-me:: d'això que que hi ha que hi ha moltes altres vies de:: a a l'hora de:: a l'hora d'enfocar la meua feina això que parlàvem del tractament de llengües del plurilingüisme moltes vegades a a classe de forma no:: no llegint un article però si apareixia alguna llengua o si hi havia algú que jo sabia que:: era de tradició de tal lloc i tal doncs intentava donar-li un valor intentava fer aquestes coses doncs sapiguer que això darrere hi ha un marc teòric o hi ha hi ha investigacions sobre aquest tema i coneixent-ho doncs potser investigues més i ho faré de forma més sistematitzada i ho ho ho implantaré com una forma de treballar com una activitat més sobretot en aquests aspectes |

243. Maria- hi voleu afegir coses?

244. Santi- a mi particularment com a mestre que no sóc tutor però que sí que intervenc per la part de llengües m'ha anat molt bé de fet demà tenim un claustre d'aquests que fem aquests dies i ha bueno s'ha d'explicar per cicles una bona pràctica [ahm] que s'hagi fet ¿no? i una de les coses que valoràvem tot i que ho ha set una gran pràctica perquè ha estat una cosa puntual i tal però sí parlar fins i tot pel nivell d'acceptació dels alumnes o sigui ningú els havia fet mai abans reflexionar sobre les seves llengües i ells ho han valorat molt positivament llavors com que nosaltres a l'escola funcionem molt pel tema autoavaluació els nens autoavaluen doncs els tallers que fan de llengua els que fan d'expressió i tot això com que és una cosa que ells han recollit ¿no? i en aquesta veu que donem sempre de participar la veu de l'alumne que diem doncs és una:: una cosa per tenir en compte ¿no? i de fet costa a nivell de centre potser dir doncs ara el propòsit d'aquesta recerca i amb aquest grup estendre ¿no? perquè tothom ho faci però com a mínim a mi sí que m'ha despertat i he vist que amb ells ha funcionat i de cara al cicle superior vull poder fer un treball més des del principi de que ells siguin conscients i que de poder anar

assegurar, amb contundència –*com també ser-* que no són activitats recurrents: *el meu centre no ho fa i:: i tampoc se'ls li passarà pel cap fer-ho*. La formació ha condicionat la seva actuació: *i ho faré de forma més sistematitzada i ho ho ho implantaré* (242). Els verbs que utilitza marquen l'acompliment d'una acció.

Tot aquest conjunt d'informació fa evident l'estancament d'en Salvi en una mateixa línia de pensament i d'actuació. El treball amb les llengües és inexistent a l'institut on treballa, al temps que l'encurioseix el parar-s'hi a pensar: *un o dos (...) que ha tingut la voluntat de de d'arribar una miqueta més enllà* (238).

El segon a intervenir és en Santi. Se situa en el jo –*a mi particularment-* per compartir què li han semblat les activitats amb els alumnes i com l'han ajudat aquestes sessions de discussió: *m'ha anat molt bé*.

Situat en el -jo- protagonista, des del present valora l'activitat amb un *sí* que reduplica i emfatitza l'acció i amb una metàfora que interpretem com començar de nou, iniciar un nou dia –*a mi sí que m'ha despertat-* (244) i el resultat: *i he vist que amb ells ha funcionat*. De les seves paraules n'interpretem que la valoració de l'alumnat és rellevant en el seu dia a dia. De les reflexions que n'extreu veiem que el treball amb les llengües d'origen és inexistent i que els alumnes no estan acostumats a la reflexió: *ningú els havia fet mai abans reflexionar sobre les seves llengües* (244).

En Salvi fa ús constant de la primera persona del plural per parlar en nom del centre escolar. La inclusió al col·lectiu és recurrent. A continuació, fa evident el seu objectiu d'estendre l'activitat a nivell d'etapa, tot i ser conscient de les dificultats: *de fet costa a nivell de centre*. Observem com el desig d'aconseguir-ho pesa més que els obstacles: *no sé si ho aconseguiré però tinc la intenció*.

aportant en el dia a dia ¿no? no sé si ho aconseguiré però tinc la intenció ¿no?]

En aquesta seqüència veiem una coincidència plena en la línia de pensament. Els docents se situen en relació amb l'investigador i participen activament de l'intercanvi. Per una banda, el discurs d'en Salvi es construeix en l'autoconfrontació i en el desdoblament. Deixa clar que la formació ha propiciat un *canvi* en la seva manera de pensar i d'actuar. Pel que fa en Santi, valora l'activitat des de dues òptiques. Des de la individual, li ha servit per guanyar estratègies i treballar temes d'interès que abans no considerava. Des de l'òptica dels alumnes, valora la reflexió conjunta i l'acceptació tan positiva de l'activitat. Per aquest motiu, diu que vol continuar-ho el curs vinent. Ho categoritzem com a extensions perquè de moment l'obertura es mou en el terreny de les idees, no en la posada en pràctica d'aquestes noves estratègies que han descobert.

14. Les impressions de l'Albert

Aquesta seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de l'Albert quan en Jaume pregunta, a la dotzena seqüència, què els han semblat aquest conjunt d'activitats. Divideix la resposta en dos. A la primera incideix en la formació inicial i en la necessitat de preparar els futurs docents en la diversitat de llengües i cultures. A la segona valora les sessions de discussió i l'activitat portada a terme amb els alumnes.

245. Albert- jo el que volia remarcar [ahm] ja que vosaltres podeu el tema de la formació inicial jo crec que és:: cabdal que:: els mestres que surten d'aquí de la facultat doncs tinguin la idea que aniran a les aules i trobaran:: nanos que parlen diversitat de llengües diversitat de cultures\ i que no els hi sigui un xoc arribar amb certes escoles on el percentatge d'alumnat d'altres països sigui del 80 o del 90% per això això ens ho trobem ¿no? i per això eh doncs crec que aquí hi ha bastanta feina a fer ¿no? i vosaltres que esteu aquí pues [aprofitar]

246. Maria- [el que ens toqui] (somriure de l'Albert) [(rient) ho agafem]

247. Albert- [el que podeu ¿no?] i després amb el tema de recerca jo crec que:: a veure hi ha molt professorat que a vegades no s'hi posa no perquè vulgui- no vulgui o tingui una mala actitud sinó perquè a vegades no sap com posar-se amb aquest tema ¿no? llavors li falten doncs aquests recursos llavors ho fa una mica per intuïció o ho fa o no fa perquè té por o ni li agrada això de fer l'assaig perquè llavors considera que és perdre el

Per autoselecció, l'Albert participa activament de l'intercanvi i ofereix un seguit d'impressions que provenen de la participació en aquestes sessions. La informació progressa per tema lineal i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

En primer lloc, *reclama* una formació inicial més sòlida en relació amb la diversitat lingüística i cultural. Expressions com és:: *cabdal* mostren la rellevància que per a ell pren l'acció. A continuació, fa ús de l'evidència i acosta l'experiència al receptor: *això ens ho trobem ¿no?* D'aquesta manera justifica el perquè de la demanda (245).

En segon lloc, valora la filmació i les sessions de discussió. *Interessant* es converteix en paraula clau per la quantitat de vegades que utilitza aquest terme. Per una banda, se situa en la *recerca* per defensar tot el professorat *que a vegades no si posa no perquè vulgui- (...) sinó perquè a vegades no sap com posar-se amb aquest tema*. Situat en el punt de vista dels docents, reclama formació del professorat.

temps ¿no? llavors jo crec que el que que és bo és |ahm| presentar bones experiències ¿eh! reeixides perquè d'aquesta manera amb uns exemples clars el professorat ho veu i llavors és com si guanyés una certa confiança de dir doncs posem-s'hi ¿no? ¿provem-ho! si jo |ahm| per l'experiència que tinc |ahm| entre les escoles i professorat no trobo males actituds ¿eh? de:: el que trobo són actituds de vegades de dir que no sé com fer-ho ¿eh!

248. Elena- clar si no hi ha formació

249. Albert- tinc dels xinesos dels paquistanesos i jo ja els veig allà ja pateixo però no sé què fer amb ells i clar i després a vegades aquest neguit no li expliques al tutor del costat que té el mateix neguit ¿eh! i això és la pena perquè mira com a mínim compartiu els neguits i alguna cosa sortirà però clar veus que és bastant generalitzat però que els hi falta doncs això ¿eh! vull dir jo és el que trobo més que una mala actitud llavors jo crec que trobar això experiències positives a vegades explicar eh tot això genera doncs confiança o o eh o només li obres una porta que ja és suficient ¿no? i després quan a:: l'experiència de recerca d'aquí eh del del grup que jo vaig fer amb la Mònica allà a l'aula de biografia lingüística |ehm| a mi bueno jo vaig disfrutar molt amb aquells nanos perquè a més a més els anàvem estirant i ens anaven explicant coses de si parlaven ¿no? el quichua ells no però el pare sí l'àvia no sé què anaves estirant i com nanos doncs que eren de quart de deu anys doncs parlant de totes les llengües i com les utilitzaven i tal ¿no? i jo ho vaig trobar doncs com molt interessant allò com també m'ha semblat molt interessant anar veient la diversitat ¿no? de de centres que heu anat portant cada un de vosaltres amb totes les filmacions ¿no? i jo crec que ha estat positiu veure la diversitat de centres però també poder parlar tranquil·lament tots de de dels dubtes i i bueno pues de les conclusions que hagin sortit perquè és la manera d'avançar ¿no? a partir d'un dubte doncs qüestionem i aprenem ¿no? i:: jo ho he trobat molt interessant tant l'experiència concreta que vaig fer a l'aula de la Mònica com les altres que:: que hem pogut veure aquí

Situat en la situació problemàtica que percep, que titlla de *neguit*, fa un pas més i presenta possibles solucions. Percep la falta de -recursos- i ho tradueix en *bones experiències perquè d'aquesta manera amb uns exemples clars el professorat ho veu*. A mig camí entre el desig i la realitat, fa ús de la informalitat per acostar l'experiència al receptor: *doncs posem-s'hi ¿no? ¿provem-ho!* Amb la primera persona del plural s'inclou al col·lectiu.

L'Elena valida la seva intervenció -*clar si no hi ha formació*- (248) però per continuïtat l'Albert avança en l'exposició d'idees. En aquest punt, *neguit* es converteix en paraula clau i es converteix en el fil conductor que guia i conclou el seu discurs. En fa ús tres vegades en el mateix torn. Relaciona aquest neguit amb *pateixo però no sé què fer* alhora que el contraposa a *mala actitud*, que és allò que no percep entre el professorat. En tot aquest procés, les *experiències positives* de les quals parlàvem propicien, mitjançant una metàfora, un primer nivell de reflexió: *o o eh o només li obres una porta que ja és suficient ¿no?* Per tant, situat en el desig, veu una possibilitat de canvi i de redescrípció de l'acció. Per aquest motiu, proposa noves maneres de portar-ho a terme.

Per altra banda, parteix de *l'experiència* personal per compartir amb els companys què li va semblar la filmació: *jo vaig disfrutar molt; jo ho vaig trobar doncs com molt interessant*. Fixem-nos com l'ús explícit del pronom de primera persona fa evident que pren el protagonisme de l'acció.

Finalment, s'allunya de la seva experiència particular de l'aula per donar a conèixer la seva opinió en relació amb les sessions de discussió. *Poder parlar tranquil·lament* i fer emergir -dubtes- per arribar a noves -conclusions- creu que és cabdal per -avançar-: *a partir d'un dubte doncs qüestionem i aprenem ¿no?* Fixem-nos com en aquest punt reemplaça la individualitat per donar pas al -nosaltres- i incloure el grup sencer en aquest procés d'aprenentatge. Interpretem que amb aquest -nosaltres- incorpora els agents educatius i la societat en general.

Aquesta seqüència monogestionada es configura en una mateixa línia de pensament. El discurs de l'Albert fa palesa una necessitat que percep a nivell de sistema educatiu, i que fa referència a la falta de formació del professorat, inicial i permanent. *Reclama* estratègies i recursos per fer front a la diversitat, així com situacions on compartir *neguits* i bones pràctiques. També pensa que parlar de les llengües va suposar una ecllosió pels alumnes, i que aquests tipus de formacions són molt positives perquè permeten avançar i aprendre conjuntament. Per aquesta dinàmica d'expansió que deixa entreveure ho categoritzem com una extensió.

15. El portafolis europeu de les llengües

El tema de què es tracta en aquesta seqüència és el portafoli europeu de les llengües. L'Elena demana als docents si saben què és. La negació dels participants dona raons que en justifiquen els seus beneficis. Després ho relaciona amb la valoració de les llengües d'origen de l'alumnat.

250. Elena-. ¿puc fer una pregunta?
 251. Jaume- ¡no!(riu)
 252. Elena-. ¿no? (tothom riu) bueno la faré igual! no volia demanar-vos si si als centres no han arribat els portafolis europeus de les llengües|
 253. Bruna. ¿els què? (ironia; tothom riu)
 254. Elena-. ¡vale!
 255. Albert- això mira a:: a mitges han arribat coses jo diria que ha arribat cosa molt dispersa perquè inclús han penjat coses a la pàgina de l'Xtec sí cosetes han arribat ara jo sé que el Departament té al cap això de l'impuls a la lectura i l'any vinent el curs vinent vol fer una formació sobre portafolis amb el tema de la llengua està allà i és una eina interessant eh això del Portfoli::
 256. Elena-. és una eina que us facilitaria [molt]
 257. Albert- [molt]
 258. Elena-. per tota aquesta feina de valorització::
 259. Albert. potser potser estan en el principi::
 260. Mercè- [¿com es diu?]
 261. Elena- [portafoli europeu de les llengües]
 262. Albert- [portfoli sí] jo crec que en un camí [curt]
 263. Elena-. [a a a més] el més dramàtic és que els que s'han fet a Espanya són ¡maquíssims! des del punt de vista de desenvolupar el material bueno el de infantil és per mi és el millor jo tinc

Per autoselecció, l'Elena planteja una pregunta que enceta un nou focus de discussió. Les seves reflexions obren i tanquen la seqüència. La informació progressa per tema constant i el gènere discursiu que predomina és l'expositiu.

L'Elena se centra a preguntar si *als centres no han arribat els portafolis europeus de les llengües*| (250). La contesta de la Bruna -*¿els què?*- i el somriure que acompanya la seva intervenció fa que l'Albert reaccioni: *mira a:: mitges* (255). *Ha arribat cosa molt dispersa* li serveix per justificar el seu pensament: *cosetes*.

L'Elena avança en el seu discurs. S'hi manifesta plenament a favor -*és una eina que us facilitaria [molt]* i ho utilitza per subratllar la falta de formació del professorat.

Al llarg de la seqüència, l'Elena se centra a justificar el perquè d'aquesta eina d'aprenentatge. -*Valorització*- es converteix en paraula clau. La repeteix tres vegades i en una ocasió deixa entreveure com l'entén: *compartir (...) cohesió també el component intercultural no només llengua*. Just en aquest punt, ho vincula amb les llengües familiars de l'alumnat: *doncs guanyem amb la:: amb la integració/ cultural social, és plural i lingüística en el país d'acollida* (275).

una col·lecció de vuit o deu països i aquest és maquiíssim és un calendari d'advent amb situacions de comunicació per posar-hi gometes segons la llengua no sé què i sembla un secret oficial molt ben guardat (riures) {(F) jo per aconseguir aquest exemplar} ¡bueno! vaig haver d'escriure al ministeri i em van donar un com si:: fos un favor de:: reial ¿no? i bueno i penses i bueno i aquests diners que s'han hagut de gastar amb la impressió d'aquest mat- i a més a més que amb el contingut i l'enfocament que està molt molt molt regits a aquest model ¿no? i bueno una cosa más d'aquestes que s'han gastat molts diners i no hem rebut després la formació al professorat adient i bueno ¡allà es moren! i és una eina tan fàcil de d'adquisició per el:: per el professorat i a més és tan rica una vegada es comença a [utilitzar]

264. Maria- [¿subvencionat pel Ministeri?]

265. Elena-. sí però bueno hi ha moltes versions aquí a Catalunya no sé si n'hi ha [hagut]

266. Albert- [n'hi ha algunes]

267. Elena-. [i es pot] consultar la versió i després fer-ne una adaptació més simple més i és això és una biografia és un dossier i un passaport i ja està i no hi ha res més però hi ha tota aquesta valorització:: compartir i a nivell d'experiències riquíssim riquíssim també per a la cohesió també el component intercultural no només llengua i [bueno::]

268. Albert- [hi ha alguna web] que recull portofolis::

269. Elena-. [sí:: del Consell d'Europa]

270. Albert- [hi ha algun grup de treball [que és aquí a Catalunya]

271. Elena-. [sí]

272. Albert- [que penja portofolis] però queda molt com a iniciativa particular ¿no? no sé si ara de cara al curs vinent si el Departament es comença a llançar per aquí doncs la cosa ja s'estendrà per [aquí::]

273. Elena-. [sí ja hi ha] l'Olga Esteve que fa:: fa formacions però bueno sempre és un cercle molt reduït

274. Albert- però això ara t'anava a dir la Olga Esteve fa formacions de pràctica reflexiva llavors la pràctica reflexiva fan treballar el portfoli ¿no? però clar és és bueno és ella la Olga i la Cinta

¿no? que fan:: la formació aquesta jo crec que es anirà estenent [poc a poc]

275. Elena-. [joestic] convençuda que amb amb fent tasques d'aquest tipus |ahm| estem fent un favor per tot el que fa el català i que no hi haurien aquestes aquestes situacions de rebuig de no sé què joestic segura que amb situacion- a vere no perquè dic jo perquè ho ha dit al Canadà el Cummins perquè quan valoritzem les llengües d'origen de l'alumnat/ doncs guanyem amb la:: amb la integració/ cultural social, és plural i lingüística en el país d'acollida {(P) però bueno}|

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. L'Elena comparteix un seguit d'impressions personals en relació amb el portafolis europeu de les llengües. Com que els participants no el coneixen, del seu discurs en deriva la necessitat de formació del professorat.

16. La reflexió de les sessions

En aquesta seqüència podem distingir tres parts. A la primera, la Bruna i en Javi valoren l'activitat. A la segona, l'Eli insisteix en les diferències entre primària i secundària, i reclama més formació en didàctica. A la tercera, la Maria pregunta si les directrius donades han sigut suficients. Si considerem les tres parts com una única seqüència és perquè hi ha una relació clara entre les impressions personals dels docents i les necessitats detectades en el context escolar.

276. Bruna- a mi la veritat és que:: el treball de la de la motxilla de la vida lingüística vaig pensar que era una mica difícil

277. Maria- {(somrient) és que tu ho tenies una mica [difícil]}

278. Bruna- [amb els nens de pàrvuls tres anys i |ha estat molt sorprenent! |ahm| per mi ha estat molt gratificant perquè doncs sí ja feia coses molt sobre la cultura o sobre els països i els seus orígens però donar peu a parlar tant de:: de les de les llengües que ells |ahm| coneixien ha fet una eclosió/ que ha estat espectacular i:: després també ha fet ha generat després també moltes altres |ahm| pues altres activitats d'aquelles que:: van sorgint perquè:: els nens diuen:: coses llavors ja estires família i hem acabat explicant contes en diferents llengües i ells han estat deu minuts escoltant algú parlant un pare parlant amb àrab i:: i un pare parlant amb italià i han estat en urdú i:: vull dir coses que dius escolta'm aquests nens |ahm| ¿no? amb quin respecte estan escoltant aquesta:: és a dir que que ha anat ha estat una eclosió/ i que és una:: cosa molt interessant de

Per autoselecció i de manera continuativa, la Bruna retorna a la seqüència anterior per donar la seva opinió. Els altres docents també participen activament de l'intercanvi. El discurs progressa per tema constant.

La Bruna ofereix un relat reflexiu que prové directament del treball amb les llengües. La funció expressiva teixeix un conjunt d'impressions que posen de manifest el seu pensament: *molt sorprenent; molt gratificant; espectacular; molt contenta.*

Des del present se situa en el passat i es desdobla: *ja feia coses molt sobre la cultura o sobre els països i els seus orígens.* A continuació exposa com aquesta activitat li ha permès posar en escena noves metodologies i activitats. Constantment dóna protagonisme als infants: *- a parlar tant de:: de les de les llengües-* i incorpora les famílies en aquest procés: *un pare parlant amb àrab i:: i un pare parlant amb italià.*

En relació amb la recerca, el parar-se a pensar

continuar fent eh jo estic molt contenta també [nyt] tot i que les gravacions van [ahm] eren una mica així ¿no? però:: però està bé també gravar-te perquè encara que a vegades el resultat és un:: penses que després en una situació més espontània a vegades [ahm] surten moltes més coses però gravar-te està bé gravar-te veure't poder escoltar de nou als:: als [nens]

279. Maria- [als nens]

280. Bruna- això ho fem poc i és molt:: és molt interessant jo agraeixo haver-me posat en aquesta tessitura perquè després he après ¿no? i:: i crec que a vegades ens hauríem de gravar més per:: per poder fer més aquesta reflexió que en aquest aspecte he:: he crescut m'ha anat molt bé i després aquestes sessions també: m'han:: m'han agradat!

281. Jaume- ¿sí?

282. Bruna- al començament pensava:: ¿què hi podràs aportar? [ahm] a la vostra recerca ¿no? (somriu) ¿què en trauríeu però:: després conèixer així la:: conèixer el- la gent les vivències que té:: i el que pensa::/ {(P) a mi:: m'ha agradat molt poder participar-hi}}

283. Javi- jo penso que també com:: com heu comentat que ha estat una experiència molt enriquidora malgrat que en el meu cas particular no ha estat possible diguem-ne fer tot el procés complet ¿no? i trobo que ha estat molt molt molt enriquidor i en la línia que comentava que comentaves sí que penso que faltaria donar un pas més i:: un cop ja hem estem d'acord que és un tema que s'ha de treballar i que hi ha molta cosa a fer [ehm] penso que faltaria pues donar com un manual d'ús o una sèrie de propostes de de maneres d'incidir i d'actuar i posar-les en pràctica i aleshores [ehm] veure com com funciona i tal ¿no? o sigui anar una mica més enllà p- posar com:: com una sèrie de vivències que:: al cap i a la fi tots coincidim en el mateix ¿no? |

284. Eli- jo només:: vinculat a això que a secundària crec que s'hauria de treballar molt aquest punt vivencial perquè nosaltres venim de carreres en què no hi ha pedagogia i no hi ha didàctica i tot són continguts i llavors des de qualsevol matèria ningú ens ensenya a com ensenyar o a com afrontar aquestes noves

torna a propiciar el desdoblament. Des del present, retorna al passat *-pensava ¿què hi podré aportar?-* per valorar el procés i prendre consciència dels canvis: *jo agraeixo haver-me posat en aquesta tessitura; després he après; he:: he crescut.*

Per la seva banda, en Javi participa de l'intercanvi i ofereix la seva opinió. Fa ús constant de verbs de creença i remet als companys *-com heu comentat-* per concloure com ha viscut l'experiència: *molt enriquidora; molt molt enriquidor.* Fixem-nos com l'adverbi augmentatiu *-molt-*, reiteratiu, evidencia l'emoció de les seves paraules.

Una vegada se situa en el mateix punt de vista dels companys, posa en evidència una necessitat. Mitjanant el condicional s'allunya del caràcter de veritat: *sí que penso que faltaria donar un pas més.* Fixem-nos com fonamentat en un saber compartit que repeteix dues vegades en la mateixa intervenció, *-i:: un cop ja hem estem d'acord que és un tema que s'ha de treballar i que hi ha molta cosa a fer-*, precisa la necessitat de disposar de recursos *per incidir i d'actuar i posar-les en pràctica.* En Javi dóna pistes per a la formació.

Per la seva banda, l'Eli reclama un major treball vivencial a secundària, per la falta de coneixement que hi ha com a conseqüència d'uns estudis només centrats en l'exposició de continguts. La validació d'acord de la Mercè i d'en Javi, la primera per encavalcament, reafirmen el punt de vista compartit.

Fruit del parlament anterior, la Mercè fa un pas més i manifesta el caràcter de sorpresa que li ha suscitat el treball realitzat a primària. El discurs apareix envoltat de certesa: *[de veritat]*. L'Eli valida amb èmfasi l'enunciació i valora el conjunt d'activitats que es porten a terme: *és sorprenent.* La Mercè afirma i repeteix l'expressió. A continuació, tres adjectius positius descriuen aquesta feina feta a primària *-admirable, molt interessant, molt fort.*

Sense desvincular-se de la idea principal que envolta la seqüència, la Maria porta la reflexió cap a una nova direcció. Sempre en primera persona del plural i englobant a tot el grup de recerca, parla de *-pistes-* per demanar l'opinió als

competències i si de forma així vivencial es pogués aportar als [instituts::/]

285. Maria- [ja::]

286. Eli- [crec que] seria molt [millor]

287. Javi- [i sospito] sospito que a primària hi ha molta més cosa feta no tant::

288. Eli- ¡clar perquè fan didàctica! tot es basa molt en [com::]

289. Mercè- el que m'ha sorprès molt és tot el que feu a primària [de veritat]

290. Eli- [és sorprenent]

291. Mercè [sí és] ¡sorprenent! i és una llàstima que a secundària no es faci tot aquest treball i: bueno que ho trobo admirable i a més que em sembla molt interessant la part que m'ha agradat molt la de conèixer què fan a primària que [ahm] fan un treball molt fort molt interessant

292. Maria- les pistes que us vam donar per fer el treball ¿eren suficients? o sigui si ara repetíssim això amb un altre grup de gent és que jo penso que igual us vam llançar a fer una cosa que era molt difícil perquè [ahm] tan poques pistes vull dir que:: [ahm] ¿hagués estat millor una cosa més pautaada? ¿més guiada? a nosaltres ja ens agradava eh fer-ho així però ara us pregunto a vosaltres la vostra:: la vostra:: impressió ¿no? m'han enviat una cosa que no sabia ni lo que era i em vaig gravar i mira i després els hi vaig fer escriure vull dir a part de la Segun que era:: repetida

293. Sara- jo t'haig de dir que la primera vegada a aquesta no sé què hi ha dos o tres anys entremig [ehm] jo intentava bueno vaig intentar fer el mateix i he- m'he trobat diferències el grup va respondre diferent a l'altre era molt més entusiasta el primer aquest costava més [ehm] o sigui jo era la mateixa jo he intentat fer més o menys igual però la resposta jo trobo que ha estat diferent que era els alumnes han sigut diferents i a mi el que sí m'ha aportat ja l'haver fet el primer el fet de interaccionar amb els nens sobre les seves llengües jo he introduït a:: a la meua classe i aquí una mica [ehm] a les classes de l'escola alguns referents o sigui de tenir en compte aquesta diversitat hi ha coses que abans no les feia i que potser m'he adonat ara les faré a partir d'aquest d'aquest treball com les diferents llengües abans posava Catalunya el mapa de

informants. Vol saber si les directrius que els van oferir van ser suficients. La Maria no rep resposta. El fet que anomeni explícitament la Sara *-que era:: repetida-* fa que aquesta respongui però porti el discurs al seu terreny. En primer lloc, situada en el present, es guia per la primera formació rebuda *-vaig intentar fer el mateix-* però pren consciència, i així ho comparteix, que *el grup va respondre diferent*. El parar-se a pensar li serveix per autoconfrontar-se i verbalitzar les diferències que ha percebut: *jo era la mateixa jo he intentat fer més o menys igual però la resposta jo trobo que ha estat diferent* (293).

En segon lloc, i en relació amb el seguit d'impressions propiciades, destaca com a cabdal *el fet de interaccionar amb els nens sobre les seves llengües*. A partir d'aquí, presenta un discurs d'experiència on comparteix amb els companys noves estratègies i activitats que ha incorporat a l'aula primer, i a l'escola després. La relació entre l'abans i l'ara és recurrent. Exposa que la formació li ha propiciat estratègies, metodologies i activitats que situen els alumnes com a *-protagonistes-* de l'activitat.

Catalunya pues ara el mapa mundi perquè Catalunya és molt poc o sigui dependent de cadascú però també quatre paraules amb totes les llengües presents a l'aula no només generals perquè els nens o sigui són coses que tinc més en compte a partir de:: d'aquest treball vull dir que siguin protagonistes ells mateixos o sigui que tinc més en compte això||

294. Jaume- {(a la Maria) vols dir alguna cosa?}

295. Maria- bueno això que li he dit sí:: però no- vull dir no hi ha queixes doncs cap problema

Aquesta seqüència es configura en una mateixa línia de pensament. Situats en un marc de referència compartit, els diferents participants valoren l'activitat i donen pistes per a la formació. La Bruna reconeix que abans d'aquestes sessions parlava de les -cultures-, dels -països- i dels -orígens- però que parlar de les llengües ha despertat l'interès dels alumnes, i el seu. També ressalta que conèixer noves maneres de fer ha propiciat pensar en nous tipus d'activitats. L'obertura que percebem en les seves paraules i la incorporació d'aquest conjunt d'activitats situen la Bruna en l'expansió. Per la seva banda, en Javi se situa en el punt de vista de la companya i fa un pas més en el reclam de -propostes- que permetin fer accessible aquest conjunt d'activitats a la resta de professorat. De la mateixa manera, l'Eli pren consciència de tot el que es fa a primària i ho compara amb el poc treball que percep a secundària. Aquest conjunt de reflexions li fan plantejar-se la poca formació rebuda. Abans, no n'era conscient i per aquest motiu, la reclama. La Mercè s'hi manifesta en acord. Finalment, entre tots ressalten la importància que els propis alumnes es converteixin en protagonistes de l'acció.

17. Els investigadors valoren l'activitat

La seqüència que analitzem a continuació conclou les sessions de discussió. En primer lloc, la Maria dona raons que justifiquen la rellevància d'aquest conjunt d'activitats i realça que són la base per obtenir pistes per a la formació. En segon lloc, dona pistes per la incorporació de noves metodologies a l'aula.

296. Mercè. I vosaltres ¿el que heu trobat és el que us esperàveu o no?

297. Maria- home i tant! Sí home sí

298. Mercè ¿sí? Bueno vull dir:: que clar el mateix::

299. Maria- nosaltres tot això es transcriu i ho analitzarem i:: i sortiran moltes més coses del que surt ara a la conversa perquè el fet de transcriure-ho tot i fer l'anàlisi del com es diu no només el que es diu sinó com es diu interpretes moltes més coses però:: això ja quan tinguem una publicació us la farem arribar i tot això {(P) als col·laboradors} però és que per nosaltres si no hi

Per autoselecció, la Mercè pregunta als investigadors si estan satisfets de les sessions de discussió. El discurs s'obre i es tanca amb reflexions i valoracions personals de l'experiència.

Sempre en nom del grup de recerca, la Maria valora el resultat de les sessions. En primer lloc, exposa la metodologia que segueixen per a l'anàlisi de les dades -*interpretes moltes coses*- i agraeix, amb escreix, *que us llancéssiu a fer*. També té interès a ressaltar que sense l'ajuda dels docents no podrien fer recerca. Fixem-nos com els verbs d'acció construeixen el discurs de la

ha això no podem fer recerca vull dir que això estem molt agraïts de que amb tant poques pistes us llancéssiu a fer i:: i participéssiu perquè no és fàcil també gravar-te i venir aquí i ensenyar-ho i bueno sabem

300. Sara- a tu ¿t'ha agradat eh? (riu) tu ho has dit molt convençuda a mi no ¡eh! (riu)

301. Bruna. Home m'ha agradat perquè perquè també clar justament per això perquè no m'he agradat (tothom riu).

302. Maria- {(somrient) ¡cla:r!}

303. Bruna. Dius ¿veus? {(rient)Hauries de gravar-te més per veure el que fas ¿no?} (tothom riu) Penso que:: que hauríem de fer-ho haurem de fer-ho més perquè descobreixes |ehm| coses i moltes de les que descobreixes no t'agraden

304. Maria- de fet això dels repertoris lingüístics de la vida lingüística és com una excusa on perquè surtin els repertoris ¿no? cada nen explica el que parla què diu és com una bona mediació això d'anar-nos acostant a aquesta estructura de la vida lingüística vull dir no ens l'hem inventada nosaltres però igualment de trobar més |ahm| d'activitats de no sé com es diria de o sigui aquesta mediació que és el:: la història de vida lingüística jo la veig com ¿no? com una possibilitat que al voltant d'això genera parlar i i crec que la feina està en lo que demanem ¿no? en l'anar a buscar altres altres activitats que mediïn o que serveixin de mediació perquè afluïri això i hi estigui present i no hi hagi aquest rebuig aquesta seria la feina que hem de fer tots perquè això no està inventat ho dius tu que estem molt no sabem què hem de fer quan en tenim deu a la classe d'una manera i deu de l'altre no sabem ben bé què hem de fer |ahm|

investigadora.

De manera continuativa, la Bruna emfasitza una vegada més el que li ha propiciat gravar-se. Creu que prendre consciència dels punts febles - *justament per això perquè no m'he agradat (tothom riu)-* (301) serveix per -descobrir-. Per aquest motiu, *pensa que:: que hauríem de fer-ho.*

La Maria parla d'excusa- per explicar que els repertoris lingüístics són el punt de partida per convidar els infants a parlar i reflexionar sobre les llengües. Aquest conjunt d'activitats, que defineix com *una bona mediació*, serveix per acostar-se a les llengües dels alumnes i conèixer les relacions que en fan. Amb visió de futur ressalta l'objectiu de la formació, que fa referència a *buscar recursos de bones experiències que ens permetessin seguir reflexionant sobre això.* A continuació, defineix aquest conjunt d'activitats com una -possibilitat- que propicien -parlar-.

En aquesta seqüència la Maria valora l'activitat i dona raons que justifiquen la riquesa de les sessions de discussió. El caràcter radial que pren la seqüència, caracteritzat per l'acumulació d'idees, fa que no apareguin punts de vista discordants. La investigadora pren el protagonisme de l'acció i ofereix un seguit d'impressions personals i valoratives.

Taula 34. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació

Tema	Punts de vista	Procés de negociació
------	----------------	----------------------

A Cicle Superior es comença a notar un major ús del castellà per sobre del català (Joana)	A Secundària predomina el castellà (Salvi) A primària de vegades també (Santi) És conseqüència de l'entorn (Javi) <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No et pensis surten a fora i canvien de llengua</i> Bruna Eli Mercè 	Ajustament Terreny d'entesa
El rebuig cap a una llengua pot anar molt determinat per la situació viscuda (Salvi)	És qüestió d'empatia i d'afecte (Bruna) És una <i>manera de protestar; demanda d'estabilitat</i> (Albert)	Ajustament
Potser cal replantejar la immersió i el tractament de les llengües: <i>una mica més d'obertura, que tot conflueixi</i> (Bruna)	Eli Mercè <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>En segons quins centres és patent i cada dia</i> (Sara) 	Ajustament Terreny d'entesa






6. RESULTATS

En el procés de presentació dels resultats, i fruit de l'anàlisi en profunditat de les dades, el punt d'arribada són les contradiccions que es fan explícites per mitjà del discurs dels participants al llarg de les tres recollides de dades, ja sigui de manera individual o mitjançant processos de negociació amb els altres docents.

Així doncs, tenim en compte dos tipus de moviments. En primer lloc, hem rastrejat els moviments discursius que ens han permès detectar quines manifestacions discursives emergien en cada participant, en relació amb què i en interacció amb qui. En segon lloc, hem investigat si en el conjunt de les situacions discursives hi havia moviment d'aquestes contradiccions.

Tal com hem exposat a la metodologia, els resultats sempre presenten la mateixa estructura. Primerament, hem elaborat una taula on fem explícites les principals problemàtiques detectades en funció de si implica als participants –*Contradiccions*- o si no els implica –*Desig i realitat*. En cas que els impliqui diferenciem entre *Contradiccions exterioritzades* i *contradiccions exterioritzades*.

Després,, interpretem la Taula agrupant els punts de trobada i de contrast per mitjà dels diferents *Fenòmens* creats, sempre mitjançant la mateixa representació gràfica.

- Recurrència 
- Aïllament 
- Retorn al punt de partida 
- Expansió 
- Transformació 

A més a més, al llarg de les tres recollides de dades els participants s'autoconfronten, a mode de conversa reflexiva amb la situació, i es confronten amb els altres docents i amb els formadors a mode de debat col·lectiu. Per tant, tal com hem exposat en apartats anteriors la construcció de coneixement s'origina en la interrelació entre teoria i pràctica, i en la connexió entre la dimensió vertical i horitzontal en conjunció amb els cinc tipus d'interacció descrits en la metodologia: interacció amb el -jo-, interacció amb els altres docents, interacció amb l'alumnat, interacció amb els formadors i interacció amb la teoria.

Taula 35. Síntesi dels resultats de la Bruna

BRUNA: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Br1 El canvi d'escola	Coses que no es podien canviar; jo les volia canviar; vaig xocar una mica; m'ho van concedir; amb els ulls tancats	L'antítesi entre <i>voler</i> i <i>poder</i> fa emergir la disconformitat entre les ganes de canvi i la impossibilitat d'actuació. L'estancament que li provoca aquesta situació es resol amb el canvi voluntari d'escola. És una acció individual que la porta a descobrir nous contextos.
Br2 L'aprenentatge de l'anglès	Espineta que tinc clavada; rau-rau; fracàs estrepitos; assignatura pendent; frustració; acomplexada; aquesta cosa que porto; voldria superar-ho; sóc una alumna justeta	L'aprenentatge frustrat de l'anglès és una barrera que condiciona la seva visió com a aprenent. Hi ha implicació en el fracàs i emfasitza els intents fallits d'aprenentatge. Prové d'un aprenentatge formal de la llengua que es contraposa a les situacions de llengua oral a l'aula per tal de millorar l'expressió dels alumnes. Avui pensa que la llengua escrita és el seu punt feble i aquesta concepció la porta a definir-se com una alumna amb dificultats.
Br3 L'aprenentatge del francès	Fracàs estrepitos; em van avergonyir moltíssim; bloqueig	Opinió crítica envers l'aprenentatge lingüístic de la llengua. Valoració molt negativa que es veu minoritzada amb el pas dels anys. Relaciona el bloqueig actual amb els aspectes emotius del passat. Hi implica un professorat que li va fer passar malament. Manté molt viu aquest record i el connecta amb l'emoció i amb l'afectivitat.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
BrA La gestió de la diversitat a l'escola	És difícil; si des de l'administració no es fa una aposta; la comunitat va cridant els nouvinguts; ens retroalimentem de germans; aquesta gent ens fuig topem amb la cosa oficial	Oposició generada en la divergència de punts de vista entre l'administració i el propi centre escolar. Implica l'equip docent en aquesta problemàtica que viuen de manera recurrent. Tenir un percentatge tan elevat d'infants nascuts a Catalunya però que no han tingut cap contacte amb el català fa que la gestió de la diversitat a l'aula sigui complicada i que hi hagi molts més casos de mutisme i de manca de comunicació. Intenten buscar alternatives però la situació els preocupa i els causa incertesa.	C
BrB L'adquisició de vocabulari	Tenen poc vocabulari per expressar-se; és el que els hi costa més; és una bona manera de treballar; aquesta lletra la conec; els costa molt demostrar què saben	Per fer front a la manca de vocabulari i a les dificultats d'expressió dels alumnes treballa amb les cultures i utilitza les llengües familiars per aprendre català. Dues mestres actuen de mediadores per passar de les idees a l'acció. Per tant, viu la problemàtica de manera individual però l'activitat es configura des de la reflexió col·lectiva. Surt de l'estancament quan remet als orígens dels infants i els fa evidents a l'aula. S'adona que parlar de la cultura pròpia fomenta la motivació per a l'aprenentatge del català.	DB

BrC La llengua d'origen desapareix	No coneixem l'idioma, no sabem donar resposta; el nen es va tirant enrere; demostrar coses de la seva llengua és molt difícil	Sorgeix en l'oposició entre l'activitat actual d'aula i la necessitat de fer evidents les llengües d'origen. Implica directament el professorat en aquesta manca de coneixement de la llengua pròpia dels infants. Va en detriment de la comunicació i genera més casos de mutisme, perquè els docents no poden donar resposta a les demandes de l'alumnat.	CC
BrD El treball amb les llengües d'origen	Es van fent coses però no deixa de ser anecdòtic; hi ha interès però no hi ha una cosa establerta; no és que ho tinguem aparcat però és esporàdic; l'escola està més orientada a que els nens parlin català	Reflexiona i pren consciència que l'escola aposta pel treball i per la comunicació amb les famílies, i que està molt orientada a l'aprenentatge del català, del castellà i de l'anglès. Per aquest motiu, el treball amb les llengües d'origen és només un tema de debat que es fa present de manera esporàdica. Són conscients que desapareixen perquè els docents no saben donar resposta a les demandes de l'alumnat, i per aquest motiu reflexionen entorn a noves formes d'actuació.	E
BrE Aprofitar la diversitat	És una cosa que sempre la tenim com aquí a l'orella de tots; anem parlant molt; és una cosa que tots sentim i que tots pensem però que no l'acabem de	La necessitat comporta pensar i analitzar una situació que provoca inestabilitat. Sorgeix en l'oposició entre allò que volen modificar i la pràctica actual, on el treball amb les llengües pròpies és esporàdic. Exposa l'interès i les ganes de canvi col·lectius. Se situa en la dimensió horitzontal i configura una autocrítica que fa referència a la preocupació perquè la llengua d'origen no entra a l'aula.	E

BRUNA: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Bra2 Diferències de gènere i culturals	Des dels adults una càrrega molt forta; a la que la classe té un gruix important comencen a sorgir aquests problemes; és fort això	Creu, fruit dels comentaris d'en Javi i de la Mònica, que la cultura familiar condiciona molt els infants i que aquesta realitat és difícil de gestionar des de l'escola. Pensa que s'accentua quan hi ha molts alumnes d'una mateixa comunitat però insisteix en l'esforç d'adaptació de les famílies.
Brb3 L'àmbit d'ús del català	Les famílies et verbalitzen que no seria necessari; aquesta pressió aquesta opinió del seu entorn va pesant i al final et verbalitzaran això; et quedes de pedra; és una persona que el sap i et verbalitza que no l'estima; no sé quines vivències ha tingut	Valida les intervencions dels companys, principalment d'en Salvi i de la Mercè, i fa explícita la preocupació que li causa que molts alumnes sentin rebuig per la llengua catalana. Pensa que l'origen d'aquesta situació en molts casos recau en l'entorn familiar i comenta que això és difícil de gestionar. Ho relaciona amb les experiències viscudes com a aprenents. La preocupació porta a la reflexió a nivell d'escola sobre quina ha de ser la llengua de relació amb les famílies.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
BrA1	Molt estrès; molta inestabilitat; emocionalment	La Mercè pensa que la diversitat va lligada a problemes greus d'aprenentatge i la Bruna ho	CC

Manca de comunicació amb les famílies	molt tocats; molt desequilibri; procés de canvi fort; em preocupa més; em neguiteja; sembla que estiguem fent el pallasso; el neguit més fort que tinc	relaciona amb l'estrès i la inestabilitat emocional. Verbalitza el neguit que suposa no poder establir comunicació amb les famílies perquè repercuteix directament en la gestió de l'activitat escolar. Aquesta situació genera angoixa i frustració i és conseqüència d'un alumnat amb moltes mancances i d'un professorat que no sap com fer-hi front perquè tampoc coneix la llengua d'origen.	
BrB1 Treball col·lectiu i diversitat	El neguit és que no veus la sortida; l'equip et fa reflexionar; un camí que s'ha de fer passet a passet; aquesta història de no veure la sortida; moltes dificultats pel camí	Resol la situació d'estancament compartit amb els altres participants per mitjà de la feina conjunta i de la cohesió de grup (1,5). Si bé l'oposició s'origina en l'estancament que suposa la gestió de la diversitat a l'aula, visiona una possible sortida a través del treball en col·laboració. Tot i així, és conscient que es mou en el terreny de les idees perquè en realitat continua en aquesta cerca d'alternatives.	E
BrC2 La formació fa aflorar les llengües d'origen	A cinc anys ja poden fer molt més de traductor; comencen a haver-hi més lletres o hi han abecedaris; se'ls hi dona peu; arrel d'aquestes converses ha aflorat molt més la seva llengua; a quatre i a tres anys havia quedat aparcada fora	Té relació directa amb la formació rebuda perquè li ha permès descobrir noves activitats que promouen parlar de les llengües amb els infants més petits, que encara no podien fer ús de la mediació ni dels abecedaris. Per aquest motiu ho valora com a molt gratificant, perquè veu una manera concreta d'evolucionar i fer-les evidents. Pensa que s'haurien de portar a terme de manera sistematitzada.	DB
BrD2 L'escola és l'espai del català	Costa molt que afluï; el nen entén enseguida que allà es parla català i la mestra sempre es dirigeix en català; deixa la llengua a fora; aparcada fora; és una paret; la mestra no l'entén	Que les llengües d'origen no entrin a l'aula genera reflexió entre el professorat i implica pensar i analitzar la situació. Pensa que és un problema que prové de la manca de coneixement que els docents tenen de les llengües familiars.	CC
BrE3 Molts casos de mutisme	No li pots donar resposta i no saps el que passa; hi ha una mica d'abisme; a vegades fa patir una mica; ell et fa una demanda i tu no li pots donar	Se sent preocupada quan els alumnes no poden comunicar-se ni en català ni en castellà. Comporta reflexió i genera incertesa perquè no hi ha negociació de significat. Quan el mestre no pot respondre les seves demandes i l'infant no comprèn què se li està dient, la situació genera neguit.	CC
BrF5 Pistes per fer emergir les llengües a l'aula	L'article reclama més d'obertura; donar cabuda a més històries i més vivències que potser a les escoles no s'ha fet; sense la reflexió sense sistematitzar-ho; m'ha fet pensar; potser hem de repensar una mica i donar el valor de totes aquestes llengües que els alumnes i el mestre tenen contacte; no entra dins del currículum	S'origina en el contrast entre l'activitat actual i la nova que es planteja, fruit de l'eclosió que ha suposat la literatura llegida. Pensa que l'ha ajudat a reflexionar sobre aquest aspecte i creu que n'ha après. Es mou en el terreny de les idees però pensa que és prioritari donar més cabuda a les històries personals dels infants i a les seves llengües. No parla d'accions concretes però té relació principalment amb BrD2 perquè les llengües d'origen no entren a l'aula, amb BrA1 perquè els docents no poden comunicar-se amb les famílies com a conseqüència de la distància lingüística i cultural, i amb BrE3 perquè fa referència als casos de mutisme detectats.	E

Interpretació

Taula 36. Síntesi de les manifestacions discursives de la Bruna

Dilemes (-)	
Conflictes (1)	BrA: la gestió de la diversitat a l'escola
Conflictes crítics (4)	BrC: la llengua d'origen desapareix BrA1: manca de comunicació amb les famílies BrD2: l'escola és l'espai del català BrE3: molts casos de mutisme
Extensions (4)	BrD: el treball amb les llengües d'origen BrE: aprofitar la diversitat BrB1: treball col·lectiu i diversitat BrF5: pistes per fer emergir les llengües a l'aula
Double binds (2)	BrB: l'adquisició de vocabulari BrC2: la formació fa aflorar les llengües d'origen

Recurrència

Al llarg de les tres recollides de dades s'insisteix en dos aspectes: les dificultats de comunicació –BrA, BrB, BrA1 i BrE3- i la inexistència de les llengües d'origen a l'aula –BrC, BrD, BrE i BrD2. D'aquests dos temes centrals en deriven els altres en funció del seu nivell d'implicació i de la relació amb l'activitat d'aula. És interessant com en ambdós casos implica el professorat en aquesta mancança, principalment perquè no coneix la llengua d'origen dels infants i perquè no pot donar resposta a les seves demandes. A més a més, en les sessions de grup i en interacció amb els altres aquesta problemàtica es fa extensible a les famílies ja que les diferències lingüístiques, lligades al xoc cultural, també dificulten la comunicació –BrA1. Si bé aquests casos configuren els quatre conflictes crítics detectats, justament aquest últim es mostra inamovible al llarg de la formació, fet que significa que la participant no hi troba resposta i per tant es manté en el conflicte crític.

Expansió

A l'entrevista la Bruna exposa que la diversitat lingüística dificulta la gestió del centre i per aquest motiu es manifesta contrària al repartiment no equitatiu d'alumnat estranger. Aquesta disconformitat es configura per mitjà del conflicte i és externa al seu camp d'actuació –BrA. Si no el considerem un cas aïllat és perquè el tornem a trobar al primer grup de debat, aquesta vegada en forma d'extensió. El que promou l'expansió, per tant, és el treball en col·laboració amb l'equip docent, que actua com un agent poderós de canvi –BrB1. A més a més aquest cas té relació directa amb l'experiència personal perquè la Bruna canvia d'escola per la implicació del professorat i perquè creu que sense un equip cohesionat no es pot treballar –S1, seq.1.

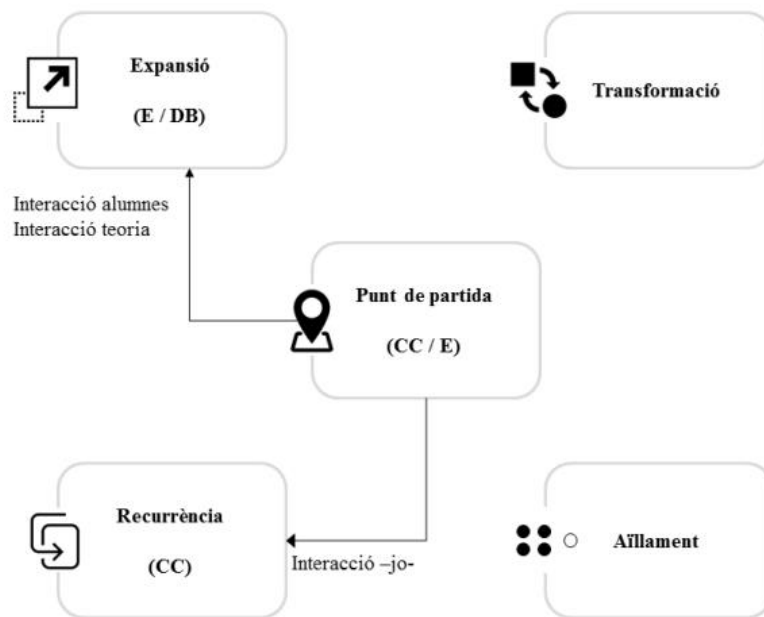
En relació amb les llengües d'origen, tema recurrent, en el primer bloc de recollida de dades es realça la necessitat de fer-les evidents a l'aula perquè permet als alumnes demostrar què saben i perquè els ajuden a adquirir nou vocabulari en català. A nivell individual, en –BrB- altres mestres actuen de mediadores i li ofereixen alternatives per sortir de l'estancament. Per

aquest motiu, es configura en el *double bind*. A nivell col·lectiu, és un tema de debat a l'escola -BrD i BrE- i es configura per mitjà de l'extensió per l'afany col·lectiu de redescrípció d'una realitat que no funciona. Englobem tot aquest conjunt de casos sota el fenomen d'expansió perquè principalment la conversa col·lectiva amb els alumnes fa aflorar les llengües d'origen en aquells cursos on encara no poden fer de traductors i no coneixen l'abecedari -BrC2. Per tant, el primer nivell d'expansió es configura en interacció amb l'alumnat.

Encara emmarcats en la mateixa temàtica, la interacció amb la teoria promou el segon nivell d'expansió. En aquest cas, la lectura d'un article especialitzat li fa *pensar* i *repensar* el treball que actualment es fa des de les escoles i la necessitat de portar a terme un tipus de metodologia més sistematitzada i acord a la realitat -BrF5. Concloem així que el fenomen d'expansió en relació amb les llengües d'origen passa del conflicte crític a l'extensió en interacció amb els alumnes i amb la teoria, els dos tipus d'interaccions que propicien un major moviment cognitiu i metacognitiu.

Així doncs, en les dades de la Bruna no hi trobem dilemes perquè no dubta entre diferents maneres de portar a terme l'activitat. Com que té clars els objectius a aconseguir, sempre fruit del context de diversitat en el qual es mou, predominen els conflictes crítics quan no pot assolir-los i les extensions quan en fa esment des de la teoria, tot i ser conscient que a nivell de centre no han passat al terreny de l'acció. Finalment, els *double binds* provenen de diferents orígens i es configuren tant en una acció individual per la necessitat de donar resposta a una situació que veu que no funciona i que cal redirigir, com a partir de la conversa col·lectiva amb els infants, aquesta vegada conseqüència directa de la formació. Pren consciència i verbalitza l'eclosió que suposa que els alumnes s'obrin a parlar de les pròpies llengües, que és el que la Bruna definia com a mancança i el que li generava la principal preocupació perquè dificultava, també, la comunicació amb els infants.

Figura 15. Evolució de les contradiccions de la Bruna i fenòmens emergits



Taula 37. Síntesi dels resultats de la Joana

JOANA: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Joa Les diferències culturals	Estan acollits però també estan molt sols; no els acabem d'entendre; és molt diferent; molt complicat combinar la vida familiar amb els horaris de l'escola; es mostren insegurs i és cultural; intentes posar-te en el seu lloc; és un canvi important; no coneixen prou	Prendre consciència de la duresa de la situació amb la qual es troben moltes famílies i de les diferents maneres de valorar l'educació genera preocupació. Relaciona la realitat multilingüe actual amb un procés d'adaptació mútua. Si bé aquesta necessitat no genera oposició en la forma actual d'actuar perquè no condiciona la seva activitat d'aula, sí que permet comprendre'ls i ampliar el marc interpretatiu. Prové del propi procés d'adaptació en una nova realitat escolar.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
JoA L'enfocament comunicatiu de la llengua	Els nanos s'ho passaven molt malament; m'ho vaig passar molt malament; era horrorós; no acabaven d'aprendre; no funcionava; vaig entendre què era la llengua; el sentit de comunicació; canvi radical	La relació entre allò que li agrada i allò que no li agrada condiciona la valoració de la llengua i apareix redirigit quan la llengua es converteix en instrument de comunicació. Hi ha expansió i transformació que sorgeix de la pròpia necessitat i s'origina en la preocupació d'un professorat que s'adona que el mètode no funciona i que els alumnes no aprenen.	DB
JoB La gestió de la diversitat a l'aula	Canvi però com molt radical; molt preocupada; va començar l'assessorament; vaig començar a provar coses	S'origina en la presa de consciència que l'activitat d'aula no respon a les necessitats del context. Busca noves formes d'avançar i l'assessorament li permet conèixer noves estratègies que posa en pràctica per superar l'estancament originat per la falta d'experiència. Parla de canvi radical. L'angoixa i la frustració promouen la dinàmica de transformació.	DB
JoC Inseguretats de claustre	Hi han inseguretats; ho hem de tenir tot escrit; si treballem així no ho sabem escriure; ho fem d'una manera que no quadra; molt complicat; aquí estem	L'oposició sorgeix de la divergència entre la forma actual d'actuar i el que creuen que han de fer per incidir en la millora de la comunicació dels alumnes, l'ús del diàleg i la conversa. Tenen clar el propòsit però són conscients que no ho acaben de fer bé.	D
JoD Construir coneixement a partir del català	Estan com molt tancats; moltes estratègies d'ajudar-los; molt suport de text; d'imatges; l'escola està com molt oberta a treballar; com molt molt molt cuidat; estem fent assessorament; vam començar fa dos anys; intentem o sigui anem cap allà	S'origina en allò que fan des de l'escola per ajudar els infants a comunicar-se en català i en les pràctiques que deixen enrere. L'assessorament els ha ajudat a modelar noves formes d'activitat com són el suport d'imatges, el text i la relació amb les vivències pròpies. Se situa en el terreny de l'acció i parla obertament de procés de canvi col·lectiu.	DB
JoE Llengua oral a	Dialogar molt, parlar, discutir, acordar, respondre; els costa molt; s'hauria de perdre molt de temps	També s'origina en l'oposició entre seguir el contingut del currículum o incidir en el treball amb l'oralitat perquè una vegada més pensa que és prioritari. S'implica de manera individual	D

l'aula	però han de produir i tenir resultats i aquest és el problema; darrerament estic més animada	en la problemàtica i condiona la seva projecció docent.	
JoF Segregació per raons de diversitat	Absolutament en contra; ho trobem fora de lloc	S'origina en el desacord envers la segregació d'alumnes per raons de diversitat. Parla en nom de l'equip docent i defensa l'escola inclusiva perquè la prioritat que tenen és el treball cooperatiu i l'ajuda entre iguals. Pensa fermament que els alumnes amb trastorns greus han d'estar a l'aula ordinària. Per ella, és un tema indiscutible i per això s'hi oposa obertament.	C
JoG Incomunicació amb les famílies	La duresa de la situació d'incomunicació amb què es troben; enraonem en castellà perquè hi ha gent que no t'entén de res	Emergeix de les dificultats que els suposa establir comunicació amb les famílies estrangeres. El fet que no els entenguin condiona el dia a dia i per aquest motiu se'ls hi dirigeixen, de vegades, en castellà. Intenta entendre la situació amb la qual es troben.	CC

JOANA: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
JoA1 Promoure situacions de llengua oral	És un problema d'experiència de vida!; no ho han vist mai; el suport gràfic és importantíssim; crear experiència i sortir molt; passejar parlar i tot i després treballar entre ells entre ells sí que s'expliquen moltes coses	Té com a punt de partida les dificultats d'aprenentatge que detecta la Mercè en els grups de diversitat. La Joana pensa que el problema radica en la falta d'experiències i per aquest motiu exposa quines activitats porta a terme per potenciar aquesta mancança. El desacord no avança.	DB
JoB1-4 Inclusió de les famílies en el dia a dia escolar	Sap molt greu eh? quan els explicaries coses però no pots; no podem deixar gens de banda els pares; si està com molt lligat és més fàcil; és com difícil entrar en algunes cultures; més enllà de la llengua és la falta de coneixement cultural que jo tinc d'ells i que ells tenen de l'escola	Comparteix amb la Bruna el neguit d'incomunicació amb les famílies i opina que és conseqüència de la desconeixença mútua dels aspectes culturals de cada comunitat. Pensa que és fonamental incloure les famílies en el dia a dia. Té clara la sortida i per tant veu maneres d'evolucionar. Entre tots conclouen que prové d'una qüestió cultural.	E
JoC2 Manca comprensió	A vegades la dificultat que tenen amb la llengua oral és que no entenen prou; això és un problema	S'origina en la presa de consciència que els infants no tenen prou domini del català i creu que són conscients d'aquesta mancança. Pensa que la llengua és ús i que la necessitat és el que en condiona la motivació.	CC
JoD2 Llengües d'origen a l'aula	tenen penjat eh l'abecedari d'urdú; li fa de traductora; pot ser el pont de comunicació; me'l va ensenyar tota orgullosa; hi ha curiositat i ganes i desig i com ganes d'ajudar-se i de conèixer les llengües	S'origina en el cas que planteja la Bruna i que fa referència al mutisme i a l'absència de la llengua d'origen a l'aula. Veu en positiu allò que es descriu com una mancança. Exposava activitats que faciliten la comunicació i la presència de les llengües d'origen perquè pensa que tenen ganes de conèixer què parlen els companys.	DB

Interpretació

Taula 38. Síntesi de les manifestacions discursives de la Joana

Dilemes (2)	JoC: inseguretats de claustre JoE: llengua oral a l'aula
Conflictes (1)	JoF: segregació per raons de diversitat
Conflictes crítics (2)	JoG: incomunicació amb les famílies JoC2: manca de comprensió
Extensions (1)	JoB1-4: inclusió de les famílies en el dia a dia escolar
Double binds (5)	JoA: l'enfocament comunicatiu de la llengua JoB: la gestió de la diversitat a l'aula JoD: construir coneixement a partir del català JoA1: promoure situacions de llengua oral JoD2: llengües d'origen a l'aula

Del conjunt de casos detectats, classifiquem –JoF– com un cas aïllat perquè només en parla a l'entrevista. A més a més, l'oposició és envers l'administració i per tant és un punt de vista extern al seu camp d'actuació.

Recurrència

Les tres recollides de dades s'emparen en un únic tema recurrent que és la necessitat de fer ús de la llengua oral perquè els infants puguin comunicar-se i aprenguin a desenvolupar l'esperit crític i a construir coneixement –JoC, JoD, JoE, JoA1, JoC2 i JoD2. Aquest tema principal en té un de secundari que fa referència a la gestió de la diversitat a l'aula, on la llengua oral es converteix en el fil conductor. A més a més, aquesta insistència recurrent en l'ús de la llengua oral prové de la seva experiència com a aprenent, ja que en el relat de vida lingüística reconeix que sempre s'ha sentit més segura amb el llenguatge escrit. D'aquesta mancança amb la llengua oral, que en certes ocasions persisteix en el present, n'han depès algunes accions de la seva trajectòria professional perquè per aquesta raó, per exemple, abandona la formació de mestres. Per aquest motiu insisteix constantment en la necessitat que els alumnes parlin, dialoguin i s'expressin bé, i es fa seva aquesta mancança que percep.

Per una banda, que hi hagi cinc *double binds* ens indica que en molts casos ha modelat noves formes d'activitat per fer front a les mancances que detectava, tant pel que fa a nivell comunicatiu com en la gestió de la diversitat. A nivell comunicatiu, deixar enrere la visió tradicional de la llengua, que l'havia acompanyat durant tota l'etapa d'aprenent, i entendre-la com un instrument de comunicació li genera motivació i per aquest motiu ho descriu com a *canvi radical* –JoA. Aquesta perspectiva, que prové del contacte amb la teoria i amb la formació, promou transformació i aquest fenomen es manté inamovible en el present. Tant és així que d'aquest fet se'n desprenen els dos dilemes, un conflicte crític i tres *double binds*. En primer lloc, els dos dilemes ens indiquen que no es qüestiona la manera d'entendre el sentit comunicatiu de la llengua. Ans el contrari, la contradicció es mou en l'ambivalència entre ensenyar als infants a pensar críticament o a seguir amb el contingut exigut pel currículum. En

parla en el relat de vida lingüística en forma de conversa reflexiva –JoE-, i ho comparteix en l'entrevista amb la investigadora a nivell d'equip docent –JoC. Aquesta mancança amb la llengua oral pren forma de conflicte crític quan en els grups de debat ho defineix com un *problema* recurrent a l'aula –JoC2.

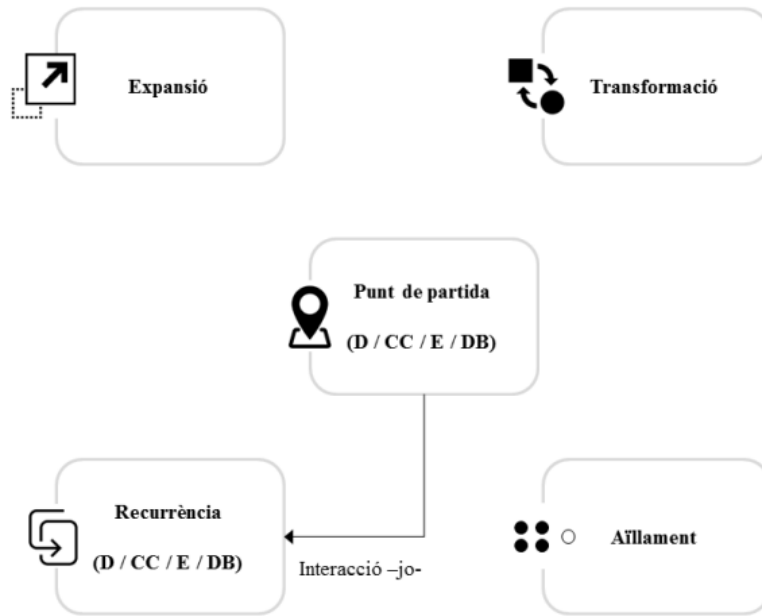
En segon lloc, exposa que l'escola ha modificat les relacions d'ensenyament i aprenentatge i a través de l'assessorament ha incorporat estratègies per ajudar els infants a comunicar-se en català –JoD. Justament aquests casos i el que veurem a continuació parteixen del mateix punt i apareixen categoritzats com a *double binds* perquè són accions que ja porten a terme i apareixen tant en l'entrevista com en les sessions de grup. Per tant, l'escola ja avança en el modelatge de noves formes d'activitat i per aquest motiu es manté sempre en el fenomen de recurrència.

La gestió de la diversitat engloba la resta de manifestacions discursives: un conflicte –JoF-, un conflicte crític –JoG, una extensió –JoB1-4- i dos *double binds* –JoB i JoD2. Una vegada més, els *double binds* ens indiquen la transformació de les pràctiques que ja es porten a terme en el centre escolar i que en molts casos provenen de la pròpia experiència. En aquesta ocasió, la principal transformació també és a nivell individual –JoB- i sorgeix de la preocupació per no saber gestionar el nou context de diversitat en el qual viu immersa i que ha escollit perquè volia un entorn *ben diferent*. En aquesta ocasió, el neguit promou l'assessorament i aquest propicia *provar coses*. Té relació directa amb la manera com fa ús de les llengües d'origen a l'aula i amb les estratègies que fa servir perquè els infants es comuniquin entre ells, s'ajudin i coneguin les llengües dels companys –JoA1 i JoD2. Que només faci evidents aquest conjunt d'actuacions pràctiques en la conversa col·lectiva és una mostra més de la naturalitat amb la qual ho viu.

Finalment, el conflicte crític i l'extensió descriuen les dificultats de comunicació amb les famílies, i hi ha implicació en ambdós casos. En interacció amb la investigadora configura aquesta resistència per mitjà del conflicte crític –JoG- però hi veu la sortida; en interacció amb els companys, per mitjà de la conversa reflexiva amb la situació –JoB1-4. Per aquest motiu apareix configurat per mitjà de l'extensió, perquè pensa que és clau fer-les partícips del dia a dia del centre escolar.

En aquesta participant, per tant, tots els casos apareixen descrits per mitjà del fenomen de recurrència, independent de la manifestació discursiva que portin implícita. Això és així perquè la Joana té clares les necessitats que detecta i també sap què fer per poder-les redirigir. L'únic que se li resisteix, però, és la distància entre el contingut curricular i les necessitats reals dels alumnes, fet que promou inseguretats entre el professorat –JoC- i impossibilita dotar els infants de majors estratègies de comunicació orals –JoC2.

Figura 16. Evolució de les contradiccions de la Joana i fenòmens emergits



Taula 39. Síntesi dels resultats de la Mònica

MÒNICA: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	
Mo1 L'aprenentatge de l'anglès	Una història pendent; nivell molt bàsic; em defenso amb converses molt bàsiques	Reconeix que el nivell d'anglès no correspon a l'expectativa però aquesta mancança no interfereix en el dia a dia. Ho relaciona amb una ensenyança de la llengua massa lingüística i amb un professorat poc preparat.	
Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
MoA Obertura gradual de l'escola	Por d'ensenyar què fem; ens hem d'anar obrint; baixa autoestima generalitzada; falta de seguretat; el que jo faig no és tan maco	Hi ha necessitat de redescrivre la inseguretat de mostrar als altres què s'està fent a l'escola. L'assessorament i l'intercanvi d'experiències fan que aquesta desconfiança vagi disminuint però a la pràctica segueixen en l'estancament i en la incertesa. Són molt conscients de la necessitat i per aquest motiu en parlen. Implica la resta de professorat.	E
MoB Falta de confiança del professorat	Cabells així de punta; necessitem molta ajuda; ¡gent!; hem de fer moltes piruetes; com aprofitem aquest enriquiment; com li traiem el suc; és la dificultat que no és meva és de tothom	Parlar de la diversitat a l'aula genera incertesa i promou reflexió col·lectiva entre el professorat. Exposa la falta de recursos humans i l'estancament que promou una situació que no saben com resoldre. Provoca inestabilitat i condiona l'activitat a l'aula, però en són conscients i aquesta presa de consciència promou un primer nivell d'expansió.	E
MoC Plantejaments d'escola	És aquí on fallem; estem més preocupats; com ens ho fem?; obsessió de que llegeixin i escriguin; plantegem-nos si hem de fer algun canvi; n'hem d'aprendre; no ens ha de fer vergonya; no ho sabem	Fruit de les dificultats generalitzades als cursos on no disposen d'aula d'acollida, l'assessorament es converteix en el punt de partida del canvi i s'origina en l'angoixa que percep en els altres docents perquè no saben com aprofitar la diversitat. Són conscients de la situació i els genera incertesa i preocupació.	E
MoD Les llengües familiars	Ens ho estem plantejant; inquietud a tots els nivells; no anem bé; les hem d'endregar en calaixos; no estan endregades; com si fos un bolet no la vull fer	Parlar de la problemàtica amb la qual es troben genera neguit. L'assessorament és clau per redirigir-ho. Fruit de la formació, coneix noves maneres de treballar però si no estan integrades en un projecte col·lectiu pensa que no tenen sentit.	E
MoE Manca de competència en català	A vegades ens porta confusions; tots són catalans encara que no t'ho sembli; a casa no es parla català no es parla castellà; moltes vegades l'endarreriment hi és amb aquesta qüestió de llengua	Sorgeix del propi context escolar i descriu una situació que dificulta l'aprenentatge del català i que condiona l'activitat d'aula perquè els alumnes arriben a l'escola sense conèixer el català (cf. MoC i MoD).	CC

MÒNICA: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
MoA1-4 Com aprofitar la diversitat	El neguit com a tutora d'aula d'acollida; és el neguit que jo tinc; com podem ajudar als tutors que reben això; m'estan transmetent els tutors; com ho hem de fer; per molt que t'hi posis el coll i t'arramanguis i facis el que sigui	El neguit de la Mercè entorn a la impossibilitat de fer front a la diversitat fa que la Mònica exposi la seva pròpia realitat. Es converteix en un tema recurrent al llarg de les quatre sessions en què participa. La situació promou estancament i neguit col·lectius. Comparteix amb els altres la problemàtica i reclama ajuda de l'exterior perquè des del propi centre no saben com fer-hi front. Pensa que la concentració d'alumnes d'altres comunitats és un problema i ho relaciona amb el fet que moltes famílies no valoren l'educació perquè tenen problemes socials més forts. Des de l'aula d'acollida es distancia de la problemàtica.	CC
MoB2 La llengua oral a l'aula	Sí sí sí no jo li he comentat a l'Albert quin català que parlen aquests; allà també van parlant; sí sí nosaltres igual fem racons de llengua oral eh!; allà al Fondo el català; és el únic lloc on parlen català	S'origina en la presa de consciència del nivell de català dels seus alumnes en comparació amb els de l'escola de la Joana i en la verbalització d'allò que fa per propiciar situacions de llengua oral. L'oposició sorgeix de la insistència de la Mercè en relació amb aquestes diferències. Compara el català amb una llengua estrangera i ho relaciona amb l'entorn.	C
MoC2 Llengua oral i problemes socials	La mestra no els entén i ells no entenen a la mestra; moments de veritable pànic; i què faig jo amb aquest nen? és complicat; també tenen una història familiar molt complicada; la llengua és sentiment; mira ja està ja em somriu i està tranquil a la classe aquest nen no? ja hem aconseguit algo ja vindrà lo altre	La manca de comprensió comporta pensar i reflexionar sobre una realitat que implica i que genera incertesa. Defineix aquesta situació d'incomunicació com una situació de pànic i s'allunya de la implicació amb el suport emocional. Per tant, en aquest cas la contradicció s'origina en l'oposició entre el nivell de català dels alumnes –MòB2- i la necessitat de redescrivir una situació d'angoixa que només és possible amb el suport emocional, perquè la llengua és sentiment.	E
MoD2 El context condiciona l'aprenentatge del català	Els hi costa parlar perquè tenen un nivell baixet; allà i amb els mestres no parlen en català; una estructura en català llarga pot ser que no te l'entenguin; els de l'aula d'acollida la tenen molt millor que els autòctons; és un <i>machaque</i> molt important	Relaciona les dificultats d'ús del català amb la concentració d'alumnes d'altres comunitats i amb el context. Pensa que l'entorn hi juga un paper cabdal i per aquest motiu es distancia una mica de la implicació. Condiciona l'actuació pràctica perquè no comprendre la llengua receptora dificulta l'aprenentatge. Ho compara amb l'aula d'acollida i assenyala que en aquest espai la immersió al català és molt important	CC
MoE3 L'àmbit d'ús del català	I per què he d'aprendre el català si tu ja saps castellà?; de cicle mitjà en amunt t'ho diuen; els hi costa d'entendre que el català és l'idioma d'aquí	Prové de la negociació col·lectiva envers l'àmbit d'ús del català a l'escola. Pensa que a partir de cicle mitjà, les comunitats monolingües són les que es mostren més reticents a aprendre català. Reflexiona amb els companys entorn a aquesta realitat que percep.	CC

Interpretació

Taula 40. Síntesi de les manifestacions discursives de la Mònica

Dilemes (-)	
Conflictes (1)	MoB2: la llengua oral a l'aula
Conflictes crítics (5)	MoE: manca de competència en català MoD: les llengües familiars MoA1-4: com aprofitar la diversitat MoD2: el context condiciona l'aprenentatge del català MoE3: l'àmbit d'ús del català
Extensions (4)	MoA: obertura gradual de l'escola MoE: falta de confiança del professorat MoC: plantejaments d'escola MoC2: llengua oral i problemes socials
Double binds (-)	

Expansió

El fenomen d'expansió només es dona en interacció amb la investigadora i s'emmarca en les dificultats metodològiques percebudes a nivell d'escola per fer front a la diversitat lingüística i cultural. A mesura que avança en l'entrevista es manté una conversa reflexiva amb la situació que promou la verbalització gradual de la línia de pensament. Aquest conjunt de reflexions intrapersonals es configuren per mitjà de tres extensions perquè tot i situar-se en l'estancament i en la necessitat imminent de modificar l'activitat, hi veu possibles sortides des de la reflexió col·lectiva per una banda –MoA, MoB i MoD- i per mitjà de la formació per l'altra –MoC. En les quatre ocasions, l'oposició s'origina en l'ambivalència entre l'activitat actual i la que es planteja, fruit de la necessitat de redirigir la mancança comunicativa percebuda en l'alumnat a partir de la modificació de les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge. Per una banda, comenta que aquesta mancança potser és conseqüència de la insistència per ensenyar a llegir i a escriure enlloc de focalitzar-se en l'ús de la llengua oral –MoC. Per l'altra, i fruit també de la dinàmica del discurs, parla d'*inquietud* en relació a fer evidents les llengües pròpies dels alumnes –MoD. Avança en aquesta necessitat de redirigir les circumstàncies actuals i acaba afirmant que no ho estan fent bé. Per tant, el fenomen d'expansió es configura per l'evolució de la línia de pensament.

Retorn al punt de partida

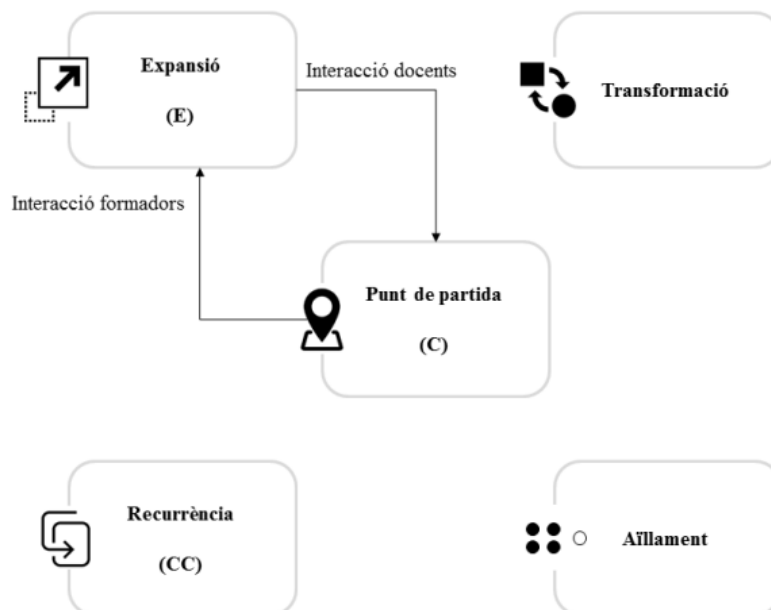
En interacció amb els companys es produeix el fenomen de retorn al punt de partida i apareix configurat principalment per mitjà del conflicte i en consonància amb dos conflictes crítics com a estratègia de suport –MoD2 i MoE3. Això és així perquè en aquest cas el conflicte promou la divergència d'opinions i la consegüent necessitat de justificar la mancança comunicativa que fa evident una companya. Es pren consciència d'aquesta diferència de nivell però enlloc de retornar als casos d'extensió configurats en interacció amb la investigadora, surt de l'estancament que origina aquesta feblesa remetent directament al

context social dels infants. Aquest és el motiu pel qual accentua el punt de vista emocional i exposa que més enllà de la llengua el més important és que els infants estiguin tranquils – MoC2.

Per tant, arran del conflicte i segurament de manera inconscient, entra en contradicció amb ella mateixa, per dos motius. En primer lloc, perquè en la justificació de la mancança s'oposa als casos d'extensió anteriors i s'allunya de la implicació amb la justificació del context. En segon lloc, perquè en l'entrevista comenta que no es fa ús de les llengües d'origen a l'aula perquè encara no és un projecte a nivell d'escola i de manera isolada no hi veu sentit. En interacció amb els companys, en canvi, afirma que els alumnes viuen la diversitat amb molta naturalitat i que per aquesta raó no mencionen les llengües pròpies. Però alhora, pensa que no es fa ús del català pel pes del castellà i de les llengües familiars.

El que ens permet detectar l'anàlisi de les dades és que el pas del fenomen d'expansió al fenomen de retorn al punt de partida pot ser conseqüència de la invasió de l'espai que s'atribueix al conflicte. Tot i així, aquest promou la presa de consciència de la realitat i la justificació és conseqüència d'aquesta interiorització. Per tant, podem afirmar que un retorn al punt de partida no priva l'evolució, ja que aquesta regressió és conseqüència d'un moviment cognitiu de presa de consciència.

Figura 17. Evolució de les contradiccions de la Mònica i fenòmens emergits



Taula 41. Síntesi dels resultats d'en Santi

SANTI: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
San1 La llengua és ús	Ho recordo com algo molt molt negatiu; tot s'havia d'escriure i tot s'havia de copiar i tot s'havia de produir a nivell escrit	Record viu i intens de l'aprenentatge exclusivament escrit del català a l'escola que condiciona la seva visió com a aprenent. Per aquest motiu, defensa la immersió i l'ús del català a l'aula. Avui té una visió de la llengua com a instrument de comunicació i trasllada la seva experiència a l'alumnat.

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Sana Les llengües familiars de l'alumnat	Això ha creat a vegades discussions; jo diria amb el pòsit de cada nen; obrir aquestes portes de dir que tot és vàlid i tot és possible	El plurilingüisme a l'aula apareix reduït a l'aprenentatge i ús del català, castellà i anglès. Quan se li pregunta per les llengües d'origen dels alumnes, insisteix en la idea que l'escola és catalana i que l'objectiu és que els alumnes puguin comunicar-se en català. Mai es fa ús de les llengües pròpies a l'aula, tot i que sí que es tenen en compte les cultures com a element d'identitat.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
SanA L'anglès a infantil	Estic una miqueta amb aquell d'allò; és igualment vàlid; un input a edats més tempranes; hi crec fermament; no és un contra l'altre jo diria un i l'altre	Debat introspectiu que s'origina en si introduir l'anglès en edats primerenques o no. Presenta les dues alternatives i cerca arguments que les verifiquin. Remet a l'autoritat, analitza la situació i resol la problemàtica amb la suma i la viabilitat de les dues opcions.	D

SANTI: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
SanA1 Un projecte	Que tu no et vegis desvinculat de l'escola; jo tinc la sort; entre tots fem un i podem tirar endavant; compartir i veure que entre tots; la voluntat de poder fer entre tots	S'origina en el treball col·lectiu com alternativa a la dificultat que els companys han assenyalat per afrontar la diversitat a l'aula. Aquestes actuacions són l'escola inclusiva, la implicació de les famílies i el suport individualitzat. La pròpia necessitat porta l'escola al pla	DB

col·lectiu		d'acció, i se'n mostra satisfet.	
SanB3 L'àmbit d'ús del català a l'escola	Hem de continuar mantenint la nostra llengua de comunicació dins de l'escola que és el català; acollida més global; si aquest vincle hi és algo queda; que l'equip parli sempre català crec que és positiu i enriquidor; ha començat a parlar català i no tenim aula d'acollida; era la feina directa amb els mestres	Sorgeix de la discussió col·lectiva envers l'ús del català en segons quins barris, que prové de la filmació de la Mònica i del nivell de competència dels seus alumnes. Assenyala la necessitat de fer ús exclusiu del català per facilitar l'acollida al nouvingut i ajudar-lo a prendre consciència de la importància del seu aprenentatge. També ressalta la implicació de l'equip docent i retorna al lligam afectiu. Reconeix que la proporció d'alumnat estranger en dificulta l'aprenentatge i pensa que aquest fet és un problema.	DB
SanC4-5 Les llengües d'origen a l'aula	M'ha anat molt bé; com a mínim a mi sí que m'ha despertat i de cara al cicle superior vull poder fer un treball més des del principi de que ells siguin conscients i de poder anar aportant en el dia a dia	Estableix una oposició entre la pràctica actual i les noves maneres de fer que coneix i que posa en pràctica fruit de la formació. Valora l'eclosió que ha suposat parlar de les llengües a l'aula, i ho vol compartir amb els companys i implementar-ho el curs vinent de forma sistematitzada. S'adona que els costa definir quina és la seva llengua pel costum de parlar català.	E
SanD4 Parlar del que és proper	Ningú els havia fet mai abans reflexionar sobre les seves llengües; he vist que amb ells ha funcionat; et trenques la closca per veure com fas la classe i penses algo com parlar del que és proper i no és habitual	Sorgeix en l'oposició entre l'activitat que porta a terme, l'aprenentatge del català per sobre de les altres llengües, i la que descobreix, fruit de l'eclosió que suposa parlar de les llengües pròpies. És el primer cop que en Santi parla de les llengües familiars de l'alumnat. S'adona que de vegades no es té en compte allò proper.	DB

Interpretació

Taula 42. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Santi

Dilemes (1)	SanA: l'anglès a infantil
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (-)	
Extensions (1)	SanC4-5: les llengües d'origen a l'aula
Double binds (3)	SanA1: un projecte col·lectiu SanB3: l'àmbit d'ús del català SanD4: parlar del que és proper

Recurrència

El fenomen de recurrència ve donat per la importància que s'atorga al treball en col·laboració i per tant al procés d'aprenentatge dins de la dimensió horitzontal. La creença que l'única manera d'evolucionar i de redirigir situacions d'estancament és mitjançant el treball col·lectiu entre el professorat –SanA1- guia les seves accions. Tant és així que en la configuració del dilema –SanA- en Santi entra en contradicció amb la manera de pensar a nivell individual quan defensa, a l'entrevista, que es manté a favor de l'aprenentatge simultani de llengües en edats primerenques. El fet que no es decanti per una de les dues opcions té relació directa amb aquesta línia de pensament que viu com un *double bind* i de la qual no s'allunya en cap moment.

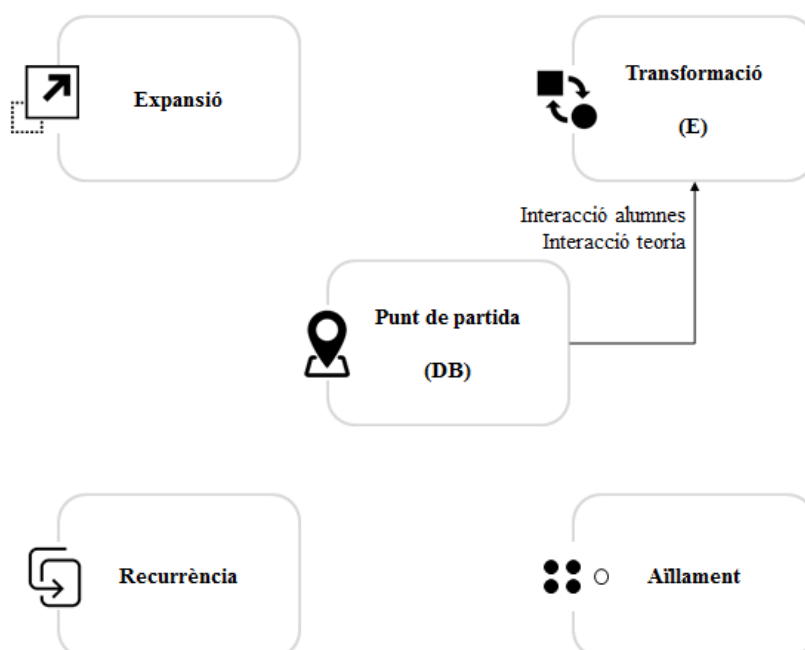
Transformació

El fenomen de transformació ve donat per un primer nivell d'interacció amb l'alumnat i per un segon nivell d'interacció amb la teoria. Abans de la conversa col·lectiva s'insisteix en la importància de fer ús del català a l'escola i convertir aquesta llengua en el mitjà i en l'instrument de comunicació. Tant és així que apareixen termes com *catalanització* o *escola catalana*, recurrents en dues recollides de dades. Aquesta importància de fer del català la llengua d'ús dins i fora de l'aula –SanB3- té una clara relació amb l'experiència personal com a aprenent de llengües en un context castellanoparlant –San1-. Per una banda, no conèixer la llengua va fer-li qüestionar la identitat. Per l'altra, l'ús exclusiu de la llengua escrita condiciona la seva visió com a aprenent. Trasllada aquestes dues experiències negatives a l'aula i per aquest motiu defensa la immersió, el bilingüisme, l'aprenentatge simultani de llengües i l'oralitat com a factors clau per a l'aprenentatge –SanB3.

La conversa col·lectiva amb els infants, però, promou la presa de consciència del que suposa fer ús de les llengües d'origen a l'aula. A l'entrevista, i a mode de conversa reflexiva, comenta que les llengües familiars dels alumnes no entren a l'escola perquè l'objectiu és l'aprenentatge del català. A més a més, quan defensa el plurilingüisme a l'aula sempre recau en l'aprenentatge del català, del castellà i de l'anglès, i insisteix en aquesta idea de manera recurrent –San2. Fins que porta a terme la conversa amb els alumnes viu aquesta situació d'ús

exclusiu del català a l'aula com un *double bind* perquè és una estratègia afavoridora de l'aprenentatge que promou una major acollida dels infants. El fenomen de transformació, per tant, és conseqüència del pas del desconeixement a la presa de consciència, justament per la descoberta de noves metodologies que afavoreixen la motivació dels infants. Aquesta descoberta, que avança en interacció amb la teoria, promou la configuració d'una contradicció que es mou en l'ambivalència entre la pràctica actual i la que descobreix. Per aquest motiu, no hi ha expansió en les manifestacions discursives, perquè el participant ja inicia la formació en el màxim agent de transformació. Ans el contrari, la contradicció es configura per mitjà d'un moviment regressiu del *double bind* a l'extensió, per l'impacte que aquesta descoberta té en una línia de pensament molt fiançada que condiciona la seva actuació. Aquest és el motiu pel qual conèixer noves estratègies amplia el marc de referència i permet modificar els seus esquemes de coneixement inicials, i ho fa explícit amb una metàfora molt representativa: *m'ha despertat*. Per tant, en Santi passa del *double bind* a l'extensió com a conseqüència d'un moviment que avança del desconeixement al coneixement de noves estratègies per apropar l'alumnat als seus orígens. En aquest cas, per tant, el procés de formació ha obert un nou cicle de reflexió que parteix de la reflexió metalingüística a l'aula sobre les llengües d'origen i sobre les cultures de l'alumnat.

Figura 18. Evolució de les contradiccions d'en Santi i fenòmens emergits



Taula 43. Síntesi dels resultats de la Sara

SARA: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
SarA1 Ús de la llengua a l'aula	Recursos sempre falten perquè tens imaginació però fins a cert punt; ara amplio vocabulari; busco la imatge; puc aprofundir menys en continguts; com més oberta; uns ajuden els altres; s'expressin i es comuniquin; diferents cultures no importa	Valida la pregunta de l'investigador i exposa el canvi de metodologia que porta a terme fruit d'una formació anterior. Reconeix que incideix menys en el contingut però aprofundeix més en el vocabulari. També fa ús del suport visual com a estratègia per acostar-se a les llengües de l'alumnat i facilitar-los la comprensió. Fa ús del treball cooperatiu i té en compte les cultures com a estratègia d'aprenentatge.	DB
SarB1 Falten recursos humans	És un drama; no puc donar classe; la resta de la classe queda perjudicada; som humans; escola inclusiva és molt maco però la realitat ¿com ho fem? ¿i els altres?	Recupera el punt de vista de l'Eli per manifestar-s'hi en acord i incidir en la necessitat de recursos humans. Pensa que la inclusió a l'aula és complicada sense suport humà. Parteix de la pròpia experiència per compartir amb els altres la seva realitat i la impossibilitat de du a terme l'activitat a l'aula. Hi ha angoixa i frustració, i no hi veu sortida perquè és conscient que sempre hi ha alumnes als quals no pot atendre.	CC
SarC3 L'ús del català a l'aula	També fem molta tutoria; són petits tenen onze anys; està això donat com que quina sort que tenim i se l'han cregut; hi han hagut problemes; i diuen en català en català	Parteix dels comentaris dels companys, principalment dels docents de secundària i de l'Albert, per redirigir la situació i explicar que a la seva escola, tot i la diversitat lingüística i cultural es fa ús del català en el dia a dia, i els propis alumnes escullen aquesta llengua com a instrument de comunicació al centre. És conscient que hi ha hagut un treball de conscienciació important i que l'edat també influeix en l'àmbit d'ús de la llengua.	DB
SarD5 Llengües i cultures a l'aula	És patent i cada dia; sí que busco la traducció que abans no m'atrevia; les llengües estan penjades; les tradicions de com es viu a cada país; no només llengües sinó cultures; les llengües una petita pinzellada; sí que es fa a la nostra escola molt; som conscients de la realitat que hi ha; s'ha demanat que les circulars no només siguin en català; s'ha buscat una noia xinesa que ve; hi ha un àrab; tenim dibuixos i paraules que estan en el seu idioma i en català;	Fruit de les dificultats que comparteixen els altres participants, i principalment de la necessitat que veu la Bruna de parlar de les llengües a l'aula com una activitat sistemàtica per la descoberta que suposa en l'alumnat, surt de l'estancament i exposa tot el conjunt d'estratègies que fan servir diàriament per tenir en compte les llengües i les cultures dels infants. És conscient del canvi que porta a terme de manera individual, i de tot el conjunt d'accions que es fan a nivell de centre.	DB

	diccionaris gràfics		
SarE5 La formació	El que sí m'ha aportat ja l'haver fet el primer el fet de interaccionar amb els nens sobre les seves llengües jo he introduït a la meua classe i alguns referents o sigui de tenir en compte aquesta diversitat; hi ha coses que abans no les feia i que potser m'he adonat; ara les faré a partir d'aquest treball; abans posava Catalunya el mapa de Catalunya pues ara el mapa mundi perquè Catalunya és molt poc; també quatre paraules amb totes les llengües presents a l'aula no només generals; coses que tinc més en compte a partir d'aquest treball; que siguin protagonistes ells mateixos	La formació, tant la que ja havia portat a terme com l'actual, li ha fet prendre consciència de la importància de parlar sobre les llengües i de tenir en compte la diversitat de l'aula. El que sí reconeix fruit d'aquesta formació és la importància d'ampliar l'espectre i no només centrar-se en el territori català, sinó tenir en compte el món sencer. Reconeix que ja porta a terme noves metodologies i que és fonamental que els propis alumnes siguin protagonistes del procés d'aprenentatge.	DB

Interpretació

Taula 44. Síntesi de les manifestacions discursives de la Sara

Dilemes (-)	
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (1)	SarB1: falten recursos humans
Extensions (-)	
Double binds (4)	SarA1: vocabulari, imatges i treball col·lectiu SarC3: l'ús del català a l'aula SarD5: llengües i cultures a l'escola SarE5: la formació

La Sara no ha portat a terme l'entrevista. El fil conductor del relat de vida lingüística és l'experiència personal com a aprenent de llengües i en els grups de debat principalment es focalitza en l'experiència docent i en el context de diversitat lingüística i cultural en el qual viu immersa. Tot i així, entre ambdues recollides de dades hi ha punts de trobada i de contrast.

Recurrència

De manera recurrent la Sara insisteix en la importància d'aprendre llengües perquè és una oportunitat. Fruit del centre escolar en el qual treballa potencia l'ús del català a l'aula perquè pensa que de la mateixa manera que el que va viure ella com a aprenent de català i de francès, aprendre la llengua del país on es viu és clau per entendre la cultura i sentir que es forma part de la nova societat. Per aquest motiu sempre parteix de la *necessitat* i relaciona l'aprenentatge amb l'*esforç*. Segurament també per aquesta connexió amb la pròpia experiència repeteix, al llarg de les sessions, la importància de retornar a la llengua pròpia, així com els seus orígens castellanoparlants.

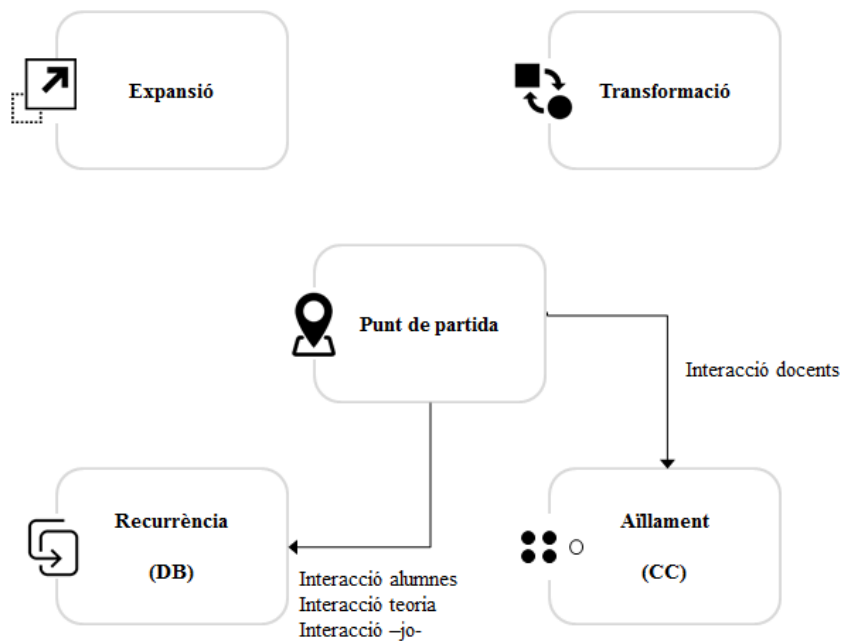
També és recurrent la necessitat de fer evident el treball que es porta a terme des de l'escola per tenir en compte les llengües i les cultures dels infants –SarD5- així com el seguit d'estratègies que de manera individual ha incorporat a l'aula, i que alhora provenen d'una formació anterior –SarA1 i SarC3. Per aquest motiu aquests casos de recurrència sempre es mouen en el *double bind*, perquè ja ha modelat noves formes d'activitat i per tant el que fa és compartir-ho amb els companys. Justament retorna a la formació i al conjunt d'estratègies que ja aplica en tots els grups de debat i exemplifica de quina manera -SarE5-: incorporant paraules amb les llengües dels alumnes i fent-los protagonistes del propi procés d'aprenentatge.

Que hi hagi quatre *double binds* vol dir que actualment la Sara no es mou en contradicció. Ans el contrari, porta a terme el que ha après i d'aquesta manera s'ha allunyat del que era la seva principal resistència. Per aquest motiu, el desdoblament i l'autoconfrontació són constants al llarg de les seves intervencions.

Aïllament

El cas d'aïllament –SarB1- correspon al conflicte crític detectat i s'origina fruit del procés de negociació amb una altra participant. La Sara es manifesta contrària a l'escola inclusiva si no es disposa de major suport humà perquè aquest tipus de diversitat, que va més enllà de la lingüística i cultural, li genera angoixa i frustració, i és una resistència que no sap com redirigir. En aquest cas concret, la conversa col·lectiva fa aflorar la verbalització del pensament i la contradicció s'origina entre la realitat actual amb la qual conviu i la sortida que li agradaria descobrir però que ara mateix no veu.

Figura 19. Evolució de les contradiccions de la Sara i fenòmens emergits



Taula 45. Síntesi dels resultats de la Mercè

MERCÈ: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Me1 Les barreres culturals	Hi ha un problema de comunicació molt gros; barrera molt difícil; sembla molt fàcil però després; la llengua no és tan important; t'agrada entendre què passa; és molt trist; és una llàstima; no acabes mai d'integrar-te; és una qüestió cultural	Record viu de les seves estades a l'estranger i de les dificultats d'establir relacions amb els autòctons fruit de la distància cultural. Pensa que aquest fet dificulta la integració, i que això és justament l'objectiu de qualsevol persona que emigra a un altre país.

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Mea Les barreres lingüístiques	Barrera lingüística; una barrera molt molt gran; com si no haguessin fet el clic; una mena de bloqueig estrany; no és natural ser monolingüe	Fruit de l'experiència a l'aula, pensa que qui és reticent a aprendre una llengua, sol ser-ho amb totes. Per aquest motiu pensa que és important oferir seguretat i suport emocional. Ho relaciona amb la desmotivació (cf. MeA).
Meb El currículum i la diversitat	Tenim una escola massa acadèmica; són nanos que no són acadèmics en el cas de la diversitat; els hi estem fent fer una cosa que no sé si els servirà d'algo	S'origina en la reflexió sobre el currículum, massa acadèmic, i en la professionalització de l'educació. Pensa que motivaria molt més a l'alumnat perquè ara se'ls exclou del sistema (cf. MeA, MeB i MeC).

Contradiccions interioritzades			
Tema (Què)	Com ho diu?	Què diu?	MD
MeA Les classes de diversitat són un problema	És depriment; no pots fer res; no hi ha manera humana de fer-lis fer res; m'agradaria que vingués un psicopedagog i m'expliqués; és qüestió de passar l'estona; no sé què hi ha d'haver-hi francament; he provat de tot; això li passa a tothom però no et consola	S'origina en l'oposició entre la pròpia activitat d'aula i la cerca d'alternatives per redirigir la situació d'angoixa i de neguit amb la qual es troba. Implica la resta de professorat en aquesta impossibilitat d'actuació i reclama ajuda a l'exterior perquè des del centre escolar són incapaços de resoldre-ho.	CC
MeB En contra d'activitats adaptades	Des de la universitat es deu veure molt fàcil però quan tu estàs en una aula; és de tornar-se boig; molt difícil; una bogeria; els bons s'estimen més fer-ho ells; molt complicat; un disbarat tan gran; no s'aprèn res; pensen que ho fan bé però no és la manera; no fan res	És doble i s'origina en el desacord al punt de vista investigador i a l'activitat portada a terme per altres docents. Està en contra de l'adaptació curricular perquè és molt difícil atendre la diversitat mitjançant activitats diferents en funció de cada ritme d'aprenentatge. Opta per avaluar en funció dels diferents nivells i per això mostra disconformitat davant de l'adaptació d'activitats. Hi ha inamobilitat del punt de vista	C

		perquè quan se li proposen alternatives sempre les contradiu.	
MeC Falta formació en la diversitat	Els cursets que he anat jo no m'han dit mai res que servís; et diuen que facis materials diferents però quins; és fer una mateixa cosa i que cada ú faci coses diferents	L'oposició s'origina en la manera de fer de l'administració, qui fa cursos de formació que no donen resposta a les necessitats d'aula, i com fa front a la pròpia realitat. De la mateixa manera que en MeB, proposa fer les mateixes activitats i avaluar diferent.	C
MeD La proporció d'alumnes i la integració	La tendència és a crear guetos; es van tancant; tu els tanques a l'aula d'acollida; què vol dir un grup de diversitat?; no per la qüestió cultural i lingüística; dificultats d'aprenentatge; és un problema	S'origina en la problemàtica que suposa la proporció d'alumnes estrangers a l'aula. Pensa que separar per orígens no té sentit i es planteja la funcionalitat de l'aula d'acollida perquè fomenta la segregació cultural. Tot i així, distingeix el factor emocional de l'acadèmic i reconeix que és una zona de confort. Es mostra reticent al terme diversitat perquè sol assimilar-se a la llengua, no a dificultats d'aprenentatge.	CC

MERCÈ: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Meal La proporció d'alumnes i la integració	Que la proporció d'alumnes reflecteixi la realitat; jo crec que és això s'haurien de repartir; estaven molt integrats i parlaven molt bé el català	Insisteix en la idea que la proporció d'alumnes estrangers dificulta la integració. Té relació directa amb el procés d'ensenyament i d'aprenentatge però no condiciona la seva pròpia actuació a l'aula perquè no forma part del seu context. Ho relaciona amb l'experiència personal.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
MeA1 Problemes greus d'aprenentatge	Li diuen diversitat per dir-li d'alguna cosa; no ho havia vist mai; problema d'aprenentatge afectiu; la immigració està lligada amb problemes socials molt forts; un professor com jo que no sé què fer amb ells; estàs a punt de suïcidarte; no sé què has de fer	Verbalitza una problemàtica que genera angoixa i neguit per la impossibilitat d'actuació. Ho relaciona amb la inestabilitat familiar i paralitza completament l'actuació a l'aula.	CC
MeB2 Falta competència	Tots són nouvinguts?; els hi costava parlar no?; estan tots junts?; hi ha diferència no?; que portin tants anys a l'escola i que no parlin català; és antinatural; és el que	La comparació amb l'escola de la Joana configura la presa de consciència de les dificultats que els alumnes de la Mònica tenen amb la llengua. La divergència de punts de vista genera la confrontació d'opinions. Quan la Joana incideix en les múltiples	C

en català	també passava a l'escola teva no? que arribaven sense saber i en seguida al cap dels mesos parlaven català	situacions de conversa que propicien a l'aula, la Mònica ho justifica amb la importància del context. La Mercè incideix en la proporció d'alumnat estranger.	
MeC5 El català a l'escola	Jo no sóc tan pessimista; l'escola déu ni do lo bé que ho està fent; algo fa; alguna cosa fem tan negatiu no és; que l'escola no ho pot fer tot evidentment; és positiu; si no hi hagués l'escola ja no existiria el català	Amb caràcter de justificació, es mostra contrària al punt de vista de l'Albert i per aquest motiu defensa el paper de l'escola en l'aprenentatge del català. Es mostra optimista davant d'aquesta realitat. Tot i així, en relaciona la manca d'ús amb el context i amb un professorat que no en fa un ús suficient.	C
MeD5 Les llengües i les cultures a l'aula	Alguna vegada una mica folklòrica; està molt bé; i teniu recursos?; m'ha sorprès molt tot el que feu a primària de veritat; sí és sorprenent! i és una llàstima que a secundària no es faci; ho trobo admirable; molt interessant; m'ha agradat molt conèixer què fan; un treball molt fort	Incideix en la sorpresa que li provoca conèixer tot el que es fa a primària per tenir en compte les llengües i les cultures dels alumnes a l'aula. Reconeix que a secundària és un treball inexistent i ho valora de manera molt positiva.	E
MeE5 Canviar les actituds del professorat	Crec que és important canviar les actituds del professorat de cara a la diversitat; si es té un professorat que té una actitud diferent ja tu a les classes ja ho enfoques de manera diferent; potser un canvi de mentalitat que potser no es fa; una cosa és la teoria i està molt bé perquè el currículum de secundària parla del plurilingüisme; però que la gent no ho té interioritzat	Fruit de la formació i de les experiències compartides, pensa que és prioritari modificar les actituds del professorat per poder canviar els enfocaments actuals i fer visibles les llengües i les cultures a l'aula. Es distancia de la teoria i del currículum per assenyalar la importància de fer-ho evident en el dia a dia. Es qüestiona la pràctica actual a secundària i s'implica en una dinàmica de transformació.	E

Interpretació

Taula 46. Síntesi de les manifestacions discursives de la Mercè

Dilemes (-)	
Conflictes (4)	MeB: en contra d'activitats adaptades MeC: falta formació en la diversitat MeB2: falta competència en català MeC5: el català a l'escola
Conflictes crítics (3)	MeA: les classes de diversitat són un problema MeD: la proporció d'alumnes i la integració MeA1: problemes greus d'aprenentatge
Extensions (2)	MeD5: les llengües i les cultures a l'aula MeE5: canviar les actituds del professorat
Double binds (-)	

Recurrència

El fenomen de recurrència ocupa els casos -MeB, MeC, MeA, MeD i MeA1-, que alhora es configuren per mitjà de dos conflictes i de tres conflictes crítics. Respon a les dificultats que la participant detecta a l'aula per fer front a la diversitat com a conseqüència dels diferents nivells d'aprenentatge. Ho viu des de l'angoixa i el neguit, i per aquest motiu categoritzem aquestes resistències com conflictes a crítics perquè no hi veu ni sortida ni solució. Alhora aquesta realitat genera fricció amb el punt de vista investigador quan exposa -MeB- la disconformitat davant del fet de treballar amb activitats adaptades. Aquest fet recau en la necessitat d'un tipus de formació que doni resposta a les necessitats concretes amb les quals es troba, i per aquesta raó també entra en conflicte amb la teoria perquè elaborar material en funció de cada necessitat concreta pensa que no és la solució -MeC. També es manifesta en contra de l'aula d'acollida tot i reconèixer que és un bon espai des de la vessant emocional -MeD. Aquesta resistència no se supera en el transcurs de la formació, interpretem perquè va més enllà de la diversitat lingüística i cultural i per això només la fa evident aquesta participant.

El fenomen de recurrència també apareix relacionat amb una creença que persisteix arrelada en la seva línia de pensament i que no evoluciona en el transcurs de la formació. Fa referència a la proporció d'alumnat estranger en una mateixa aula i a la dificultat d'integració que això comporta -Mea i Mea1. A més a més, integrar-se, i acord amb l'experiència personal viscuda, és el punt d'arribada del seu discurs i apareix relacionat, sovint, amb el domini i ús de la llengua meta perquè la Mercè pensa que una persona està integrada quan pot parlar la llengua del lloc on es viu.

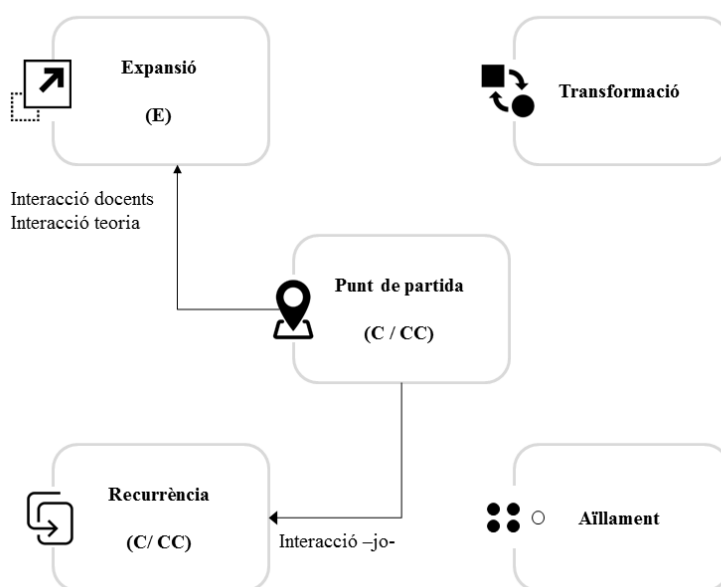
Expansió

El fenomen d'expansió és conseqüència de la interacció amb els companys i de la interacció amb la teoria, i respon a la descoberta de com a Educació Infantil i a Educació Primària treballen la diversitat lingüística i cultural. Per una banda, en interacció amb els companys, en

el transcurs de la conversa reconeix que a Secundària és un treball inexistent i se sorprèn dels esforços emergits en etapes anteriors: *sorprenent, admirable, molt interessant*. És la primera vegada que parla de diversitat lingüística i cultural –MeD5.

Per l'altra, en interacció amb la teoria, el fenomen d'expansió es configura en la presa de consciència de la manca de conceptualització del terme plurilingüisme. Al temps que incideix en aquesta manca de conceptualització, s'allunya de la focalització exclusiva en l'aprenentatge del català i de l'anglès per una banda, i en la diversitat com una problemàtica per l'altra. També és la primera vegada que fa esment de les llengües d'origen i pensa que el professorat no ha interioritzat aquests conceptes que sí que es coneixen des d'un punt de vista teòric i curricular. Reconeix que canviar les actituds dels docents és el primer pas per reorientar l'actuació pràctica i és per aquest motiu que parlem d'expansió en la línia de pensament, perquè s'inclou en aquesta manca de coneixement i en el que suposa la coneixença de noves línies d'actuació –MeE5- que van més enllà del català i de la integració de l'alumnat a l'aula mitjançant el domini d'aquesta llengua. Tot i així no podem parlar de transformació perquè aquesta evolució en la línia de pensament no té incidència directa en el propi context d'aula i per aquest motiu no s'implica en el modelatge de noves formes d'activitat promogudes per la descoberta de noves metodologies d'ensenyament i d'aprenentatge.

Figura 20. . Evolució de les contradiccions de la Mercè i fenòmens emergits



Taula 47. Síntesi dels resultats de l'Eli

ELI: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
E11 L'aprenentatge de l'anglès	Molt difícil expressar-me satisfactòriament; mur molt important que em talla les ales; em fa molta ràbia no parlar-les bé; m'he apuntat a classes	Es configura en el contrast entre l'expectativa, parlar anglès, i la realitat, no tenir el nivell que li agradaria. Li genera frustració. Relaciona aquesta mancança amb la falta de motivació, i és conseqüència de l'edat. Vol fer front a aquest obstacle.
E12 Les diferències culturals i la integració	Molt lligats per casa; xoc cultural abismal; volen sentir-se catalans però no poden; molt difícil de canviar; és un dia a dia molt dur; ells saben que han de canviar el xip; els avises i paren	Relaciona el xoc de cultures amb les diferències culturals i amb la integració, que defineix com fer el mateix que els altres. Pensa que molts alumnes volen sentir-se catalans però l'entorn familiar, que pesa molt, els ho impedeix. Creu que és un procés de canvi lent i gradual. És extern al seu camp d'actuació i per això ho viu des de fora.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
E1A Activitats contextualitzades a l'aula	Si no funcionava evidentment recularia; vaig intentar fer els mateixos continguts; molt més pautat però ho treballem tot; hi han altres professors que se'm tiren al coll; els hi pot servir a la vida; en cap moment la meua idea era clavar el poble; molt més productiu; tots parlaven amazic; clar tots coneixien el context; vaig flipar	No es qüestiona el propòsit, sinó el procediment per arribar-hi. Sap què vol i veu que hi ha dues maneres d'avançar. Pensa que promoure activitats contextualitzades és la millor manera de tenir en compte la diversitat. Es manifesta contrària a la segregació per raons de llengua i a l'obligatorietat de fer classes diferents en funció del nivell. Té en compte el currículum però adapta activitats als interessos i necessitats dels alumnes. Per això reballa l'ortografia. És conscient que altres docents es mostren contraris a la seva línia de pensament i assenyala què va suposar parlar de les llengües a l'aula.	D
E1B Dificultats d'aula i contingut curricular	M'interessava pel màster; ho vaig fer perquè vaig voler; cursos molt fluixos; és impossible treballar; ens acabem enfocant en què volem ensenyar; molt passotisme; molta desmotivació; és difícil	Justifica la manca de debat sobre el plurilingüisme fruit del context. Pren consciència de l'eclosió que ha suposat parlar de les llengües i de les cultures pròpies però no hi torna perquè el centre ha de fer front a d'altres problemàtiques com la gestió de conflictes o la desmotivació. Per tant, no es qüestiona la pràctica actual.	CC

ELI: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Ela1 La	Si hi ha voluntat d'integració és qüestió de temps; cultura àrab tan arrelada que és impossible que es	S'estableix una clara relació entre llengua i integració perquè si els alumnes parlen les llengües del país receptor estan integrats, i si no estan integrats <i>no parlaran bé les llengües</i> (cf. E1B5). Implica

integració de les famílies	puguin integrar; parlen perfectament, s'acabarà integrant i s'adaptarà; si no s'integren no parlaran bé les llengües no hi han bons resultats en res	directament la cultura familiar en aquest procés necessari de canvi i veu en aquesta voluntat d'integració l'única sortida. D'aquesta manera tanca el conjunt de comentaris emergits en la reflexió col·lectiva.
EIb2 Rebuig pel català	Veuen la seva pèrdua d'identitat i no volen aplicar l'aprenentatge del català o el castellà per por a perdre el seu origen; hi ha com aquest rebuig; aquesta confrontació em sobta bastant	Verbalitza la reticència de certes comunitats envers l'aprenentatge del català. No implica directament la seva actuació a l'aula perquè és professora de llengua castellana, però hi reflexiona i en busca possibles orígens. Pensa que els alumnes són conscients de la pèrdua d'identitat i que per aquest motiu es mostren reticents a aprendre la llengua.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
EIA1 La inclusió a l'aula	És meravellós des de fora tots a dins i no fem separacions; la realitat és molt difícil; o els altres deixen de tenir el seu nivell o jo inconscientment ignoro la minoria; o estàs per uns o estàs pels altres; des de fora és preciós però fem-hi dintre.	S'origina en l'oposició entre l'actuació pràctica actual i la que reclama. L'estancament i la impossibilitat d'actuació són conseqüència d'una realitat molt difícil de gestionar. Es manifesta en contra de l'escola inclusiva i pensa que falten recursos humans. Sap que no pot ajudar a tothom i aquesta situació, que viu molt present, li genera angoixa i frustració perquè els alumnes es queden desatesos.	CC
EIB5 Més enllà de la llengua	Jo crec que ells sàpiguen que la seva identitat és important i que no l'hem d'abolir encara que arribin; volem que s'integrin volem que s'adaptin; jo crec que si treballem la seva cultura; jo crec que no és només la llengua en si	S'origina en la definició d'integració -Ela1- i en l'ampliació que configura del terme. Per una banda, es passa de situar la llengua catalana com a nucli central del procés d'integració a assenyalar la importància de la cultura i de la identitat. Per l'altra, la integració deixa pas a una comprensió mútua del procés. Apareix -adaptació- com a sinònim d'-integració-. Per tant, hi ha dinàmica de transformació, encara que sigui en el terreny de les idees i no passi al camp d'actuació.	E
EIC5 Ni llengües ni cultures a l'aula	A secundària pràcticament buida; no es treballa zero; tema molt interessant; vaig fer un bloc sí amb tradicions però un cop a l'any i allà es va quedar	Reconeix que a secundària el treball amb les llengües i les cultures és inexistent. Comenta una activitat aïllada però sense continuïtat.	CC
EID5 Les llengües i les cultures	S'hauria de treballar molt aquest punt vivencial; ningú ens ensenya a com ensenyar o a com afrontar aquestes noves competències i si de forma així vivencial es pogués aportar als instituts; crec que seria molt millor	Oposició entre la forma actual d'actuar i les maneres d'evolucionar que es qüestiona i que reclama al reconèixer la falta de formació i la necessitat d'incorporar les llengües d'origen als instituts. Per tant, hi ha expansió en interacció amb els altres i amb la teoria.	E

Interpretació

Taula 48. Síntesi de les manifestacions discursives de l'Eli

Dilemes (1)	EIA: activitats contextualitzades a l'aula
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (3)	EIB: dificultats d'aula i contingut curricular EIA1: la inclusió a l'aula EIC5: ni llengües ni cultures a l'aula
Extensions (2)	EIB5: més enllà de la llengua EID5: les llengües i les cultures
Double binds (-)	

Recurrència

El fenomen de recurrència respon a les dificultats de gestió de la diversitat fruit dels diferents nivells d'aprenentatge a l'aula i a la manca de recursos del qual disposen a l'institut per fer-hi front. Es configura per mitjà del conflicte crític, perquè incideix directament en l'activitat d'aula i no poder-la redirigir va en detriment de l'aprenentatge dels alumnes. Per aquest motiu, genera angoixa i neguit –EIA1. Aquesta resistència no evoluciona en el transcurs de la formació, interpretem per aquesta implicació directa en el procés d'aprenentatge de l'alumnat i per les resistències que viu en primera persona.

Transformació

De manera recurrent a la primera recollida de dades i al primer grup de debat l'Eli insisteix en la necessitat d'integració dels alumnes, quelcom que prové directament de l'entorn familiar i que per tant és extern al camp d'actuació docent. A l'entrevista aquesta problemàtica es manifesta entre el desig i la realitat perquè descriu com les diferències culturals fan difícil que els alumnes puguin integrar-se -EI2. En la primera sessió de grup –EIA1- continua en aquesta fèrria línia de pensament i relaciona l'ús de la llengua meta amb la integració.

El fenomen de transformació es produeix en interacció amb els companys i en interacció amb la teoria. En el transcurs de la conversa i sobretot en la cinquena sessió reconeix que a Secundària el treball amb les llengües i les cultures dels alumnes és inexistent –EIC5- i en pren consciència quan descobreix tot el que es fa a Educació Infantil i Primària.

El major grau de transformació, però, el trobem en interacció amb la teoria perquè la lectura de l'article promou la interiorització de conceptes clau que l'allunyen de la focalització exclusiva en la integració de l'alumnat. Incorpora el concepte d'*identitat* i entén l'adaptació, no com a sinònim d'integració, sinó com un procés recíproc entre el país d'origen i el receptor –EIB5. Avança en aquesta línia de pensament i reclama formació explícita –EID5- per poder-ho incorporar a Secundària.

Sí que detectem a l'entrevista certes intuïcions en relació amb les llengües i les cultures dels alumnes, i amb la necessitat d'allunyar-se del contingut curricular –EIA i EIB. Apareix en

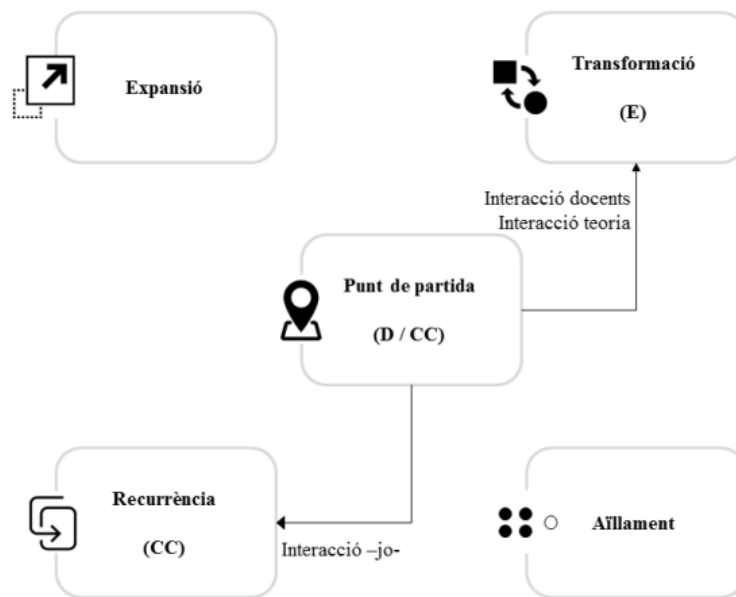
forma de dilema quan es qüestiona quins tipus d'activitats poden ser més properes a la realitat dels alumnes i en forma de conflicte quan ressalta la importància d'adaptar activitats acords als seus interessos i necessitats, que és el que no promou el centre escolar. Si no hi ha continuïtat en aquesta nova metodologia que prova en una ocasió és per les resistències de la institució. A més a més, en interacció amb l'alumnat pren consciència del rebuig de certes comunitats per parlar català i en busca possibles orígens que relaciona amb el sentiment de pèrdua d'identitat –Elb2. Tot i així, el principal impacte és en interacció amb la teoria.

Per tant, si bé des de la individualitat a l'entrevista dóna pistes –EIA- de l'eclosió que suposa incorporar la realitat dels alumnes a l'aula tant per a ells com per a ella mateixa però no hi ha evolució per la manca de traspàs en el dia a dia –ElB-, a la cinquena sessió reclama formació en aquesta nova perspectiva que acaba de conèixer. Per aquest motiu, passa d'expressions com *és impossible treballar; ens acabem enfocant a què volem ensenyar de la manera més sèrie possible* a comentaris com *jo crec que si treballem la seva cultura; no és només la llengua en si; s'hauria de treballar molt aquest punt vivencial*.

A més a més, en la primera recollida de dades l'Eli emfasitza la rellevància de fer ús exclusiu del català i del castellà a l'aula. Fa evident aquesta insistència, convertida en una obligació, i no es qüestiona cap altre tipus d'estratègia perquè sinó no hi ha comunicació. Aquesta creença també es contraposa a la necessitat de fer evidents les llengües i les cultures dels alumnes com a tret bàsic d'identitat. A l'entrevista, tampoc veu necessari l'assessorament en la gestió de la diversitat perquè creu que el més important és la gestió de conflictes. A més a més, només coneix aquesta alternativa quan la investigadora hi recau explícitament. Això ho detectem perquè relaciona el que la investigadora anomena *formació externa* amb l'equip de psicòlegs i psicopedagogs, mai amb l'assessorament lingüístic i cultural.

Per tant, podem concloure que no es planteja noves formes de modelar l'activitat per desconeixença i per manca de formació, i per això contraposa el punt de vista inicial amb el final. Podem afirmar, així, que en aquest cas el sistema de CRS és més penetrable quan hi entra en joc la teoria ja que és el tipus d'interacció que presenta una major força transformadora.

Figura 21. Evolució de les contradiccions de l'Eli i fenòmens emergits



Taula 49. Síntesi dels resultats d'en Salvi

SALVI: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Sal1 L'aprenentatge de llengües	M'he de posar al dia; mai ho faig; li havia de dedicar molt de temps; ho he anat aparcant; realment molt estrany; falta de temps i dedicar-me una altra cosa	S'origina en el contrast entre el que li agradaria i la realitat. La curiositat és el que condiciona l'interès per l'aprenentatge de llengües però no hi ha continuïtat per manca de temps i de constància. Parlar-ne no genera inestabilitat perquè és una situació que accepta, reconeix i hi conviu. Sempre parla d'accions passades.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
SalA La diversitat lingüística	No és gens fàcil; lingüísticament parlant necessiten algú que estigui molt a sobre seu; els hi vagi explicant; en el funcionar d'una classe un no pot ni girar-se sense que hi hagi algú que faci algo; com per després dedicar-li cinc minuts a un alumne; això és el que em sap greu; fer que les diferències culturals siguin una miqueta menos violentes; allà funciona; em veu que no tinc prous recursos	Sorgeix de l'oposició entre la forma actual d'actuar i la necessitat de buscar noves formes d'activitat per sortir de l'estancament amb el qual es troba. Reconeix que falten recursos humans i de temps per donar resposta a les dificultats comunicatives dels alumnes amb altres llengües d'origen. Pensa que les aules d'acollida faciliten l'aprenentatge del català i contextualitzen l'alumnat. També pensa que en aquest espai els alumnes prenen consciència de la importància d'aprendre català com a condició afavoridora de la integració. És conscient d'aquesta situació i hi conviu.	CC
SalB Situacions difícils de gestionar	Ara mateix m'acaben de desarmar; no sé com aturar-les; no hi havia manera d'aturar-ho; seguiré no sabent com actuar; em va violentar molt; m'ho vaig passar molt malament	Defineix situacions d'angoixa en les quals no sap com actuar ni com redirigir com a conseqüència de la falta de formació. Relaciona aquestes situacions amb problemàtiques socials. Reconeix que es repetiran en el futur i que continuarà sense saber-hi fer front.	CC

SALVI: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
SalA3-5 L'àmbit d'ús del	Es tanquessin molt en banda; Et diuen que no cal; que dona prestigi ho trobo a faltar molt on estic; és el que parlen amb els alumnes i inclús amb els professors	En interacció amb els altres exposa que l'àmbit d'ús del català en segons quins instituts és inexistent perquè no ho veuen com una necessitat. Reconeix que el castellà és la llengua d'ús habitual. Mostra disconformitat amb qui exposa l'interès dels alumnes per aprendre català,	CC

català		principalment amb la Sara.	
SalB5 Les llengües a l'aula	Em fa veure fins on són capaços d'arribar i què és el que puc fer; no se m'hagués passat pel cap mai; el meu centre no ho fa i tampoc se'ls li passarà pel cap; adonar-me que hi ha moltes altres vies; sapiguer que hi ha un marc teòric; investigues més i ho faré de forma més sistematitzada	S'origina en l'oposició entre la forma actual d'actuar i la que es planteja. La filmació promou evolució perquè li dóna pistes sobre com reorientar la tasca docent. Pren consciència de tot allò que els alumnes poden fer i assenyala la importància dels referents teòrics perquè amplien el marc de referència i motiven a seguir investigant. Aquesta evolució no correspon a les directrius del centre i ell tampoc assenyala l'intent de redescrípció.	E

Interpretació

Taula 50. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Salvi

Dilemes (-)	
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (3)	SalA: la diversitat lingüística SalB: situacions difícils de gestionar SalA3-5: l'àmbit d'ús del català
Extensions (1)	SalB5: les llengües a l'aula
Double binds (-)	

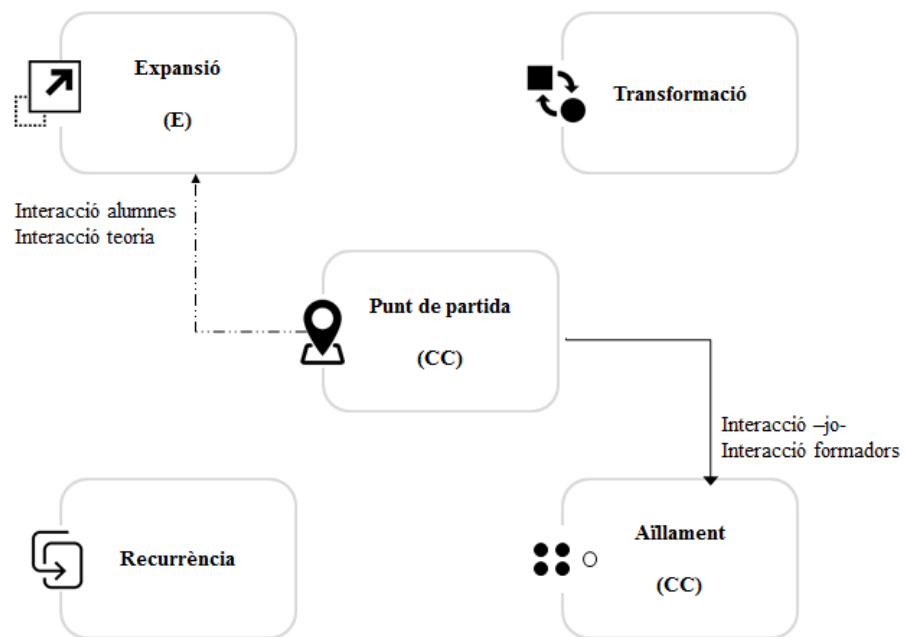
Aïllament

Cap de les tres resistències detectades tenen continuïtat en el temps i per aquest motiu parlem d'un fenomen d'aïllament. Totes tres es configuren per mitjà del conflicte crític per la incapacitat de redescrípció i per la incidència directa amb l'actuació a l'aula. Un dels temes que el preocupen i li generen frustració és la falta de recursos per gestionar la diversitat lingüística a l'aula –SalA. És conscient d'aquesta mancança que implica directament l'alumnat però hi conviu i ho accepta, i per aquest motiu no ho podem classificar dins de cap altre fenomen vist anteriorment. En interacció amb l'investigador exposa la manca de necessitat de fer ús del català a l'aula i les resistències de molts alumnes a utilitzar-lo. Tot i així, al temps que hi reflexiona hi implica un percentatge elevat de professors que fan del castellà la llengua d'ús habitual al centre, i s'hi inclou, sobretot en el relat de vida lingüística. Finalment, també reflexiona entorn a les problemàtiques socials i de comportament –SalB.

Expansió

El fenomen d'expansió emergeix en interacció amb els alumnes i amb la teoria. Exposa que la conversa amb l'alumnat li ha permès conèixer noves dinàmiques per motivar els alumnes i veure tot el que són capaços de fer. Assenyala la importància de sistematitzar-ho a l'aula tot i que fa evident la impossibilitat de traspasar-ho als companys com a conseqüència de la desmotivació, la desconeixença, la falta de voluntat o la falta de formació superior. Per tant, si bé les pràctiques dutes a terme fins ara entren en contradicció amb les noves metodologies que coneix i experimenta, continua arrelat en una línia de pensament que es caracteritza per la resistència al canvi. A més a més, és molt probable que aquesta resistència sigui conseqüència de les directrius de la institució, la qual no es planteja ampliar el marc de referència més enllà de l'ús exclusiu de les llengües curriculars. Si és així, una vegada més la dimensió horitzontal i el treball en col·lectivitat prenen força en tot procés de transformació. Aquest és el motiu pel qual pensem que en aquest cas l'expansió només promou un primer moviment cognitiu, i per aquesta raó ho representem amb una línia discontinua, perquè és molt menys penetrable que en d'altres participants.

Figura 22. Evolució de les contradiccions d'en Salvi i fenòmens emergits



Taula 51. Síntesi dels resultats d'en Javi

JAVI: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Contradiccions exterioritzades		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
Jaa Reticències al català	Percepción muy o bastante negativa; se sentían esquizofrénicos; ¿para qué voy a aprender el catalán?; enfoques muy racistas; con esa percepción tan negativa no van a llegar a ningún lado	Sorgeix de la problemàtica que detecta en els diferents contextos de diversitat en els quals ha treballat i fa referència al rebuig d'una certa part de la població pel català. En situa l'origen en l'entorn familiar i ho relaciona amb l'extracció social i amb l'origen (cf. JaA).

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
JaA A la defensa del català	El profesor de castellano tiene que salir en defensa del catalán y del bilingüismo porque realmente lo pienso y lo siento así; las ventajas son muchísimo mayores; no podemos ignorarla y que hay que gestionar ¿no?; hay que hacer un trabajo de mentalización importante; muy comprometidos sí	Exposa maneres d'evolucionar, des del terreny de les idees, per redirigir el rebuig de molts alumnes pel català. Implica el professorat en aquesta necessitat de modificar actituds. Hi ha relació amb l'experiència personal com a aprenent per la relació que estableix d'aquesta llengua amb una llengua estrangera.	E

JAVI: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
JaA1 Concentraci ó d'alumnes i racisme	Mai aprendran el català; hi ha tal concentració; element molt molt perjudicial; tema molt molt important que s'hauria de tenir en compte; l'aprenentatge es dificulta moltíssim; em crea molt neguit; decepció molt molt gran; em costa moltíssim	S'origina en l'oposició entre la realitat actual amb la qual es troba i la que reclama per sortir de l'estancament i redirigir la tasca docent. Que els alumnes no tinguin prou domini del català és un problema que l'implica directament perquè condiciona la seva actuació com a professor de llengües. Hi ha incapacitat d'actuació.	CC
JaB2-5 Rebuig pel català	És impossible practicar català perquè ningú no ho parla només els professors; problema de rebuig molt molt important; l'element familiar que pesa molt; context molt peculiar; tema complicat; alguna cosa falla això és símptoma de que com a sistema educatiu i molt més que educatiu no ho estem fent bé	Li preocupa que els alumnes no parlin català i fa extensible el neguit a l'equip docent. De la mateixa manera que en comentaris anteriors, també pensa que el context familiar i la necessitat d'ús són aspectes clau. S'implica en aquesta mancança que inclou els agents educatius en general.	CC
JaC5 Diferències	Són com dues realitats paral·leles que mai es troben lo que són els nois i les noies; parlo de secundària eh!; i un rebuig total per	Prové de la incapacitat de fer front a les diferències de gènere. Genera incertesa i preocupació. No condiciona directament la gestió de l'activitat a l'aula, però sí el	CC

de gènere	exemple a seure's al costat; són impossible impossible	dia a dia de l'institut. És una problemàtica que detecta i comparteix.	
JaD5 Les llengües d'origen a l'aula	Tractament molt molt puntual; el meu desconeixement és total; si sabés alguna cosa més seria més fàcil de trobar punts en comú; reconec que és una assignatura totalment pendent; i potser amb remordiment de consciència; és molt complicat	S'origina en la falta d'expertesa en la gestió de la diversitat a l'aula i en la necessitat de formar-se per fer-hi front. No veu maneres d'evolucionar però li agradaria conèixer-les perquè l'estancament li genera neguit.	CC
JaE5 Un manual de formació	Una experiència molt enriquidora; ha estat molt molt molt enriquidor; penso que faltaria donar un pas més i un cop ja hem estem d'acord que és un tema que s'ha de treballar i que hi ha molta cosa a fer penso que faltaria pues donar com un manual d'ús o una sèrie de propostes de maneres d'incidir i d'actuar i posar-les en pràctica; anar una mica més enllà posar com una sèrie de vivències	Fruit de la formació veu maneres d'evolucionar i pensa quines estratègies podrien facilitar la tasca als docents. Per aquest motiu pensa que cal fer un pas més i disposar de propostes i manuals, als centres escolars, per aplicar noves propostes i metodologies efectives. Des del terreny de les idees i fruit de la formació reclama noves formes de modelar l'activitat.	E

Interpretació

Taula 52. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Javi

Dilemes (-)	
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (4)	JaA1: concentració d'alumnes i racisme JaB2-5: rebuig pel català JaC5: diferències de gènere JaD5: les llengües d'origen a l'aula
Extensions (2)	JaA: a la defensa del català JaE5: un manual de formació
Double binds (-)	

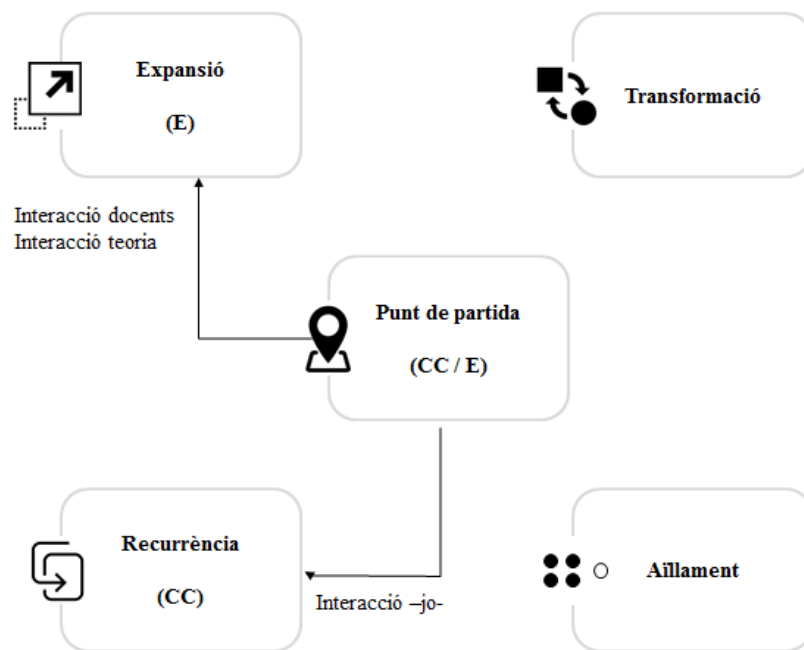
Recurrència

El fenomen de recurrència ve donat per la manca d'ús del català a molts centres educatius i per la necessitat de redirigir les situacions de rebuig que viu en primera persona –Jaa, JaA, JaA1 i JaB2-5. Hi debat des de fora –Jaa- quan es desdobra i s'objectiva per comprendre la realitat de l'alumnat, motiu pel qual ho relaciona amb l'entorn familiar i no genera contradicció en si mateixa per aquesta impossibilitat d'actuació, i des de dins –JaA-, quan ressalta la necessitat de fer-hi front a nivell d'equip docent. En aquesta ocasió, la dimensió horitzontal cobra força en tant que defineix aquest compromís col·lectiu per redirigir la situació. A més a més hi ha una clara relació amb l'experiència personal, perquè recorda intensament la visió del català com a llengua estrangera fins el moment en el qual va prendre consciència de la necessitat d'aprenentatge. S'emmarca en aquesta mancança, en busca l'origen –JaA1- i la relaciona amb la concentració d'alumnat estranger. Si es configura per mitjà del conflicte crític és perquè no hi veu la sortida i ser conscient d'aquesta resistència genera angoixa i neguit.

Expansió

El fenomen d'expansió es construeix en interacció amb els altres, per la descoberta que promou conèixer les estratègies que s'utilitzen a Educació Infantil i Primària per tenir en compte les llengües i les cultures de l'alumet –JaD5. Ho classifiquem com a expansió perquè la contradicció que es configura en l'ambivalència entre la forma actual d'actuar i la nova que se li planteja no promou un xoc en sentit estricte, sinó una ampliació del sistema de CRS que es tradueix en noves metodologies per acostar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge a la realitat de l'alumnat. Pensem que no té una força transformadora tan important perquè la necessitat d'incidir en l'ús del català a l'aula té un pes molt gran en el nostre subjecte. Això és així perquè d'aquest fet en depenen tres conflictes crítics i una extensió, i a més a més és el nucli central del seu discurs i la principal resistència. Aquest és el motiu pel qual un no es contraposa a l'altre.

Figura 23. Evolució de les contradiccions d'en Javi i fenòmens emergits



Taula 53. Síntesi dels resultats de l'Albert

ALBERT: RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA I ENTREVISTA

Desig i realitat		
Tema	Com ho diu?	Què diu?
All L'anglès i el francès	Força deficient; la manera de com no aprendre una llengua; et queda una miqueta de coneixement; ús funcional; conversa contextualitzada; parlar mínimament; molt mínim; assignatura pendent	S'origina en el contrast entre el que li agradaria i el que succeeix, que no té prou competència en anglès i francès. Pensa que l'aprenentatge va ser deficient com a conseqüència d'una metodologia memorística i repetitiva. Tot i això pot fer-se entendre, i per ell és important. La llengua és ús i funcionalitat.

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
A1A Llengües i cultures a l'escola	En un principi era una dificultat important; la qüestió lingüística i cultural és molt allunyada a la nostra; entenguis com funciona la seva llengua; anar treballant amb claudres que no és un problema sinó oportunitats; fer entendre a les escoles	Es desdobra i assenyala els canvis que detecta entre el professorat en la gestió de diversitat. L'entén com una riquesa i comenta que l'escola lentament ho va assumint. Creu que és molt important conèixer el funcionament intern i les característiques de les llengües per prendre consciència de la dificultat i poder-hi fer front. També pensa que la realitat és el que fa que els centres busquin alternatives per superar les resistències.	E

ALBERT: GRUPS DE DEBAT

Contradiccions interioritzades			
Tema	Com ho diu?	Què diu?	MD
A1A3 L'àmbit d'ús del català	Avui dia pots viure a Catalunya sense saber català; en els centres el català és la llengua acadèmica és la llengua del profe no és ni de l'aula; els alumnes entre ells parlen en castellà i és el professor que amb molta sort igual manté la llengua i en cap moment fa el canvi; si no canviem això què hem de demanar als nous nats?	S'origina en la necessitat de redescobrir la situació de diglòssia del català envers el castellà. Ho comparteix amb els companys i en busca possibles orígens. Recau en la importància de canviar les actituds del professorat perquè moltes vegades fan del castellà la principal llengua de comunicació amb l'alumnat, i aquest fet incideix directament en la percepció que els alumnes tenen de la llengua.	CC
A1B5	Una certa consciència de competència lingüística	S'origina en l'oposició entre la realitat actual, que al professorat li manquen recursos per	E

Consciència lingüística intercultural	intercultural se'm fa difícil afirmar que sí; trobaràs gent que té una certa idea o unes certes intuïcions i potser no ho verbalitza però està amb aquesta línia però jo diria que com a línia general de centres amb això està un mica verd	fer front a la diversitat de llengües a l'aula, i les accions que caldrien portar-se a terme des de la comunitat investigadora per redirigir la situació. Pensa que no hi ha actituds negatives però sense formació no es pot avançar. Per això la reclama.	
AIC1-5 Estratègies per afrontar la diversitat	Un aprenentatge que anem fent tots; buscar solucions; hi ha la dificultat metodològica; que es tingui en compte la seva llengua o que la vegi reflexada; és interessant conèixer la seva cultura quatre paraules perquè vegin que també són importants; saber com funciona la seva llengua; és un valor que cal aprofitar i que tenim a les aules	Pensa que en temes de diversitat la comunitat docent encara no està preparada i que és un aprenentatge col·lectiu. Dóna alternatives i propostes per entrar al terreny emocional i de respecte com ara tenir en compte la seva cultura, conèixer el funcionament intern de les llengües d'origen per facilitar l'aprenentatge del català i fer-los protagonistes del procés d'aprenentatge. Recau en la comprensió de la diversitat com una riquesa (cf. AIB5).	E
AID5 Incidir en la formació inicial	El tema de la formació inicial la idea que aniran a les aules i trobaran nanos que parlen diversitat de llengües diversitat de cultures i que no els hi sigui un xoc arribar amb certes escoles on el percentatge d'alumnat d'altres països sigui del 80 o del 90%; ens ho trobem	Fruit de l'experiència com a formador, pensa que és clau incidir en la formació inicial per preparar els futurs mestres en la gestió de la diversitat a l'aula. Creu que és una problemàtica que existeix i que cal redirigir. En la formació que reivindica hi veu la sortida.	E
AIE5 Estratègies per facilitar l'actuació a l'aula	Hi ha molt professorat que a vegades no s'hi posa perquè no sap com; falten recursos; ho fa una mica per intuïció; bones experiències reeixides perquè amb uns exemples clars el professorat ho veu i és com si guanyés una certa confiança; posem-s'hi provem-ho!; no trobo males actituds; no sé com fer-ho; ja pateixo però no sé què fer; és la pena perquè com a mínim compartiu els neguits; és bastant generalitzat; genera confiança; li obres una porta	Fruit de l'experiència com a assessor, pensa que cal més formació continuada per ajudar al professorat a gestionar la diversitat a l'aula. Creu que els docents volen fer-hi front però no sabem com, i aquesta falta de recursos genera angoixa. Per aquest motiu pensa que és clau poder compartir experiències i treballar de manera conjunta.	E

Interpretació

Taula 54. Síntesi de les manifestacions discursives de l'Albert

Dilemes (-)	
Conflictes (-)	
Conflictes crítics (1)	AIA3: l'àmbit d'ús del català
Extensions (5)	AIA: llengües i cultures a l'escola AIC1-5: estratègies per afrontar la diversitat AIB5: consciència lingüística i intercultural AID5: incidir en la formació inicial AIE5: estratègies per facilitar l'actuació pràctica
Double binds (-)	

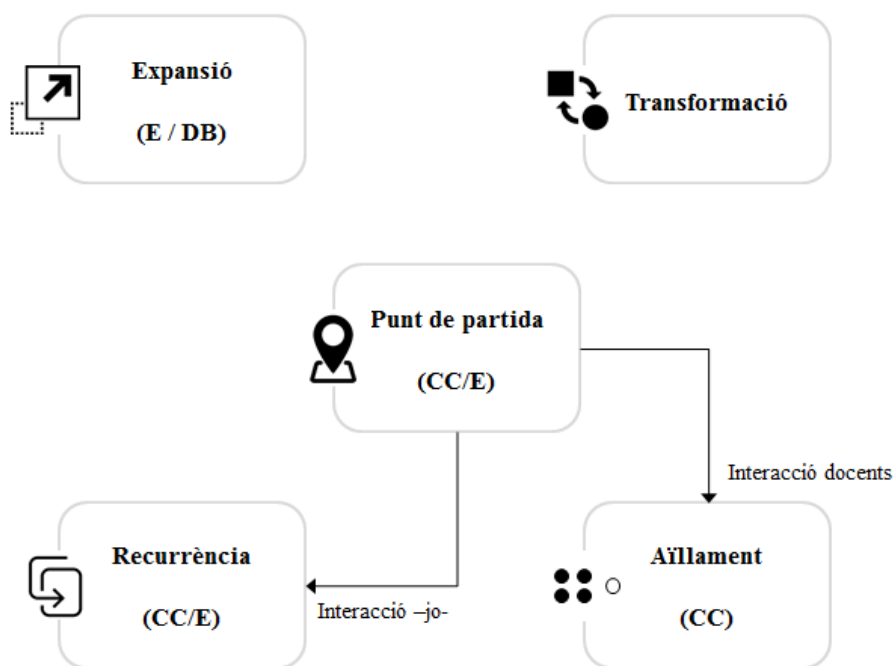
Recurrència

El fenomen de recurrència mostra la persistència del subjecte en una única temàtica que repeteix en les tres recollides de dades i que fa referència a les actituds positives que percep en el professorat davant de les situacions de diversitat lingüística i cultural a l'aula. Si ho categoritzem per mitjà de l'extensió és perquè insisteix en aquestes bones actituds que alhora es contraposen a la manca de formació que també percep com a generalitzada. Tot i així, en el seu discurs sempre en predomina l'afany de superació. Per tant, el que ens ve a dir el participant és que el que fan els docents, conseqüència d'allò que saben, entra en contradicció amb les realitats amb les quals es troben i per aquest motiu reclama formació explícita als investigadors –AIB5, AIC1-5 i AIE5. En tots aquests casos la dimensió horitzontal cobra força per la necessitat de transformació col·lectiva que atribueix en aquest canvi que veu possible i que ha de sorgir del propi centre escolar, però amb interacció amb la teoria i amb els experts. Per tant, quan l'Albert parla de l'interès del professorat per redirigir una situació relativament nova sempre ho fa des de les ganes i des de l'afany de superació. Per aquest motiu, demana explícitament a la comunitat investigadora estratègies i recursos per dotar als mestres i professors d'eines que facilitin compartir experiències i resoldre les mancances que perceben fruit de la manca de formació –AIE5.

Aïllament

El fenomen d'aïllament prové de la interacció amb els companys i configura un conflicte crític –AIA3- que respon a l'àmbit d'ús del català i a la necessitat de redescrivir una situació de diglòssia envers el castellà. Pensa que cal la implicació de tota la comunitat docent per fer prevaldre la llengua catalana i traspassar a l'alumnat aquesta riquesa i necessitat d'aprenentatge. Si no s'incideix en aquestes percepcions que detecta en el professorat és impossible modificar les actituds dels alumnes a les aules. Una vegada més, la dimensió horitzontal esdevé un element essencial de canvi en el seu discurs.

Figura 24. Evolució de les contradiccions de l'Albert i fenòmens emergits



Síntesi general de la interpretació dels resultats

Taula 55. Interpretació global de les principals resistències i maneres d'evolucionar

Resistències	Maneres d'evolucionar				
	D	C	CC	E	DB
La gestió de la diversitat		3	5	2	1
Les llengües d'origen			4	5	3
L'espai del català		1	5	1	2
Mancances comunicatives del propi alumnat i ús de la llengua oral	1	1	3		2
Incomunicació amb les famílies			2	1	
Necessitat de formació			2	3	

A la Taula 55 podem veure quines són les principals resistències detectades i com evolucionen en funció de la perspectiva dels participants en el transcurs de la formació. De manera general les dades posen de manifest que les manifestacions menys freqüents són els dilemes i els conflictes. Com ja s'ha dit en la presentació dels resultats, interpretem que l'absència de situacions dilemàtiques és perquè els participants no es mouen en l'ambivalència entre dues formes de pensar o d'actuar, sinó en resistències més profundes que obstaculitzen la seva actuació a l'aula, i per aquest motiu apareixen molts més casos de conflictes crítics i d'extensions. A més a més, l'únic dilema que apareix és en la Joana, la participant que té més clares les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge. Alhora, és qui ja modela noves formes d'activitat tenint en compte les llengües i les cultures dels infants i qui per tant viu aquesta situació de manera menys violenta. Hi ha una clara connexió entre el

nombre de dilemes detectats i la definició que n'hem establert en la metodologia, perquè justament el dilema és un desajust entre la línia de pensament i d'actuació que es caracteritza per la presa de consciència d'aquesta dicotomia però que no implica canvi en si mateix.

Pel que fa als conflictes, apareixen en relació amb tres resistències, la primera de les quals és externa al propi camp d'actuació perquè els docents entren en confrontació amb les directrius propulsades per l'administració. Els altres dos casos de conflicte defineixen divergències entre el punt de vista dels propis docents pel que fa al paper de l'escola en l'ús i valorització del català, o en l'enfrontament que origina prendre consciència d'una mancança en comparació amb un altre centre escolar. En el nostre cas els conflictes mai evolucionen en majors graus de problemàtica, i interpretem que aquesta voluntat d'acord és conseqüència del context i del tipus d'espai de debat i de reflexió creat expressament per la recerca. Per aquest motiu, quan al llarg dels grups de debat trobàvem situacions de desacord, gairebé sempre els resolien per mitjà del *terreny d'entesa* i en alguna ocasió per *adhesió als postulats de l'altre*. En cap cas hem detectat *divergència*.

En relació amb els conflictes crítics, les extensions i els *double binds*, la taula ens permet corroborar quines resistències es mantenen i quines evolucionen. Una vegada analitzat en profunditat cada participant, la panoràmica general demostra que la gestió de la diversitat, l'espai del català, la llengua oral i la comunicació amb les famílies es mantenen en les mateixes manifestacions, tot i haver-hi canvis a nivell individual. Tal com veiem representat en color vermell, sempre predomina el conflicte crític. Per tant, tot i aparèixer acompanyat d'extensions i de *double binds*, aquests no són conseqüència d'un fenomen evolutiu, sinó de la perspectiva adoptada per cada participant.

Creiem interessant destacar què passa en dos casos concrets. En relació amb les necessitats de formació, marcat en color blau, s'hi insisteix en forma de resistència i per tant com a conflicte crític durant la formació i s'amplien els esquemes de coneixement en les dues últimes sessions de grup. Aquest és el motiu pel qual estem davant del fenomen d'expansió, perquè el que es fa és afinar el marc de referència. Finalment, i en relació amb les llengües d'origen, marcat en color verd, aquesta és l'única resistència en la qual predomina l'extensió per sobre del conflicte crític, i la que té un nombre més elevat de *double binds*. Aquest fet ens indica que tot i veure's com una resistència força accentuada a l'inici de la formació, és la que propicia un major canvi i per tant és la que porta implícita més maneres d'evolucionar.

Taula 56. Fenòmens detectats i relació amb els diferents tipus d'interacció

Fenòmens	Tipus d'interaccions				
	Amb el jo	Amb l'alumnat	Amb els docents	Amb els formadors	Amb la teoria
De recurrència	7				
D'aïllament			2		
De retorn al punt			1		

de partida					
D'expansió		2	2	1	3
De transformació			1		2

El fenomen de recurrència es dona exclusivament en interacció amb el –jo. Aquesta apel·lació a la interiorització ens permet afirmar que les resistències són individuals, s'originen en l'espai de pensament i sovint tenen relació amb l'experiència personal. Es configura per mitjà dels cinc tipus de manifestacions discursives, en funció de quina perspectiva adopten els participants en la seva gestió. Per tant, això ens indica que la manera de gestionar una problemàtica té relació directa amb la individualitat de les accions.

El fenomen d'aïllament sempre es configura en interacció amb els docents i sempre per mitjà del conflicte crític. Aquest fet ens porta a interpretar que les resistències que el configuren no provenen d'una línia de pensament tan arrelada com el fenomen de recurrència però emergeixen en forma de necessitat quan s'ofereix als participants espai per pensar-hi. En el cas de l'Albert, la problemàtica l'implica però no recau en la individualitat de les accions – A1A3. En el cas de la Sara, sí –SarB1. En aquest cas no la verbalitza fins que una companya fa evident la problemàtica, i aquesta s'ajusta a la seva manera d'entendre la situació.

En relació amb el fenomen de retorn al punt de partida, aquest és un cas isolat, sense incidència i sistematització. Aquesta singularitat no ens permet parlar de possibles causes però sí que podem afirmar, fruit de les dades, que es dona com a conseqüència de la presa de consciència d'una mancança que la participant detecta en interacció amb els altres. A més a més, que tingui relació directa amb l'únic conflicte generat en la divergència d'opinions entre els participants ajuda a matisar aquest supòsit ara comentat. Per tant, el conflicte promou canvi i en funció del punt de vista adoptat genera expansió i per tant evolució de la línia de pensament o no. En el nostre cas no hi ha expansió però la presa de consciència n'és un indicador potencial.

Els fenòmens d'expansió i de transformació són els més generalitzats en el transcurs de les nostres dades, i es donen en interacció amb la teoria primer, en interacció amb els companys i amb l'alumnat després, i en interacció amb els formadors en una ocasió. En el cas de la transformació, només en interacció amb la teoria i en un cas amb els companys. Que el contacte amb la teoria sigui el principal agent de transformació és un indicador de la necessitat de formació dels docents i dels canvis cognitius que promou enfrontar-los amb la vessant teòrica i amb la conceptualització de conceptes clau. La interacció amb els companys ve donada pels docents de Secundària quan descobreixen el conjunt d'estratègies que es duen a terme en les etapes anteriors. La interacció amb l'alumnat ens indica, sempre en termes generals, el desig del professorat de modificar una situació que no funciona, no perquè no vulguin, sinó perquè no saben com, perquè justament aquest és el fenomen que promou més moviments cognitius i metacognitius perquè amplien el marc de referència i parteixen del

propri context d'aula per prendre consciència, en primera persona, de què suposa per a l'alumnat i per a ells.

7. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

1. Quines representacions es fan explícites en relació amb la competència plurilingüe i intercultural? Hi ha expansió en el transcurs de la formació?

De manera general en les nostres dades podem corroborar la manca de conceptualització de termes com competència plurilingüe o competència intercultural. Per una banda, i d'acord amb les definicions establertes pel MECRL (2001), la majoria de participants diuen sentir interès per la competència plurilingüe i fins i tot en Santi es defineix com a tal. El que constatem és una relació implícita entre la definició d'aquesta competència i la capacitat d'usar diferents llengües en funció del context i de la situació. Si seguint el que exposen autors com Beacco i Byram (2007), Moore i Castellotti (2010) o Cambra (2011), entre d'altres, ens referim no només a la capacitat d'usar diferents llengües, sinó al fet de conèixer de manera parcial les llengües de l'aula, aquesta relació és inexistente. Cal dir que dues participants, la Joana i la Sara, sí que en fan ús a l'aula de manera sistemàtica des de l'inici de la formació. Per aquest motiu, viuen amb més naturalitat la diversitat lingüística i cultural, raó per la qual es mouen majoritàriament en el *double bind*. Aquesta integració en el dia a dia de l'aula és conseqüència d'una formació anterior, que alhora prové del neguit que els generava, en la Joana més que en la Sara, aquesta situació de desconcert. Per tant, el que podem constatar en termes generals és que la presa de consciència de l'estancament és el que promou la necessitat de canvi i aquest canvi es materialitza quan hi entra en joc l'assessorament, perquè en tots aquests participants es repeteix el mateix patró amb l'única diferència que la Joana i la Sara ja havien dut a terme sessions de formació.

En relació amb la competència intercultural, de manera general detectem intuïcions, sobretot teòriques, del que significa, i aplicació pràctica en certs casos en les etapes d'Educació Infantil i Primària, mai a Secundària. Justament en aquestes etapes apareix de manera força recurrent la capacitat de situar-se en el punt de vista de l'altre i ampliar el marc de referència en aquesta comprensió múltiple de la realitat. Al llarg del marc teòric hem assenyalat que aquesta competència promou entendre, interpretar i pensar altres maneres de viure més enllà de la pròpia, i justament això és el que amb més o menys força apareix en alguns casos concrets. Una vegada més, es dona aquest fenomen en aquells participants que ja han fet assessorament, ja que són ells els que ja modelen activitats tenint en compte les cultures dels

infants. En tots aquests casos en els quals s'han modificat les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge sempre és a través del treball col·laboratiu amb el propi centre escolar. Qui no ha fet assessorament, en canvi, o té intuïcions a nivell individual però no ho insereix en el dia a dia o parla d'interculturalitat en termes d'ús de les llengües del país receptor i de l'anglès. Si relacionem aquest fenomen amb les resistències descrites en el marc teòric principalment de la mà de Beacco i Byram (2007), corroborem que moltes d'elles encara segueixen vigents perquè en el nostre cas, i sobretot a Educació Secundària, la llengua es continua veient com un instrument de comunicació sense tenir en compte, en la majoria dels casos, el símbol d'identitat i de pertinença.

Justament a Secundària és on hem trobat representacions més arrelades de la llengua com a vehicle de comunicació i per aquest motiu els participants incideixen de manera constant en la necessitat de seguir el contingut exigint pel currículum. Per aquest motiu podem afirmar que les llengües i les cultures no hi tenen cabuda i que la llengua meta continua equiparant-se a un requisit d'èxit educatiu, tal com demostren Castellotti, Moore i Ball (2010, 2011), les quals a més a més afirmen la necessitat d'incidir en la idea que l'ús de la llengua d'origen a l'aula no va en detriment de la llengua d'instrucció.

També hem detectat que existeix una clara connexió entre aquesta etapa i el concepte d'integració, que sempre apareix vinculat a l'aprenentatge del català. Aquesta representació que defineix una visió monolingüe de l'ensenyança apareix emmarcada en una creença recurrent que subratlla que la proporció d'alumnat estranger dificulta la gestió de l'aula, perquè fa més difícil la integració. El màxim exponent d'aquesta relació implícita entre llengua i preponderància del català per sobre de les altres el trobem en tres casos concrets, on es posa èmfasi en la *catalanització* dels infants, sinònim d'acollida en el cas d'en Santi a Educació Primària, i on es fa evident que aprendre català és l'únic objectiu afavoridor de la integració en el cas de la Mercè i de l'Eli. Quan l'Eli conceptualitza aquesta representació per mitjà d'accions concretes i en consonància amb la teoria amplia els esquemes de coneixement i no només s'aïlla del terme a favor d'*adaptació*, sinó que hi reflexiona obertament i comparteix amb els companys la importància de modificar les concepcions dels docents.

2. Quin paper adopta l'experiència en les representacions que fan explícites?

Per respondre aquesta pregunta primer cal distingir entre els dos tipus d'experiències emergides: les que es viuen de manera negativa i les que no. Aquesta distinció és important perquè comporta un tipus d'actuació determinada, que alhora és oposada. Les nostres dades demostren que les experiències negatives comporten anàlisi i reflexió, i per aquest motiu, perquè hi ha reacció, s'actua de manera contrària a l'experiència viscuda.

En primer lloc, una visió tradicional i lingüística de l'ensenyança condiciona l'activitat, perquè s'insisteix de manera recurrent en la necessitat de fer ús de la llengua oral com a

estratègia afavoridora del raonament i de l'esperit crític. En segon lloc, la condició inexorable de castellanoparlant propicia la focalització exclusiva del català a l'aula quan aquest fet provoca qüestionar-se la identitat, o la defensa unànime del bilingüisme perquè se *sent* i es *creu* així. En tots aquests casos, si bé és inqüestionable que allò que els participants fan és conseqüència d'allò que pensen, veiem com les experiències que no s'han viscut de manera positiva propicien actuar de manera contrària, i aquest fenomen concret es repeteix en quatre participants. La Sara en canvi, assenyala constantment el seu origen *immigrant* i el canvi de llengua en funció de l'interlocutor. Fruit de la pròpia experiència com a aprenent de llengües, remet a l'esforç i a la necessitat com a condicions clau per a l'aprenentatge de llengües, i per aquest motiu no viu de manera negativa l'aprenentatge rebut, tot i haver hagut de fer immersió en català a la universitat per poder seguir les classes. Retornem a aquesta mirada perquè d'aquests casos concrets és la que més assenyala la importància que els alumnes facin ús de les llengües pròpies com un recurs natural de comunicació, sempre en consonància amb l'aprenentatge de la llengua meta. En els altres casos ara esmentats, el punt d'arribada sempre és el català.

Quan les experiències no es perceben com a negatives, en canvi, s'avança de manera indirecta en la reproducció d'aquests patrons. Aquest fet queda explicitat en les dues docents de Secundària que a més a més han estudiat el mateix. La formació filològica les endinsa en un tipus d'actuació tradicional de la qual no en són conscients i per tant no es plantegen noves maneres d'actuar. En un cas, s'emfasitza la importància de l'accentuació com a estratègia afavoridora d'un tipus d'aprenentatge contextualitzat i proper a les necessitats dels alumnes. Si bé aquesta representació evoluciona en el transcurs de la formació per la coneixença de noves formes d'activitat, en l'altre cas se segueix en la manca de consciència i per aquest motiu s'estableix certa divergència d'opinions entre el punt de vista de l'alumnat i el de la pròpia participant, qui no comprèn perquè aquests defineixen la metodologia que es porta a terme a l'aula com d'*ortografia*, atès que ella l'emmarca en un paradigma comunicatiu, que alhora és el que ha li ha servit per aprendre llengües en gairebé totes les estades a l'estranger, i que sempre defensa.

Eisner (1988) afirmava que els processos d'ensenyança demanen un esforç de comprensió de situacions concretes i en aquesta ocasió és inexistent. Això comporta estancament en una forma de pensament que ni tan sols es qüestiona. També ho relacionem amb Richards i Lockart (1998), Cambra (2009), Korthagen (2001, 2004) i Esteve (2007, 2013), entre molts d'altres, qui asseguren que sense l'anàlisi i la reflexió sistemàtica de l'experiència no es pot avançar en la reconstrucció del pensament, perquè no es poden crear vincles entre aquesta reflexió i el coneixement teòric fonamentat.

En aquesta relació entre representacions i experiència se'ns obre una nova consideració. Ens hem adonat que l'experiència prèvia com a aprenents de llengües estrangeres condiciona l'actuació a l'aula de molts participants, i s'estableix una clara relació entre aquestes i l'ús de les llengües pròpies dels alumnes. Això ho detectem perquè el professorat que no viu tan intensament aquesta mancança que sí que fa evident quan se li pregunta directament pel nivell de competència en les diferents llengües que coneix, no mostra la mateixa necessitat de fer ús de les llengües de l'alumnat a l'aula. A més a més, en aquests dos casos concrets, que corresponen a en Salvi i a la Mònica, s'accepta l'ús del castellà per sobre del català com a conseqüència del context, i a més a més la Mònica es reafirma en aquesta mancança que percep, sobretot quan ho compara amb els centres d'altres participants. Fruit del debat col·lectiu que emergeix, la participant entra en contradicció amb ella mateixa i per aquest motiu, segurament per una invasió espacial, s'allunya d'aquesta mancança que sí que reconeix i argumenta sobretot en interacció amb la formadora. Retornarem a aquest fenomen a la pregunta tres.

Finalment, i en relació amb el que els autors esmentats anteriorment anomenen *experiències recents*, emfasitzem dos fenòmens aïllats importants de comentar. Per una banda, quan no hi ha formació però sí que s'és conscient del que cal redirigir, el propi context d'aula propicia la cerca d'alternatives per acostar-se a les necessitats reals de l'alumnat. El màxim exponent d'aquest fet el protagonitza l'Eli quan verbalitza l'eclosió que suposa una activitat que prové del màster que està cursant. Tot i així, no s'avança en la reconceptualització de l'activitat per falta de coneixement i pel pes que cobra el propi centre escolar. Parlem de manca de coneixement perquè desconeix la formació en diversitat fins que interacciona amb la formadora, i assenyalem el pes de la dimensió vertical perquè afirma que el centre ha de fer front a d'altres problemàtiques de major envergadura, que accepta i valida com a prioritàries. En aquest cas, per tant, es posa de manifest cert coneixement intuïtiu, el que Korthagen (2001) anomenava *Gestalt*, que dóna lloc a una manera concreta de fer que no evoluciona per aquest conjunt de circumstàncies que pesen més que la pròpia intuïció.

Per altra banda, la incomunicació amb l'alumnat i els casos de mutisme que es fan evidents a l'aula com a conseqüència d'aquesta mancança comunicativa fan que la Bruna es qüestionï, des de la individualitat, noves estratègies per fer evidents les llengües d'origen a l'aula. Una vegada més, el desconeixement de models formatius no permet avançar en la posada en pràctica de noves alternatives però sí que s'adona, al temps que ho comparteix amb els companys, que les llengües pròpies li serveixen de pont per ampliar el vocabulari en català. En aquests dos casos, per tant, les inquietuds són individuals, permeten pensar en noves alternatives i provenen de la pròpia necessitat de redirigir una situació que no els fa estar còmodes. Seguint el que corroborava Nussbaum (1996), ens adonem que les participants detecten zones conflictives i proposen intervencions per millorar la pràctica docent. Des de la

teoria sociocultural ens trobem davant de situacions d'autoregulació del propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge, perquè es passa d'un grau a un altre de coneixement. Així doncs, una vegada més la intuïció dóna lloc a maneres concretes de fer, i s'adapta en funció de noves situacions. En el nostre cas, aquest coneixement no avança com a conseqüència de resistències més profundes que responen o a les directrius del propi centre escolar o la desconexió d'actuacions concretes, però sí que indiquen que de manera individual busquen maneres d'avançar en noves formes de coneixement.

Tot aquest conjunt de dades ens permet concloure que les experiències prèvies se superposen a les recents, perquè es configuren per mitjà de representacions que es mantenen amb força. Tot i així, a la pregunta quatre exposem amb més detall com les experiències recents cobren pes en el transcurs de la formació i promouen la modificació de representacions que es traslladen en noves línies d'actuació futures.

3. Quines són les principals resistències detectades? Evolucionen en el transcurs de la formació?

Hem classificat en quatre blocs les sis resistències que es mantenen inamovibles al llarg de la formació perquè moltes comparteixen elements afins i per aquest motiu les hem agrupat. Fan referència a l'ús de la llengua oral, a la incapacitat de comunicació amb les famílies, a la inclusió de l'alumnat a l'aula i la consegüent gestió de la diversitat no només lingüística i cultural, sinó també davant dels diferents ritmes d'aprenentatge a l'aula i al rebuig de certes comunitats pel català. A excepció de l'ús de la llengua oral i la gestió de la diversitat, les quals rastregem amb més detall pels moviments que generen, els altres casos no se superen. Per una banda, aquest fet corrobora que la resistència és profunda i que el procés de formació dissenyat no és suficient per superar-les. Per l'altra, en alguns casos concrets, com són la inclusió de l'alumnat a l'aula i la falta de recursos humans, són externes al propi camp d'actuació docent perquè formen part de decisions institucionals i polítiques, i en aquest sentit és difícil fer-hi front.

Els subjectes són conscients d'aquestes mancances que sovint viuen com a obstacles que paralitzen o dificulten l'actuació a l'aula i que hem vist que responen a problemàtiques que es repeteixen en els diferents participants. Aquesta recurrència, per tant, ens ofereix moltes pistes de com orientar la formació i avançar en la seva superació. Per aquest motiu, hi retornem a l'última pregunta.

Pel que fa a la llengua oral a l'aula, és evident la necessitat de fer-la present com un requisit afavoridor de la comunicació. Tot i així, cal destacar el comportament dels participants en relació amb ella. Per una banda, en dos casos concrets no es planteja la seva rellevància, sinó els obstacles emergents com a conseqüència de les necessitats reals dels alumnes i les exigències curriculars. Les directrius europees actuals també confirmen aquesta necessitat de

prendre consciència del buit entre el contingut curricular i les necessitats de cada centre. Cambra (2011) també referma la importància d'anar més enllà del currículum i tenir en compte les experiències lingüístiques, culturals i d'identitat, amb activitats que propiciïn reflexions metalingüístiques i l'ús de la llengua en interacció. El que detectem en les nostres dades és la plena consciència d'aquesta necessitat que alhora es contraposa al currículum oficial. Per aquest motiu, es desenvolupa per mitjà del dilema, del conflicte, del conflicte crític i del *double bind*, en funció del nivell de resistència i d'implicació.

En l'altre cas, en canvi, la interacció amb la investigadora propicia un primer nivell de presa de consciència de quines situacions cal redirigir per superar la mancança comunicativa de l'alumnat. Aquesta línia de pensament, però, entra en contradicció amb el nou punt de vista que s'adopta en interacció amb els companys. El conflicte que emergeix d'aquesta presa de consciència col·lectiva, per tant, l'entemem com un salt cognitiu que no evoluciona en una ampliació de la línia de pensament, però sí que hi entra en joc un major grau de presa de consciència. Sannino (2009) defineix aquest fenomen com pensar diferent perquè es desenvolupa un marc mental de conceptes i de relació amb aquests conceptes. Que no s'avanci en l'evolució d'aquest cas concret ens porta a afirmar que quan una representació està fonamentada és difícil de modificar, sobretot quan no hi cobra pes la dimensió horitzontal. Tot i així és molt important aquest primer nivell de presa de consciència tot i no evolucionar en el contínuum de la formació, perquè adonar-se del desacord i justificar-ne el motiu ja és una primera oportunitat d'aprenentatge. A més a més, tal com corroboren Lantolf i Pavlenko (2001) en aquesta ocasió s'activa el coneixement previ i s'indaga en el perquè de la pròpia actuació, tot i que no es creen, en aquest cas concret, nous significats i per aquest motiu hi ha un moviment de regressió al fenomen de punt de partida. Seguint els pressupòsits de la teoria sociocultural, estem davant d'un procés d'*scaffolding*, ja que es reacciona a un esquema de coneixement previ i es construeix coneixement sobre aquesta reacció.

En relació amb la gestió de la diversitat a l'aula, aquesta resistència es configura per mitjà del conflicte crític quan els subjectes se situen en la paràlisi. En aquests casos concrets, a més a més, es focalitzen en l'ús exclusiu del català a l'aula. En canvi, quan és un tema de debat al centre escolar i es planteja la necessitat de superar-lo es configura per mitjà de l'extensió. A més a més, s'estableix una clara connexió entre la manera com els docents afronten la diversitat a l'aula i la presència de les llengües d'origen de l'alumnat, ja que quan ho manifesten en forma d'extensió el debat es mou en el desig de superar una situació d'incertesa, perquè parteixen de la base que la diversitat és una riquesa que cal aprofitar. Quan apareix en forma de conflicte crític, en canvi, les llengües d'origen no apareixen i la diversitat és vista com un dificultat important per a la gestió de la tasca docent. Per aquest motiu, l'activitat queda interrompuda, atès que ni la teoria ni l'experiència hi poden donar resposta. Tot i així, Engeström i Sannino (2011) pensen que el conflicte crític porta inserida la

capacitat de transformació en si mateixa, perquè condueix l'individu a la presa de consciència i a la comprensió d'allò que paralitza l'acció. Nosaltres no ho neguem però sí que matisem que els conflictes crítics que no evolucionen no porten inserida la transformació perquè si bé són conscients de la problemàtica continuen sense veure-hi la sortida i per tant acaben la formació en l'estancament. Els màxims exemples d'aquest fenomen són com fer front a les necessitats educatives especials sense disposar de recursos humans i com treballar l'oralitat a l'aula sense distanciar-se del contingut curricular, dues resistències recurrents que no evolucionen ni en la línia de pensament ni en la d'actuació.

Cal dir a mode de síntesi que no podem parlar de resistències sense incidir directament en les manifestacions discursives que han aparegut en el transcurs de l'anàlisi de les dades. Primerament, cal insistir en la idea que les contradiccions que es fan evidents es configuren principalment en el conflicte crític o en l'extensió, en funció de si els participants visualitzen possibles sortides a la problemàtica que plantegen o no. Tot i així, que aquestes resistències s'insereixin en una d'aquestes dues manifestacions no significa que se superin, perquè el que detectem és que només fan referència a la perspectiva adoptada pels participants, i sobretot es configuren en relació amb el desconeixement o la presa de consciència. Per aquest motiu, en el cas concret de la Joana, qui es mou sempre en el fenomen de recurrència, l'única preocupació que fa evident apareix categoritzada també en forma de dilema quan debat entre com fer ús de l'oralitat sense allunyar-se del contingut exigut pel currículum, i de *double bind* quan amplia les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge tot i ser conscient dels obstacles amb els quals s'enfronta. En aquests casos concrets, a més a més, sempre es mou en la individualitat de les accions, perquè tot i ser conscient de la resistència busca opcions per intentar superar-la.

4. Es configuren moviments cognitius i metacognitius al llarg del procés de formació? En cas afirmatiu, quins i com evolucionen?

L'anàlisi en profunditat de les dades ens permet parlar de tres tipus de moviments que definim sota tres conceptes: presa de consciència, expansió i transformació.

- La presa de consciència implica evolució en la línia de pensament, tot i que no sempre es tradueix en la d'actuació. Tot i així, que no es materialitzi en una ampliació del punt de vista i que no tingui incidència en la pràctica no significa que no impliqui pensar de manera diferent. Ja hem comentat en la pregunta anterior, que si la Mònica torna enrere és justament perquè els altres també fan evident i es reafirmen en aquesta mancança comunicativa. En menys mesura també hi podríem incloure el cas d'en Salvi, qui amplia els esquemes de coneixement inicials amb la coneixença de noves maneres de fer, però resten externs al seu camp d'actuació directe, perquè ho viu des de la individualitat i perquè el centre sembla que no rema en la mateixa direcció.

- L'expansió implica no només conèixer noves maneres de fer, sinó apuntar aquestes noves línies i contrastar-les amb la pràctica actual, de manera que els esquemes resultants són una ampliació dels anteriors. Tal com hem vist en el capítol de resultats, aquest patró és el majoritari i defineix principalment la Bruna, la Joana, la Sara, en Javi i l'Albert, perquè en tots els casos, d'una manera o altra, s'amplia l'espectre de referència amb noves estratègies i accions que connecten amb les anteriors.
- La transformació és el resultat de l'impacte que la nova activitat que es coneix té en l'actual, i per aquest motiu ser-ne conscient implica un nou cicle reflexiu. Això és així perquè la pràctica actual entra en contradicció amb la nova i per tant el procés torna a començar. A més a més aquest és l'únic fenomen que no prové d'una resistència i per aquest motiu l'impacte és major. Tal com veurem a continuació amb profunditat, responen als casos d'en Santi i de l'Eli.

5. Quins tipus de contradiccions promouen més possibilitats de canvi?

Els tipus de contradiccions que promouen més possibilitats de canvi són els que provenen del *double bind* en el cas d'en Santi, o de contradiccions exterioritzades en el cas de l'Eli. Això és així perquè en ambdós casos no es qüestionen com redirigir una pràctica, atès que ja la porten a terme i els funciona, i per tant no la viuen com una resistència tan accentuada com en d'altres casos. En el cas d'en Santi, la transformació es dona en interacció amb l'alumnat i en l'Eli amb els companys, però el que sí que comparteixen és la interacció amb la teoria, principalment perquè els permet conceptualitzar les accions que han portat a terme amb els alumnes. En una ocasió, s'amplia l'espectre de referència i el participant s'allunya de l'ús exclusiu del català per deixar espai a les llengües i a les cultures pròpies. En l'altre, ampliar el marc de referència i transformar el punt de partida en interacció amb la teoria permet no només parlar d'adaptació enlloc d'integració, sinó comprendre la realitat social des de la perspectiva del que ve i del que ja hi és. Ampliar el marc de referència, per tant, també significa allunyar-se d'aquesta visió monolingüe de l'ensenyança i desvincular-se de l'ús exclusiu del català a l'aula.

Incidim en la importància d'aquest pas del desconeixement a la presa de consciència com a factor clau de transformació perquè la contradicció s'origina en aquest impacte que suposa conèixer maneres d'ensenyar que es contraposen a l'activitat actual. Al llarg del marc teòric molts autors parlen del pas de l'inconscient al conscient però nosaltres preferim fer ús del terme desconeixement per vàries raons. Per una banda, estem d'acord d'afirmar, de la mateixa manera que Bateson (1984) als anys vuitanta i Engeström (2010) avui, que les normes i els patrons de coneixement que s'adquireixen en relació amb una cultura determinada són inconscients. Per l'altra, Korthagen (2005) sempre parla d'inconsciència quan es refereix a les actuacions que es porten a terme sense reflexió i que provenen de la immediatesa d'una

situació concreta. Aquest és el motiu pel qual afirma que l'essència de la reflexió és transformar els aspectes inconscients de l'ensenyança en conscients. Si nosaltres parlem del pas del desconeixement a la presa de consciència i ens allunyem de l'inconscient és perquè la transformació no prové de patrons de comportament que s'originen fruit d'un context determinat, sinó en una actuació concreta, que és conseqüència de la desconexió d'altres maneres de procedir, i justament aquí recau la diferència entre inconscient i desconeixement.

Tal com defensa Lantolf (2001), la coconstrucció col·lectiva de l'objecte permet avançar en noves formes de coneixement en interacció amb els altres. Karpov (Esteve, 2013) parla d'una dimensió metacognitiva d'aprenentatge i Esteve (2013) confirma que s'activen estratègies d'autorregulació sense la necessitat d'una conceptualització explícita del coneixement teòric. En la nostra recerca, la conceptualització s'ha fet sobretot evident en interacció amb la teoria i ha promogut transformació en dos casos concrets, fet que ens demostra la importància d'acostar els docents a la vessant teòrica en un espai de reflexió compartit per poder analitzar sistemàticament, reflexionar i coconstruir el punt de partida, de vegades des del desconeixement.

▪ **Hi ha relació entre el canvi i l'experiència?**

Podem afirmar que s'estableix relació entre el canvi i l'experiència perquè els dos participants que aglutinem dins del fenomen de la transformació són els que comparteixen representacions més arrelades en relació amb els aspectes que entren en contradicció. En Santi retorna constantment a la condició monolingüe i a la manca de competència en català; l'Eli reconeix haver entrat a l'institut amb certa distància com a conseqüència de la falta de contacte amb *immigrants* i és conscient de les connotacions *racistes* amb les quals convivia per context. Per tant, si bé en la pregunta tres hem assenyalat la dificultat de modificar les experiències *prèvies*, sí que detectem aquí que aquestes són modificables quan l'impacte té relació directa amb la realitat, es prova per veure'n la reacció dels implicats, es contrasta amb els iguals i es fonamenta amb la teoria.

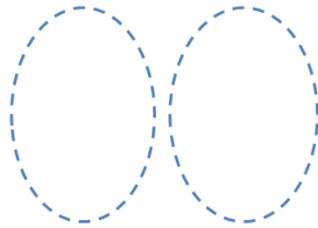
6. Hi ha moviment de les contradiccions al llarg del procés de formació?

Al llarg de la presentació de resultats hem pogut veure el moviment de cada participant al llarg de l'any de formació. Una vegada analitzats de manera conjunta, ens adonem que podem parlar de tres patrons diferenciats.

El primer patró respon als casos en els quals no podem parlar de canvi, perquè els subjectes no es mouen dels esquemes inicials. Amb això volem dir que allò que han rebut de la formació els permet conèixer noves maneres de procedir, però com que no hi veuen aplicació directa en el seu context, ja sigui per manca de diversitat –Mercè- o perquè veuen molt difícil redirigir la situació actual des de la individualitat –Salvi-, és difícil passar d'un nivell a l'altre. Per aquest motiu ho representem com dos sistemes que no interaccionen. Tot i així, la

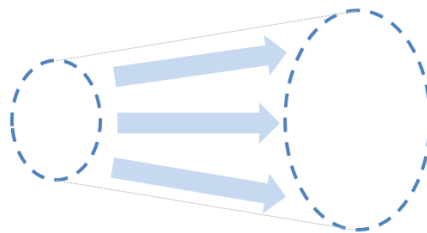
discontinuitat de la circumferència significa que ni el sistema de creences ni les línies d'actuació són infranquejables.

Figura 25. Patró 1



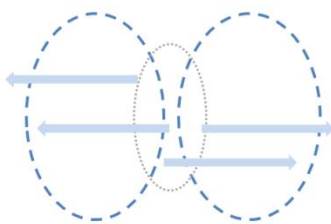
El segon patró representa el fenomen d'expansió perquè l'esquema inicial apareix ampliat amb la nova pràctica que es coneix i per tant el resultat és una visió més àmplia que l'anterior. Per aquest motiu, parlem de moviment. Es dona en el cas de la Bruna, la Mònica, en Javi i l'Albert, amb més o menys obertura en funció de cada participant.

Figura 26. Patró 2



El tercer patró representa el fenomen de transformació, perquè allò nou que coneixen fa situar l'individu entremig de dos sistemes que apareixen connectats per punts de trobada i punts de contrast. Aquest és el motiu pel qual les fletxes són bidireccionals, perquè aquest espai de transició no suposa un pas definitiu, justament perquè l'apropiació necessita temps. A més a més, la transformació porta implícita una nova contradicció i un nou cicle reflexiu per l'impacte que suposa descobrir una nova manera d'actuar que es contraposa a l'anterior. Això no succeeix amb l'expansió, atès que aquesta l'entendem com una reconstrucció de la pràctica actual. Justament Sannino (2009a) es referma en aquest concepte quan assenyala que l'expansió no implica un trencament amb el passat, sinó la construcció d'un nou objecte. En el nostre cas la construcció d'un objecte nou és implícit en el fenomen de transformació. En els casos d'expansió, en canvi, molt més freqüents, es creen noves possibilitats d'aprenentatge que tenen una clara relació amb les existents, però el que succeeix és se n'amplia el coneixement.

Figura 27. Patró 3



7. Quines pistes ofereix aquesta recerca als formadors per orientar l'acompanyament dels docents en la posada en pràctica a l'aula d'una educació plurilingüe i intercultural?

En primer lloc, ha quedat demostrada la falta de coneixement en relació amb la gestió de la diversitat lingüística i cultural, sobretot en alguns casos concrets i principalment en relació amb l'ús de les llengües d'origen a l'aula. Fins i tot en els casos on hi ha menys moviment fan evident aquesta manca de formació i per aquest motiu proven noves maneres de fer.

També fan evident l'eclosió que ha suposat conèixer què es fa a Educació Infantil i Primària. Tant és així que reconeixen la inexistència d'aquests tipus de treballs a Secundària i la necessitat d'incidir-hi per millorar les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge i acostar-se a les realitats de l'alumnat. També s'incideix, en un cas concret, en l'elaboració d'un manual de formació per tenir per escrit aquests tipus d'activitats. I en un altre cas, es demana l'intercanvi d'experiències, atès que exposa que compartir amb els altres els neguits personals és també una forma d'avançar.

Cambra (2011) assenyala la necessitat de formar en l'EPI, perquè implica canvis profunds en les creences, en les representacions i en les rutines. Això ho hem pogut comprovar, com també s'ha confirmat que són permeables i que la presa de consciència de la resistència és un primer factor clau d'evolució. Quan aquesta presa de consciència no té relació directa amb el context d'aula es produeixen moviments cognitius, però no s'avança en una dinàmica tan evident d'expansió o de transformació.

Per tant, tal com s'ha corroborat en el marc teòric emfasitzem la necessitat de fer reflexionar els docents sobre les llengües, perquè una visió holística permet interpretar la realitat i assegurar equilibris lingüístics entre els repertoris dels aprenents. A més a més, Tighcheallar, Korthagen, Melief, Rijswijk (2010), Esteve, Carandell i Farró (2011) es posicionen a favor de les experiències noves perquè són les que es fan viure en el professorat en els processos de formació. El que podem afirmar en aquesta recerca és que la definició del que significa plurilingüisme apareix reconceptualitzada quan es convida els docents a parlar de les llengües

amb els alumnes, i s'amplia quan es comparteixen experiències i se'ls apropa a la teoria per transformar o repensar les intuïcions.

No podem confirmar la superació d'una línia de pensament explícita que respon al fet que la proporció d'alumnat estranger dificulta la integració. El que sí s'ha demostrat, però, és que aquest constructe s'afina i que de manera general reclamen accions de formació per superar aquestes situacions d'instabilitat i millorar les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge. Per tant, sí que pensem que aquest reclam pot ser un indicador de la minora d'aquesta resistència.

Finalment, els obstacles que resten inamovibles també són un indicador potencial de cap on ha d'avançar la formació en el plurilingüisme i la interculturalitat, perquè al llarg de la recerca es mantenen com una fortalesa impenetrable. Des de la teoria sociocultural (Engeström, 1999) sempre s'ha insistit en la idea que si l'activitat es converteix en la primera unitat d'anàlisi és perquè els individus no poden separar-se del propi context en el qual viuen immersos. En les nostres dades, i en relació amb aquesta idea, queda demostrada la necessitat de fer evidents les veus dels docents com a principals agents implicats en aquestes noves situacions de diversitat lingüística i cultural, en interacció amb altres docents i amb el propi alumnat, i en debat constant amb la formació i amb la teoria.

8. CONCLUSIONS

Síntesi

L'anàlisi de les contradiccions que es fan explícites a partir d'un procés de reflexió dialògica i d'(auto)confrontació de deu docents ens ha permès veure quines representacions emergeixen en interacció amb un mateix, i com evolucionen i en interacció amb qui en el transcurs de la formació.

En primer lloc, abans de les sessions de grup hem vist que parlar de plurilingüisme i d'interculturalitat encara portava confusions, perquè sovint el coneixement que s'origina en la teoria no es tradueix en accions concretes, i alhora a aquestes accions els manca conceptualització. En tots els casos, però, les ganes de canvi provenen de la presa de consciència de l'estancament i de l'afany de redirigir una situació que no correspon a la realitat que la majoria de participants tenen a les aules. En totes aquestes ocasions l'assessorament hi ha jugat un factor clau, i els subjectes que ja n'han fet en d'altres ocasions, hi retornen de manera constant per marcar un punt d'inflexió entre l'abans i l'ara. Aquest és el motiu pel qual una mateixa resistència s'ha categoritzat per mitjà de diferents manifestacions discursives, sempre en funció de l'experiència individual i de la perspectiva adoptada per cada docent.

Tot i així, també hem pogut comprovar que aquesta individualitat de les accions sempre apareix en concordança amb la col·lectivitat, entesa aquesta col·lectivitat com el propi centre escolar en el qual treballa cada docent. Els participants immersos en centres que ja han modificat les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge o que estan en procés de canvi viuen la situació amb menys neguit, a diferència d'aquells participants que són conscients de les mancances però ho viuen només a nivell individual. Per tant, emmarcats en una vessant sociocultural, *a priori* queda palès que el treball en col·lectivitat promou un major desenvolupament cognitiu, principalment perquè els casos d'expansió detectats, els quals responen a una ampliació dels esquemes de coneixement inicials, sempre provenen d'aquells participants que ja estan en procés de canvi, atès que el centre educatiu busca maneres de millorar les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge amb el seu alumnat. Justament en aquests casos concrets l'ampliació dels esquemes de coneixement s'ha fet evident principalment per mitjà de la interacció amb l'alumnat, atès que els participants han portat a terme una activitat concreta amb els infants i n'han pogut comprovar per si mateixos la

reacció, i en algun cas ampliat en interacció amb la teoria. Aquest fet corrobora el que ens esperàvem, que més enllà de la conceptualització teòrica, el que realment promou l'expansió és l'aproximació a la realitat concreta de cada participant i la seva posterior reflexió.

En segon lloc hem vist que els casos de transformació, a diferència dels d'expansió, provenen del desconeixement de pautes d'actuació concretes. Els dos casos detectats comparteixen una clara connexió amb el sistema de creences i amb l'experiència viscuda com a aprenents, en un cas negativa i per tant de reacció a allò viscut, i en l'altra positiva i en consonància de repetició de patrons.

El que també ens permet concloure l'anàlisi d'aquests dos casos particulars és que el primer procés de canvi ha sigut en interacció amb l'alumnat –l'Eli de manera prèvia a aquesta formació- i que aquesta interacció, de la mateixa manera que els casos d'expansió, és el que ha permès que els subjectes prenguessin consciència de l'eclosió que suposa als alumnes parlar dels seus orígens, de les seves llengües i de la seva identitat. En aquesta primera presa de consciència del que suposa acostar els alumnes a la cultura pròpia, per tant, es porta a terme un primer procés d'internalització, atès que a continuació reflexionen, es confronten i s'autoconfronten, en interacció amb els altres, del que ha suposat l'activitat. Tot i les diferències de cada cas particular, el segon procés de canvi ha sigut en interacció amb la teoria. A diferència del fenomen d'expansió, a qui aquest tipus d'interacció ha promogut canvis només en una participant, perquè l'ha ajudat a repensar els processos actuals d'ensenyament i d'aprenentatge una vegada ja ha comprovat de primera mà l'eclosió que ha suposat en els infants, la interacció amb la teoria ha sigut d'especial rellevància en la transformació, que alhora conté com a característica clau la desconeixença de noves línies d'actuació. Sobretot en un cas concret aquest tipus de mediació ha permès la conceptualització de les seves accions i el canvi de terminologia a l'hora de definir-les.

Així doncs, tant els fenòmens d'expansió com els de transformació apareixen emmarcats per processos de mediació interna i externa, perquè han permès regular el propi procés d'aprenentatge per mitjà d'ajudes que s'han anat oferint al llarg del procés de formació. D'aquesta manera s'ha pogut passar d'un grau de coneixement a un altre.

En tercer lloc, ha quedat palesa la importància de convidar a la reflexió sistemàtica de l'experiència, tant prèvia com recent. Justament ha coincidit que l'única participant que no reflexiona entorn a la seva experiència a l'aula, i que alhora manté una experiència positiva de la seva trajectòria com a aprenent de llengües, és qui no es qüestiona en cap moment la metodologia que porta a terme, i qui alhora veu més problemàtiques en la gestió de la diversitat, atès que relaciona constantment la immigració amb les dificultats d'integració. També ha coincidit que és qui treballa en un centre amb poca diversitat i per tant el coneixement que prové de la teoria mai apareix en contrast amb la pròpia realitat.

Encara en relació amb l'experiència, hem vist que qui verbalitza experiències negatives com a aprenent de llengües, actua de manera contrària i per tant potencia l'ús del català a l'aula per sobre de les altres llengües. Qui verbalitza experiències positives, en canvi, reproduïx els patrons de conducta sense massa anàlisi de la situació actual. Aquesta situació s'aguditza a Secundària, l'etapa que més es focalitza en les exigències curriculars i en l'aprenentatge de la llengua meta i les llengües addicionals com a vehicles gairebé exclusius de comunicació, obviant per tant les llengües d'origen dels infants i la reflexió metalingüística a l'aula.

En les nostres dades les experiències prèvies pesen més que les recents i són difícils de modificar. Tot i així s'han redirigit quan les noves que es coneixen tenen relació directa amb la pròpia realitat i els participants ho poden posar en pràctica per veure'n, ells mateixos, els resultats. També quan ho poden contrastar amb els iguals i finalment amb la teoria.

Des d'una vessant sociocultural, sabem que el treball en col·lectivitat propicia canvis interns en l'individu, atès que de manera conjunta es treballa per transformar. Tot i així, de manera individual la pròpia realitat propicia buscar alternatives tot i que no s'avança en la reconceptualització de la pròpia pràctica pel pes que com hem vist cobra la institució. En aquestes situacions, la interacció amb els formadors cobra força perquè actuen de guies entre la manera actual d'actuar, fruit del context i de la situació amb la qual es troben, i les intuïcions que tenen però que no avancen pel pes de la institució. És per aquest motiu que els processos de mediació amb els formadors minimitzen la distància entre les experiències antigues i les recents, que només cobren força en el procés de formació i en diàleg constant amb els investigadors, amb els companys i amb el propi alumnat.

Sobretot en relació amb la llengua oral, hi ha un buit important entre el contingut exigut pel currículum i la realitat dels centres escolars, amb més incidència a Secundària però de manera general en qualsevol etapa educativa. Que el currículum educatiu actual incideixi tant en l'ús del català, del castellà i de l'anglès, i parli de competència plurilingüe i intercultural en termes d'adaptació i de cohesió social evidencia la falta de referents per part del professorat analitzat, que sovint entra en contradicció entre el que li agradaria fer i el que realment fa fruit d'aquestes exigències curriculars. En aquest cas concret, generalitzat en molts participants, el procés d'interacció principalment amb els companys, però també amb l'alumnat i com hem vist amb la teoria, ha ampliat els esquemes de coneixement, atès que els participants han conegut noves estratègies per treballar les cultures però sobretot les llengües dels infants i joves a l'aula. Aquesta eclosió que s'ha fet evident sobretot a la cinquena sessió ens permet reivindicar que sobretot a Secundària hi ha manca de coneixement de quines propostes poden facilitar la gestió de la diversitat lingüística i cultural a l'aula. I per fer-ho possible, en aquest cas ha sigut cabdal la confrontació amb els propis companys.

Els principals moviments cognitius es generen tal com hem vist per mitjà de la presa de consciència, de l'expansió i de la transformació. Sense entrar una vegada més en cadascun d'ells, sí que volem emfasitzar que els tres fenòmens propicien pensar de manera diferent. Per tant, el que sí veiem és que els tres fenòmens apareixen relacionats amb tres nivells de contradicció, que van *in crescendo* des de la presa de consciència fins a la transformació, la qual hem vist que implica un nou cicle reflexiu per l'impacte que genera la nova activitat en l'actual.

També hem vist que la transformació en les nostres dades prové del *double bind* o de la contradicció exterioritzada, justament perquè prové del desconeixement envers altres maneres de procedir, i per aquest motiu no ho viuen com una situació d'estancament o de paràlisi. Aquesta dada és de cabdal interès, atès que ens aporta informació de com ajudar els participants a pensar diferent i a regular els esquemes de coneixement per passar a un major grau de coneixement per mitjà de la pròpia pràctica i de la reflexió sobre aquesta. Per tant, el que ens permet concloure la recerca és la importància d'acostar els docents a un espai de reflexió compartida, en interacció amb la pròpia realitat d'aula i en consonància amb una teoria fonamentada que ajudi a conceptualitzar les accions que ja porten a terme, en algunes ocasions, de manera individual. A les limitacions incidirem en la importància de la confrontació, i ho relacionarem amb la manca de conflictes en aquesta recerca.

Els tres fenòmens ara citats tenen clara relació amb els tres patrons creats, que alhora tenen una clara implicació amb els moviments cognitius detectats i amb els diferents tipus d'interacció. Hem vist que les situacions que no ens permeten parlar de canvi responen als casos que no tenen implicació directa amb el centre escolar, fet que ens demostra que quan no hi ha implicació directa amb la realitat d'aula la formació cobra molta menys força i els esquemes de coneixement inicials no apareixen modificats en línies d'actuació futures. L'expansió, en canvi amplia aquests esquemes de coneixement inicials, viscuts com una resistència de major o menor envergadura en funció de cada participant i situació. La transformació, finalment, situa el participant enmig de dos sistemes que interaccionen entre si, amb punts de trobada i de contrast per la descoberta que suposa una nova manera d'actuar.

Tot aquest conjunt de dades, per tant, ens reafirma una vegada més en la necessitat de formació dels docents en temes de diversitat lingüística i cultural, perquè implica incidir en el sistema de creences i en les experiències prèvies, i modificar línies de pensament i d'actuació.

Limitacions

Una vegada finalitzada la recerca podem concloure que tot i els punts forts que genera el procés formatiu portat a terme, hi ha resistències que no se superen, i cal tenir-les molt presents de cara a futurs estudis. El dispositiu de formació, per tant, no ha donat resposta ni a la necessitat de comunicació amb les famílies, ni a la inclusió de tot l'alumnat a l'aula ni al

rebuig de certes comunitats davant del català. En tots aquests casos, recurrents en els diferents participants, la resistència és tan profunda que el procés formatiu no hi ha pogut donar resposta. És important, per tant, pensar com podem redirigir-les en un futur immediat. Tot i així, en certes ocasions formen part de decisions institucionals i polítiques, i en aquest cas se'ns va difícil pensar en com redescrivir-les des del propi context universitari d'investigació.

No considerem que el fenomen de retorn al punt de partida sigui una limitació de la nostra recerca. Ans el contrari, ens ofereix informació rellevant de com dissenyar processos de formació que propiciïn una major confrontació entre els participants. Hem vist que en interacció amb la formadora, una participant pren consciència de les mancances comunicatives del seu alumnat a l'aula. Hem vist també que en interacció amb els companys, i principalment per divergència d'opinions amb una altra docent, la participant torna enrere i defuig la problemàtica per mitjà del factor emocional. Aquest moviment regressiu indica que es defuig de situacions problematitzades, però justament aquesta situació és la que ha generat un major impacte entre la línia de pensament, que verbalitza en interacció amb la formació, i la d'actuació, que defensa en interacció amb els companys. Els processos de confrontació i d'autoconfrontació, per tant, poden esdevenir una molt bona eina autoreguladora, atès que marquen punts d'inflexió importants entre un grau de coneixement i un altre, perquè és l'únic cas de reacció a un esquema de coneixement previ, tot i que no es construeix coneixement, sobre aquesta reacció.

Des d'una vessant sociocultural es parla d'apropiació per fer referència a un procés de transferència del coneixement. Evidentment, un procés formatiu d'un any de duració no pot assegurar que les noves pràctiques que s'han conegut es portin a terme a l'aula com a activitats recurrents. És per aquest motiu que caldria repetir un procés de formació similar amb els mateixos participants per veure si realment s'ha passat d'un grau de coneixement a un altre i hi ha hagut aplicació.

Prospectiva

A l'inici d'aquesta investigació apel·lava a la necessitat de formació i a la importància de partir de la veu dels docents per emprendre un tipus de formació concreta i contextualitzada. L'acabo, incidint en el mateix aspecte, però amb algunes reflexions que cal repensar i reconsiderar a consciència per fer més fàcil el procés de reinterpretació de l'ensenyança, tant en formació inicial com permanent.

El primer que cal assenyalar és la importància de promoure formacions dins del mateix centre escolar, sobretot perquè aquesta ha sigut una de les principals resistències, recurrent, que fa dubtar, en certa manera, de l'eficàcia d'aquest procés de formació en casos concrets.

- Per superar aquesta resistència, hem de partir de la base que la formació vertical és necessària, però no suficient. Si volem que les formacions propiciïn canvis realistes i

fonamentats, cal partir de la realitat del propi context d'aula, i convidar els docents, de manera conjunta, a confrontar-se i a autoconfrontar-se, i d'aquesta contradicció entre el que fan i el que descobreixen, reinterpretar l'activitat.

La segona consideració que cal apuntar és la distància que persisteix entre el coneixement que emergeix de la teoria i el coneixement que emergeix de la pràctica, entre el que procedeix de la investigació i el que procedeix de la realitat de les aules. Al llarg del marc teòric hem contrastat un ampli ventall de literatura que posa de manifest els obstacles que avui, després de gairebé trenta anys de diversitat lingüística i cultural a les escoles, segueixen vigents. Moltes d'aquestes problemàtiques que els autors assenyalen de primer ordre han emergit en les dades, i aquest fet evidencia que no acabem d'orientar la tasca docent en la superació d'aquestes resistències que com a investigadors sabem que hi són, i que una vegada més comprovem que formen part del dia a dia dels docents. Per tant, hi continuen havent barreres infranquejables entre aquests dos mons, sovint perquè no passem de les idees a l'acció.

- Una possible manera de superar-ho és mitjançant la teoria fonamentada. Els dos casos de transformació emergits han sigut conseqüència, entre d'altres factors, de la interrelació entre la reflexió sobre la pròpia pràctica i la conceptualització de les accions. Ha sigut possible a partir de la lectura d'un article que posava de manifest intuïcions, mancances i resistències que pels participants eren properes, i que han analitzat en profunditat i contextualitzat al llarg dels cinc grups de debat. Per tant, ha quedat demostrat que quan som conscients de quines representacions i experiències guien la nostra conducta, i de quines resistències obstaculitzen allò que desitjaríem fer, és el moment de contrarestar-les per fer emergir contradiccions, i a partir d'aquí avançar en la reinterpretació dels esquemes de coneixement inicials.
- Encara emmarcada en aquesta segona consideració, traspasso aquesta distància entre teoria i pràctica a les aules de les facultats d'Educació. Ara més que mai necessitem sinergies escola-universitat. Quan com a docents els oferim teoria, els intentem aproximar de la millor manera que sabem a la realitat amb la qual toparan quan acabin la seva formació, i d'aquesta manera interioritzem conceptes i n'afinem possibles representacions. Si realment volem penetrar en el nucli d'aquestes creences que guiaran la seva conducta en els propers anys, cal que els alumnes parteixin de referents reals, i per aquest motiu és imprescindible conèixer aquestes realitats, més enllà dels períodes de pràctiques, amb activitats que provinguin dels mestres en actiu. Si aquests tipus de propostes es concretessin de manera sistematitzada emergirien més *dilemes*, el que ens ha faltat en les nostres dades, perquè se'ls plantejarien noves maneres de fer que impactarien amb les actuals.

La tercera consideració emergeix de l'anterior. Més enllà d'aquestes sinergies escola-universitat, necessitem creuar ponts entre Educació Infantil i Primària, i Secundària per remar

en la mateixa direcció. Ha quedat demostrat que a Secundària el currículum pesa més que en cap altra etapa educativa, i en consonància la llengua és vista només com a instrument de comunicació. A Secundària persisteix una visió monoglòssica de la llengua, i per aquest motiu pràcticament no es tenen en compte les llengües d'origen dels alumnes, i en ocasions el professorat tampoc s'ho qüestiona; quan es planteja es fa des del desig, i s'és conscient que tot i ser una *assignatura pendent*, és difícil portar-ho a terme.

De manera recurrent parlem de resistències, i la quarta consideració radica directament en el desconeixement del professorat sobre com poder-les superar. En termes generals, el problema no és que hi hagi desinterès, sinó manca de referents clars i directes que incideixin directament en la presa de consciència, en l'anàlisi i en la reflexió de la pròpia realitat. En aquesta investigació hem topat amb docents molt conscients de quines problemàtiques obstaculitzen la seva conducta, però també n'hem vist d'altres amb manca de consciència del que cal redirigir, o amb intuïcions del que no funciona però amb falta d'estratègies concretes que ho permetin reconduir. Per aquest motiu, descobrir i implementar noves maneres de portar a terme l'activitat d'aula *ha despertat*, i justament *desperta* perquè apropa i retorna al món real.

- Això és possible a través de la reflexió dialògica, perquè convidar els docents a autoconfrontar-se és una molt bona manera de passar de les idees a l'acció. Tot i així, ha quedat demostrat que no estem acostumats a crear comunitats de diàleg on els punts de vista divergeixen i es contrasten. Per aquest motiu, no han aparegut *conflictes*, i quan hi són sempre s'arriba al terreny d'entesa o a l'adhesió al punt de vista de l'altre, atès que vol evitar-se la confrontació. Contrastar opinions ha d'esdevenir una activitat col·lectiva de creixement personal i de coconstrucció de significats, sense que la invasió de l'espai condueixi a la regressió i al retorn al punt de partida inicial.

Vull concloure amb un apunt final. Avui, l'educació està en el punt de mira i en aquesta investigació s'ha parlat constantment de canvi, d'expansió i de transformació com a fonts d'aprenentatge. Després d'aquests quatre anys immersa en com millorar la formació docent, se'm continuen plantejant molts dubtes. Tot i així, el que és inqüestionable, i ha quedat demostrat, és que si realment volem incidir en una dinàmica transformadora hem de partir del propi context d'aula i de la realitat concreta de cada participant, amb formacions col·lectives a nivell de centre i per mitjà de la negociació col·lectiva de significat. Només escoltant les seves veus i creant comunitat de manera conjunta podem guiar-los a prendre consciència de les seves pròpies contradiccions i de les maneres de superar-les, i a continuació, podrem començar a dissenyar estratègies per reinventar el sistema educatiu. Aquest pot ser el primer pas de la transformació que volem.

9. BIBLIOGRAFIA

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Alsina, À., & Esteve, O. (2010). Algunas propuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief, & À. Alsina, (coord.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (p. 197-210). Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: CA Sage.
- Bajtín, M. (2003). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (p. 245-290). México: Siglo XXI.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on Activity Theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version de synthèse*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. París: Nathan.
- Bigot, V., & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve éditions.
- Birello, M. (2012). Teacher Cognition and Language Teaching Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Language Learning & Literature*, 5(2), 88-94.
- Birello, M., & Sánchez-Quintana, N. (2013). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? En *Aprender a ser docente en un mundo de cambio. Simposio Internacional*, (p. 25-35).
- Blacker, F. (2009). Cultural-Historical Activity Theory and Organization Studies. En A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez, *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Ed.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Bolívar, A., Jesús, D., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-189.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *Language teaching journal*, 53 (3), 157-197.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. [1a ed. 1994].
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Union Tipográfica Editorial Hispano Americana. [1a ed. 1963]
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: an investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 65 (2), 114-125.
- Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers' professional training*. Bakingstoke: Taylor & Francis.
- Calsamiglia, H., & Tuson, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [1a ed. 1999].

- Cambra, M. (1992). Les observacions de classe al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'educació*, 8, 333-353.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En: Camps, A.; Ríos, I.; Cambra, M. (coord). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 161-172.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra, M. (2009). Educar <en els> i <per als> plurilingüismes a Europa: Com es pot replantejar la formació dels docents? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*(49), 20-33.
- Cambra, M. (2011). Plurilingüisme i ensenyament de llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*(53), 77-84.
- Cambra, M.; Ballesteros, C.; Palou, J.; Civera, I.; Riera, M.; Perera, J.; Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y educación*, 17-18, 25-41.
- Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.
- Cambra, M., Fons, M., Palou, J., & Civera, I. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps, & M. Milian, *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (p. 41-56). Barcelona: Graó.
- Campillo, M.; Sáez, J.; & del Cerro, F. (2011). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *Revista de educación a distancia - Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*(6), 1-23.
- Camps, A.; & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carretero, Á., & Esteve, O. (2006). La conciencia del docente sobre el propio discurso pedagógico: hacia una interacción simétrica entre docentes y aprendientes en el aula de LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 1-27.
- Castelló, M.; Iñiesta, A.; & Corcelles, M. (2013). Learning to write a Research Article: PhD Students' Translations toward Disciplinary Writing Regulation. *Research in the Teaching of English*, 47 (4), 442-477.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imaginés et parcours imaginés. En M. Molinié, *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). Paris: CRTF-Encrages, Belles Lettres.

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Strasbourg: Council of Europe.

Causa, M. (2010). La formation initiale des enseignants européens: apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. *Cahiers de l'Asdifle*, 1-8.

Causa, M. (ed). (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Brusel·les: De Boeck Superior S.A.

Clark, C.M. & Yinger, R. (1977). *Research on teacher thinking*. Curriculum Inquiry, 7, p. 279-394.

Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (p. 145-164). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cole, M. (1997). *Psicología cultural*. Madrid: Morata S.L.

Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31 (3), 137-151.

Cole, M. (2009). Development in Cultural-Historical Activity. En A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez, *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 129-143). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational consideration* (p. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M., & Gajdamashko, N. (2009). The Concept of Development in Cultural-Historical Activity Theory: Vertical and Horizontal. En A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Ed.), *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 129-143). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M., Engeström, Y., & Vásquez, O. (ed.). (1997). *Mind, culture and activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 33-70.

- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Pérez de Lara, F.; et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (p. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural competence*. Strasbourg : Council of Europe.
- Cots, J., & Tuson, A. (1994). Language in Education: An Interview with Leo Van Lier. *Sintagma*, 6, 51-65.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Davydov, A. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. En S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U.J.Jensen (ed). *Activity Theory and Social Practices: Cultural-historical approaches* (p. 39-50). Aarhus: Aarhus University Press.
- Davydov, A. (1999). The Content and Unsolved Problems of Activity Theory. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki, *Perspectives on Activity Theory* (p. 39-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 379-387.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Denzin, N. (1995). On hearing the voices of educational research. *Curriculum Inquiry*, 25(3), 313-329.
- Deprez, C. (2000). Histories de langues, histories de vies. *Cahiers de Sociolinguistique*, 5, 167-174.
- Derivry-Plard, M., Alao, G., Yun-Roger, S., & Suzuki, E. (2014). *Le didactique plurilingue et pluriculturelle à l'épreuve de terrain éducatif. Contraintes, résistances, tensions*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposicion de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. [1a ed. 1933].
- Cercle d'anàlisi del discurs. (1997). *La parla com a spectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Barcelona: Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; València: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Engeström, R. (1995). Voice as Communicative Action. *Mind, Culture and Activity*, 192-215.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non Scholae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and instruction*, 243-259.
- Engeström, Y. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vigotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 126-132.
- Engeström, Y. (1996). Developmental Work Research as Educational Research: looking ten years back into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16 (3), 131-143.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Ed.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity Theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki, *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Communication, Discourse and Activity. *The communication review*, 3 (1-2), 165-185.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2005). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. En G.Rückriem, *Developmental Work Research: Expanding Activity Theory in Practice* (p. 171-196). Berlín: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design. En S. Bagnara, & G. Crampton Smith (ed.), *Theories and Practice of Interaction Design* (p. 3-23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 45-56.
- Engeström, Y. (2016). Activity Theory in Education. En D. Gedera, & P. J. Williams, *Activity Theory in Education* (p. i-ix). Rotterdam: Sense Publishers.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 10, 1-24.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 368-387.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 45-56.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kerusuo, H. (2003). The discursive construction of collaborative care. *Applied linguistics*, 24, 286-315.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kerusuo, S. A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. En G. Wells, & G. Claxton (ed.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of* (p. 211-224). Oxford: Blackwell.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (ed.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture and Activity*(21), 118-128.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (p. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Esteve, O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. En C. Fernández, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (p. 61-82). Madrid: Secretaría General de Educación y Formación profesional.
- Esteve, O. (2004a). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra, & D. Lasagabaster (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (p. 79-114). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona; Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Esteve, O. (2004b). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas del Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache* (p. 8-21). Bremen: Instituto Cervantes.
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador. ¿Cómo co-construir conocimiento? En Esteve, O. *La educación superior hacia la convergencia europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad e Mondragón.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de pedagogía*(391), 56-59.

- Esteve, O. (2010). Deconstruir per tornar a construir: la construcció conjunta d'una metodologia per al tractament integrat de les llengües als centres. En O. Guasch, *El tractament integrat de les llengües* (p. 145-164). Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada reflexiva en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (p. 29-48). Barcelona: Graó.
- Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria*(19), 13-36.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(68), 57-66.
- Esteve, O., & Alsina, À. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief, & À. Alsina, *Creando mi profesión* (p. 7-18). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O., & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(49), 47-62.
- Esteve, O., Carandell, Z., & Farró, L. (2011). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Esteve, O., Melief, K., & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O., Ràfols, J., & Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat. *Guix*, 323, 11-15.
- Education and Training (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Brussels: European Commission.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: step by step. Applied social research methods*. Londres: Sage.
- Fillmore, C. (1975). *Santa Cruz lectures on deixis*. Indiana: University Linguistics Club.
- Fons, M., & Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación*, 24(4), 401-413.

- Fons, M., & Sánchez-Quintana, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente (ISBN 978-84-693-7961-5), organizado por la Universidad de Málaga. (pp. 161-172). Disponible en línea <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf>
- Fons, M., & Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, 42, 114-127.
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 68-76.
- Freudenthal, H. (1972). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: Springer.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience, reconstructing practice. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 485-497.
- García, O. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 385-400.
- García, O. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. En O. García, & L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (p. 140-158). New York: Palgrave Macmillan.
- Glazer, N. (1974). The Schools of the Minor Professions. *Minerva*, 12(3), 346-364.
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Guasch, O. (2010). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. En O. Guasch, *El tractament integrat de llengües* (p. 13-28). Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2010). Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*(176), 13-28.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin, & Y. Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Londres, Sage.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargrave, T. J., & Van der Ven, A. H. (2009). Institutional work as the creative embrace of contradiction. En T. Lawrence, R. Suddaby, & B. Leca, *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations* (p. 120-140). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hargrave, T., & Van de Ven, A. (2009). Institutional work as the creative embrace of contradiction. En R. S. Thomas B. Lawrence (ed.), *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations* (p. 120-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotions of Teaching and Educational Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, & D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (p. 558-575). Londres: Springer.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d'Educació*(22), 271-291, 33-59.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Michael, F., & Hopkins, D. (ed.). (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Hegel, G.F. (1974). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Hachette.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 9-16.
- Hopkins, D., & Wideen, M. (1984). *Alternative perspectives on school improvement*. Londres: Falmer Press.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2012). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 1277-1287.
- Ilenkov, E. (1977). *Dialectical Logic*. Moscou: Progress.
- Imbernon, F. (2008). Aprender de las historias de vida. *Aula de Innovacion Educativa*, 168.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jameson, F. (2009). *Valences of the Dialectic*. Londres: Verso.
- Karaagaç, M. K., & Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. *28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, p. 137-144. Bergen.
- Karpov, Y., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial. [1a ed. 1986].
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

- Kerosuo, H., Kajamaa, A., & Engeström, Y. (2010). Promoting Innovation and Learning through Change Laboratory: An Example from Finnish Health Care. *Central European Journal of Public Policy*, 4 (1), 110-131.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. (2005). Practice, theory and person in life-long professional learning. En D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & T. Harm, *Teacher Professional Development in Changing conditions* (p. 79-94). Dordrecht: Springer.
- Kozulin, A. (1995). Vigotsky en contexto. A L. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje* (p. 9-56). Barcelona: Paidós.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a potential framework for human computer interaction research. A B. Nardi, *Context and consciousness: Activity Theory and human computer interaction* (p. 17-44). Cambridge: MIT Press.
- Lahire, B. (2011). L'acteur entre dispositions et contextes d'action. A V. Bigot, & L. Cadet, *Discourse d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 33-50). París: Riveneuve éditions.
- Lakoff, G. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lantolf, J. (2001). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. A I. S. profesorado, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (p. 83-93). Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Lantolf, J. P. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. París: Nathan.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman.
- Lektorsky, V. (2009). Mediation as a Means of Collective Activity. A A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez, *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 75-87). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemus, R. (2010). Les actituds lingüístiques. *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura*(176), 49-60.
- Leont'ev, A. N. (2009). *Activity, Consciousness and Personality*. Marxists Internet Archive.
- Leontiev, A. (1969). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1998). The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches. A. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (p. 13-20). London: Kluwer academic publishers.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauri, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Melief, K., Tigchelaar, A., & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. A O. Esteve, K. Melief, & À. (. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (p. 19-38). Barcelona: Octaedro.
- Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (2001). Consell d'Europa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. A C. Lomas, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (p. 109-122). Barcelona: ICE-Horsori.
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *El constructivismo en el aula* (p. 101-124). Barcelona: Graó.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(2), 307-332.

- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Palou, J., & Fons, M. (2009). Actituds dels docents davant de les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents. *Zeitschrift für Katalanistik*(22), 151-169.
- Palou, J., & Fons, M. (2010). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. *I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación*. Barcelona.
- Palou, J., Riera, M., Cambra, M., & Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el disseny i la realitat. A A. Camps, M. Cambra, & I. Ríos, *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 173-197). Barcelona: Graó.
- Palou, J. i Tresserras, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: a longitudinal study about language teaching in multilingual contexts. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 92-109, mar. 2015. ISSN 2341-2593. Available at: <<http://polipapers.upv.es/index.php/MUSE/article/view/2225>>. Date accessed: 16 Jun. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.4995/muse.2015.2225>.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Payrató, L. (2010). *Pragmàtica, discurs i llengua oral*. Barcelona: UOC.
- Perera, J. (2010). Educación plurilingüe. *Aula de Innovación Educativa*(197), 30-34.
- Pérez, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, 21(3), 17-19.
- Ploettner, J. i Tresserras, E. (2016). An interview with Yrjö Engeström & Annalisa Sannino. *Bellaterra Journal Teaching and Learning of Language and Literature*. Vol 9, No 4 (2016)
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Cox & Wyman Ltd.
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la Sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J.I. Pozo, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín i M. Cruz (coord). *Nuevas formas de*

pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

Ratner, C. (1999). Three Approaches to Cultural Psychology: a Critique. *Cultural Dynamics*, 11(7), 7-31.

Richards, J., & Lockart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, K. (2009). *Language and Professional Identity: Aspects of Collaborative Interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Roca, J. (2004). L'etnografia com a descripció de les societats humanes. A J. Pujadas, C. Dolors, & J. Roca, *Etnografia* (p. 191-270). Barcelona: UOC.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez-Quintana, N., & Birello, M. (2013). Innovació i relats de vida lingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 36-44.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sannino, A. (2005). Cultural-historical and discursive tools for analysing critical conflicts in student's development. A K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels, *New learning challenges: Going beyond the industrial age systems of school and work* (p. 165-195). Osaka: Kansai University Press.

Sannino, A. (2008). Experiencing conversations: bridging the gap between discourse and activity. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 38(3), 267-291.

Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing Interlocution in Developmental Interventions. *Mind, Culture and Activity*, 15(3), 234-257.

Sannino, A. (2010). Teachers' talk experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teacher and Teaching Education*(26), 838-844.

Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*.

Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.

Sannino, A., & Daniels, H. G. (2009). Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. A A. Sannino, & H. G. Daniels, *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 19-39). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sannino, A., & Daniels, H. G. (2009). Editors' introduction. A. A. Sannino, & H. G. Daniels, *Learning and expanding with Activity Theory* (p. i-xxi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino, A., & Laitinen, A. (2015). Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4-18.
- Sannino, A., & Laitinen, A. (2015). Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4-18.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (2009). *Learning and expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences (in press)*.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. A J. M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris: PUF.
- Slagter, P. (2007). *Un nivel umbral*. Madrid: Revista de Didáctica ELE. [1a ed. 1979].
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, (51), 4, 455-498.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: University of Helsinki.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Rijswijk, M. v., & Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. A O. Esteve, K. Melief, & À. (. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (p. 39-64). Barcelona: Octaedro.
- Turró, M. (2013). *Les interaccions orals en petits grups. Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Van der Veer, R. (2001). The idea of units of analysis: Vigotsky's contribution. A S. (. Chaiklin, *The theory and practice of cultural-historical psychology* (p. 93-106). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & Authenticity*. London: Longman Group Limited.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge use of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós. [1a ed. 1934]
- Vigotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [1a ed. 1978].
- Vilà i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellà, J. M., & Grau, M. P. (2002). *Didàctica de la llengua oral: Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. A J. Del Río, & A. Álvarez, *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (p. 50-62). San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J., del Río, P., & Álvarez, A. (. (1991). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wilcox, F. (1999). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. A A. Díaz, F. García, & H. Velasco (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (p. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. (1999). Sobre la intención etnográfica. A A. Díaz, F. García, & H. Velasco (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (p. 127-144). Madrid: Trotta.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 1-10.
- Woods, D., & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 1-10.

Woods, D., & Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Le français dans le monde: Reserches et applications*(56), 16-32.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into Practice*, 31(2), 116-125.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2010). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

10. ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1. Tipus d'interacció segons Van Lier. Adaptat d'Esteve, 2013.....	29
Figura 2. Model ALACT. Font: Korthagen, 2001.....	30
Figura 3. Nivells de coneixement. Font: Korthagen, 2001. Adaptat d'Esteve, 2013.....	32
Figura 4. Cicle reflexiu. Font: Esteve i Carandell, 2009.....	34
Figura 5. Educació intercultural a les escoles. Adaptat d'ICF International, 2015.....	53
Figura 6. Procés de mediació segons Vigotsky. Font: Engeström, 1999.....	58
Figura 7. Procés de mediació segons Leontiev. Font: Engeström, 1999.....	59
Figura 8. Dos sistemes d'activitat en interacció. Font: Engeström, 1999.....	59
Figura 9. Cicle de transformació expansiva. Font: Engeström, 2001.....	63
Figura 10. <i>Methodological Onion</i> . Font: Engeström i Sannino, 2011.....	71
Figura 11. Disseny ideal d'estudi centrat en la Teoria de l'Activitat. Engeström, 2016.....	75
Figura 12. Procés de negociació.....	97
Figura 13. Representació del procés d'anàlisi de les dades.....	98
Figura 14. Fenòmens emergits per participant i evolució de les transformacions.....	101
Figura 15. Evolució de les contradiccions de la Bruna i fenòmens emergits.....	582
Figura 16. Evolució de les contradiccions de la Joana i fenòmens emergits.....	587
Figura 17. Evolució de les contradiccions de la Mònica i fenòmens emergits.....	591
Figura 18. Evolució de les contradiccions d'en Santi i fenòmens emergits.....	595
Figura 19. Evolució de les contradiccions de la Sara i fenòmens emergits.....	599
Figura 20. . Evolució de les contradiccions de la Mercè i fenòmens emergits.....	604
Figura 21. Evolució de les contradiccions de l'Eli i fenòmens emergits.....	609
Figura 22. Evolució de les contradiccions d'en Salvi i fenòmens emergits.....	613
Figura 23. Evolució de les contradiccions d'en Javi i fenòmens emergits.....	617
Figura 24. Evolució de les contradiccions de l'Albert i fenòmens emergits.....	621
Figura 25. Patró 1.....	634
Figura 26. Patró 2.....	634
Figura 27. Patró 3.....	635

11. ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Preguntes que guien les entrevistes semiestructurades	85
Taula 2. Temporització dels grups de debat	87
Taula 3. Temes emergits de cada grup de debat	88
Taula 4. Criteris de transcripció	89
Taula 5. Dimensions d'anàlisi del discurs	90
Taula 6. Manifestacions discursives per participant en les tres recollides de dades	100
Taula 7. Llista de fenòmens detectats	100
Taula 8. Definició de tensió en la literatura sobre el pensament del professor	106
Taula 9. Principals diferències entre tensió i contradicció	106
Taula 10. Representació gràfica de les manifestacions discursives de les contradiccions	110
Taula 11. Representació gràfica de les relacions de la Bruna amb les llengües	119
Taula 12. Representació gràfica de les relacions de la Joana amb les llengües	122
Taula 13. Representació gràfica de les relacions de la Mònica amb les llengües	125
Taula 14. Representació gràfica de les relacions d'en Santi amb les llengües	127
Taula 15. Representació gràfica de les relacions de la Sara amb les llengües	129
Taula 16. Representació gràfica de les relacions de la Mercè amb les llengües	131
Taula 17. Representació gràfica de les relacions de l'Eli amb les llengües	134
Taula 18. Representació gràfica de les relacions d'en Salvi amb les llengües	136
Taula 19. Representació gràfica de les relacions d'en Javi amb les llengües	138
Taula 20. Representació gràfica de les relacions de l'Albert amb les llengües	139
Taula 21. Síntesi dels principals temes d'interès de la Bruna	167
Taula 22. Síntesi dels principals temes d'interès de la Joana	182
Taula 23. Síntesi dels principals temes d'interès de la Mònica	203
Taula 24. Síntesi dels principals temes d'interès de la Santi	223
Taula 25. Síntesi dels principals temes d'interès de la Mercè	268
Taula 26. Síntesi dels principals temes d'interès de l'Eli	293
Taula 27. Síntesi dels principals temes d'interès d'en Salvi	310
Taula 28. Síntesi dels principals temes d'interès d'en Javi	325
	662

Taula 29. Síntesi dels principals temes d'interès de l'Albert	340
Taula 30. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació	386
Taula 31. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació	439
Taula 32. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació	491
Taula 33. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació	532
Taula 34. Síntesi dels principals temes d'interès i procés de negociació	574
Taula 35. Síntesi dels resultats de la Bruna	577
Taula 36. Síntesi de les manifestacions discursives de la Bruna	580
Taula 37. Síntesi dels resultats de la Joana	583
Taula 38. Síntesi de les manifestacions discursives de la Joana	585
Taula 39. Síntesi dels resultats de la Mònica	588
Taula 40. Síntesi de les manifestacions discursives de la Mònica	590
Taula 41. Síntesi dels resultats d'en Santi	592
Taula 42. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Santi	594
Taula 43. Síntesi dels resultats de la Sara	596
Taula 44. Síntesi de les manifestacions discursives de la Sara	598
Taula 45. Síntesi dels resultats de la Mercè	600
Taula 46. Síntesi de les manifestacions discursives de la Mercè	603
Taula 47. Síntesi dels resultats de l'Eli	605
Taula 48. Síntesi de les manifestacions discursives de l'Eli	607
Taula 49. Síntesi dels resultats d'en Salvi	610
Taula 50. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Salvi	612
Taula 51. Síntesi dels resultats d'en Javi	614
Taula 52. Síntesi de les manifestacions discursives d'en Javi	616
Taula 53. Síntesi dels resultats de l'Albert	618
Taula 54. Síntesi de les manifestacions discursives de l'Albert	620
Taula 55. Interpretació global de les principals resistències i maneres d'evolucionar	621
Taula 56. Fenòmens detectats i relació amb els diferents tipus d'interacció	622

12.ANNEXOS

12.1.Relats de vida lingüística

▪ Bruna

La meva motxilla lingüística / La meva experiència lingüística

Vaig néixer a Barcelona el 1958 al Barri de Sant Antoni, dins d'una família nombrosa. Els meus pares eren nascuts a Barcelona però els meus avis, tan paterns com materns havien arribat a Barcelona buscant feina. Uns, des de l'Ordal i els altres des del Penedès. Així, de petita sempre vaig escoltar el català, tot i ser catalano-parlant a casa es parlava un català ple de castellanismes. Recordo molt el "hasta" i també el "bueno", aquest últim encara s'escapa en algunes de les meves converses. Els pares eren botiguers i quan anava a la botiga de visita o després a ajudar vaig començar a escoltar i parlar el castellà. També recordo a la senyora Maria i la seva filla que venien de tant en tant a ajudar a casa. Elles eren de Jaén i el seu andalús em semblava molt difícil. Amb elles i amb els clients que entraven a la botiga, parlant en castellà, hi havia sovint situacions còmiques. Però el que més tinc present és el sentir parlar als meus pares amb un castellà molt impregnat d'accents catalans.

Els meus padrins eren un cas apart. Arrel d'una excursió, els pares van fer coneixença amb un matrimoni gran i sense fills de l'Ametlla del Vallès. L'amistat va ser tant forta que, en néixer jo, ells em van apadrinar. De petita vaig passar moltes vacances i estades llargues al poble. Tinc molt present encara, la manera de parlar, les formes de tractament, les paraules, el to de veu... tot tant diferent al català que jo sentia a Barcelona.

Tinc un oncle molt viatger (en aquells anys era molt estrany) que es va casar amb una noia alemanya. Recordo que la meva tieta ens va fer algunes classes d'alemany molt divertides a mi i als meus germans. Després, per qüestions de feina van marxar a viure a Roses i es van acabar les classes. De totes maneres els meus cosins sí que parlen alemany amb la seva mare.

La meva escola mereix un apartat molt especial perquè va ser molt important. De primer, haig de dir que, després d'un curs i mig molt trist i gris en una escola de monges, van expulsar a la meva germana gran i els pares es van indignar molt amb elles. El cas és que encara no sé molt

bé per quin motiu ens van matricular en una escola lluny del barri però molt progressista en aquella època. L'escola Santa Anna. A l'escola parlàvem i escrivíem en català, solament es parlava en castellà quan apareixia algun inspector o després de més gran a les classes de "Formación del Espíritu Nacional". Sempre he estat una alumna justeta, el que he aconseguit ho he fet amb molt esforç. En relació a la llengua cal dir que sóc esquerrana i que quan vaig començar a llegir i escriure em van detectar una certa dislèxia. És un tema força superat però en moments d'estrés i nervis les lletres i les paraules em juguen males passades. Vaig tenir molt bones mestres, en relació a la llengua recordo la senyoreta Marta i el llibre Chiribit, el Beceroles (tots dos encara els conservo com petits tresors). També recordo les lectures de la senyoreta Barjau, eren lectures llargues però ella llegia molt bé i sabia perfectament en quin moment aturar la lectura per deixar-nos penjades i esperar amb delit la propera sessió. La senyoreta M^a Jesús, de castellà i llatí, sempre m'elogiava les meves redaccions i traduccions; però sabia que el meu punt flac era l'ortografia i sempre estava a sobre meu. També conservo amb intensitat la vivència del teatre que fèiem ja de grans.

L'idioma estranger de l'escola era el francès i aquí sí que recordo haver fracassat estrepitosament. Era un aprenentatge bàsicament de còpies i dictats, de memorització de vocabulari, de verbs... Tinc anècdotes que ara, en la distància, són divertides però que en aquells moments em van avergonyir moltíssim. Actualment puc llegir un text en francès i fins i tot una novel·la (amb un diccionari al costat) però no puc participar en una conversa. Reconec que hi ha un bloqueig que té més a veure amb aspectes emotius que amb altres coses.

M'agradaria parlar del meu pare, ja mort. Ell m'ha influït en moltes coses però n'hi ha dues molt íntimes amb les que ell s'ho passava molt bé i jo també. Per un costat el gust per la poesia. El pare era un amant de la muntanya i li agradava llegir la poesia de Jacint Verdaguer, Guerau de Liost... perquè eren poetes que parlaven d'allò que ell estimava. Però, al pare també li agradava recitar en veu alta, declamar aquelles poesies i a mi també. De fet, aquesta acció de recitar un text m'ha acompanyat sempre.

Així, de jove, vaig començar a fer teatre i després titelles i abans recordo que sempre m'oferia per llegir l'evangeli quan era Escolta o anava a missa.

Sempre he estat lectora, recordo d'adolescent menjar-me els llibres, entrar dins d'ells i oblidar-me del que m'envoltava. Alguns novel·les en català però moltes també en castellà.

Vaig començar a estimar i a conèixer més el castellà a partir de les bones amistats de la Universitat. També aquí vaig tenir molta sort, com amb l'escola de Primària, vaig estudiar a l'Escola de Magisteri de Sant Cugat i vaig tenir molts bons professors de didàctica de la llengua i de literatura catalana.

Però, vull continuar parlant dels bons amics castellans. A la universitat de Sant Cugat, en aquells anys, es reivindicava el fet català i els alumnes "castellano-parlants" havien de fer un esforç i assistien a classes especials per ells. Tothom ho feia amb molta convicció i dic tothom perquè es treballava molt en grup i això feia que creixéssim tots a l'hora. Aquestes amistats em van ensenyar molt sobre la llengua castellana i de mica en mica vaig començar a agafar

més agilitat i sobretot vaig millorar el meu accent. D'aquesta època recordo els viatges i la coneixença del poble dels meus amics. Una experiència amb moltes coincidències amb les meves estades a casa del padrins.

M'agrada viatjar i la veritat és que actualment tinc bastants amics que parlen en castellà repartits per Espanya i per Amèrica del Sud i aquesta és la llengua que utilitzem per relacionar-nos.

Al llarg de la meua vida professional també he tingut experiències amb altres idiomes. Vaig tenir la sort de participar en el Postgrau Europeu en Educació Infantil que va organitzar la UAB. En aquest postgrau hi havia una estada de tres mesos amb una beca Erasmus. Vaig fer la meua estada a la Universitat de l'Algarve, abans de marxar la UAB ens va organitzar unes classes de portuguès molt bones amb una professora de Brasil. Va ser molt interessant totes les escoles que vaig veure i l'assignatura que vaig estudiar, però també ho va ser el fet de ser allà i fer vida de comprar, de xerrar amb els veïns... es a dir, fer vida normal. A la Universitat també teníem classes de portuguès amb una professora que ens va obrir la porta de casa seva. Ens va ensenyar una llengua i una cultura com la portuguesa tant propera i tant llunyana moltes vegades. Amb ella varem conèixer La Casa do Poeta, un local a les afores de Faro on es trobaven tot una sèrie d'intel•lectuals i artistes de la ciutat. Era una mena de tertúlia-cafè on la gent de forma espontània parlava i discutia, portaven música, algú tocava el piano... i també s'organitzaven festes literàries. Durant la nostra estada vaig participar activament en un parell de trobades doncs em van demanar que llegís poesia catalana. "Esqueci-me muito" del portuguès però si alguna vegada l'he hagut de fer servir o escoltar sempre em retorna al cap amb molta facilitat.

També he participat com a coordinadora en un Comènius amb altres escoles europees (Portugal / França / Itàlia) tot i que el tema que es va desenvolupar va ser la comunicació a través de l'art, van ser molt interessants les reunions multilingüístiques. En un primer moment, quan fèiem aquestes trobades tothom estava bastant cohibit i costava parlar. Però en la mesura que començàvem a parlar de com teníem que plantejar les coses amb els nostres alumnes, la gent es llençava a parlar. Un ho feia en català i li contestava l'altre amb portuguès, i com que l'italià afirmava amb el cap, quan contestaves feies servir una paraula amb italià. Total, allò era una autèntica babel de llengües i era molt divertit.

Com a Parvulista que sóc he explicat un munt de contes, però en un moment en que durant 3 cursos no vaig tenir tutoria, vaig començar a investigar sobre el conte i em vaig fer un planteig nou. Vaig començar buscar contes populars poc explicats, vaig rebuscar en les fórmules d'inici i final, en les cantarelles, en els relats encadenats... i vaig tenir la possibilitat d'anar a totes les classes del Parvulari, només a explicar contes. Va ser una experiència molt enriquidora perquè em vaig plantejar que els nens i nenes gaudissin del relat oral, de la paraula i això va tenir una resposta fulminant com a oients. Aquest treball el vaig poder obrir més enllà de l'escola i vaig fer l'hora del conte a la biblioteca Can Altamira de Cerdanyola

del Vallès a través del projecte ELE. Per diferents motius aquesta faceta de Conta-contes fora de l'escola no ha tingut continuïtat, però m'agradaria reprendre-la en qualsevol moment.

He deixat pel final un últim tema, suposo perquè és un espineta que tinc clavada, un rau-rau ... la meua experiència amb l'anglès. Ja he dit abans que m'agrada molt viatjar, i tothom sap que en aquests moments l'anglès és una eina molt important per bellugar-te pel món. Doncs els meus intents per aprendre l'anglès han fracassat estrepitosament. He anat a acadèmies, he fet classes particulars, tinc DVDs amb lliçons d'anglès... però no n'he après. Tinc un nivell molt bàsic per gestionar coses en un hotel o similar i res més. És veritat que amb el temps, les poques coses que he après s'han anat dipositant i a cops hem sorprenent entendre un diàleg en una pel·lícula o entendre una pàgina d'Internet en anglès.

Diuen que tothom té una assignatura pendent, aquesta és la meua. A veure si algun dia deixa de ser-ho.

I això és gairebé tot, és possible que m'hagi deixat moltes coses. Potser si les he oblidat serà perquè no han estat tant importants? No ho sé, però rellegant el text em sorprenent quantes coses he viscut relacionades amb la llengua.

▪ Joana

La meua història lingüística

Vaig néixer en una família molt catalana, sempre parlàvem en català i la majoria de llibres que teníem eren en català. A casa mai hi va haver televisió i no entraven els còmics normals de l'època en castellà, perquè els pares els consideraven "vulgars". Sí que recordo haver llegit tots els llibres de Tintín en castellà. (Aquests sí) Els de Tinín i els de Kasperle, van ser les meves primeres lectures que recordo amb un veritable interès, m'agradaven molt.

Després a l'escola vaig començar a llegir i escriure en castellà, teníem tots els germans les dues llengües ben interioritzades i separades. Els meus germans sempre jugaven a "indios i cowboys" en castellà i jo també tenia alguns jocs en castellà però la majoria no.

A l'escola vaig fer francès, escoltàvem músiques en francès i de l'anglès a casa meua no se'n parlava gaire.

Ara el francès el tinc molt rovellat, però no oblidat, el recupero amb certa facilitat i puc llegir i entendre moltes coses, però em falta vocabulari. El parlo per fer-me entendre i comprendre el què em diuen.

He començat a estudiar anglès almenys tres vegades i mai he resistit més del primer curs o trimestre, ni ho sé. Sempre ho he trobat molt pesat. Quan vaig de viatge sempre hi ha algú que en sap i si no m'espavilo.

Als 14 anys vaig decidir fer el batxillerat de ciències perquè el llatí, la literatura, i la gramàtica no m'agradaven gens.

Fins als 16 anys no recordo ser gaire lectora, m'agradaven llibres potser més infantils i no recordo massa què llegia ni en quina llengua.

A partir dels 16 anys vaig començar a llegir molt en català i també alguns en castellà, llegia llibres de casa i també me'n comprava molts. Novel·la, poesia i assaig, aquest darrer gènere és el que hem costava més.

A partir de llavors llegeixo llibres indistintament en català i castellà. Es podria dir que no tinc massa preferència per una llengua o una altra. Escollo els llibres o lectures pel contingut. M'encanta llegir novel·la. També m'agrada llegir articles i llibres relacionats amb la feina (en "plan" de subratllar).

La poesia m'agrada, però m'ha de caure alguna cosa a les mans que m'agradi, llavors disfruto, però fa bastant temps que no me'n compro cap.

També m'agrada llegir el diari, però no sóc constant, necessito temps i entre setmana sovint li faig una ullada i prou. Escolto la ràdio i les notícies de TV.

Quasi tots els meus amics i amigues parlen en català, això ho dic perquè el meu ambient és totalment catalanoparlant.

Sempre m'ha agradat escriure o millor dit necessito escriure per aclarir-me les idees, per estudiar, fer resums, quadres, xuletetes... i per expressar emocions fortes que en algun moment m'han trasbalsat, tipus diari, (Tant agradables com desagradables). Sempre he escrit en català, abans quan no el sabia escriure i ara, que en sé una miqueta més.

Sempre m'he sentit més segura amb el llenguatge escrit, que en una exposició oral, de fet vaig deixar de fer formació a mestres pel mal rato que passava quan parlava en públic

A la universitat vaig començar a escriure en català per fer treballs, i vaig començar a estudiar llengua catalana, recordo que no m'hi aclaria gens, la fonètica, l'ortografia, llegir textos difícils... la morfosintaxi, la gramàtica, tot això per mi era un "rotllo".

Vaig començar a treballar, sempre he estat a educació infanti i cicle inicial, i sempre he parlat a classe en català.

Vaig enganxar de ple la immersió lingüística, però no n'he fet mai bandera. Sempre ho he viscut amb normalitat i els exercicis del Sedec i els dibuixets per fer vocabulari i totes aquelles coses, no me les he acabat de creure mai i penso que he treballat en català d'una manera natural, normal sense fer-ne més dificultat de la que té.

El canvi important en la meva vida professional va ser començar a conèixer el tema de les tipologies de text, junt amb la Teberoski (les dues coses per separat). Allà vaig començar a adonar-me de la importància del llenguatge, de les dificultats en que es troben els nens i nenes, del sentit de la llengua... i així va ser com vaig tenir ganes d'anar alternant entre infantil i cicle inicial. L'ensenyar a llegir i escriure que m'era una mica pal, va passar a ser apassionant.

De cara a la meua història lingüística el canvi fort és va produir més o menys en la mateixa època. Vaig ser cap d'estudis a l'escola, en aquell moment s'estaven produint molts canvis, els projectes de treball, la tipologia de text, la lectura etc... i la meua tasca com a cap d'estudis consistia bàsicament en recollir tot allò que s'estava portant a terme a les aules, retornar-ho als mestres, tornar-ne a parlar, treure'n conclusions, elaborar els PCC i tot això sempre per escrit... allà vaig començar a aprendre a escriure amb l'objectiu que els demés m'entenguessin bé, de que tothom tingués tota la informació.

Vaig passar d'escriure per a mi mateixa, per estudiar, fer-me resums... a escriure pels demés. A més vaig tenir el meu aliat per aprendre ortografia, que va ser l'ordinador. Jo no he aconseguit mai aprendre l'ortografia amb les regles, ho he fet per memòria visual i amb el corrector ortogràfic. Algunes regles encara ara que fa dos anys que estic a tercer, les acabo d'aprendre! Ara, perquè m'interessa donar més elements ortogràfics als nens i nenes.

A l'escola on vaig treballat sempre, més de la meitat dels alumnes eren catalanoparlants i ara és la primera vegada que em trobo amb la realitat multilingüe de l'escola Cervantes.

Aquesta diversitat no la visc com una dificultat, però sé que no l'estic aprofitant com s'hauria de fer. Em falta el coneixement cultural de les seves llengües i dels seus orígens, i és que m'he adonat que els nens i nenes tampoc els tenen gens presents. (Sembla que a casa parlen poc dels seus orígens, potser que els nens volen mirar endavant, ara i aquí, potser que l'escola no els hi facilita aquesta relació, ...???)

De fet, aquest curs el que em porta de cap és com millorar el desig i el interès per aprendre, poder parlar i reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge i sobre el món que ens envolta i com organitzar l'espai i el temps per tal de que tothom pugui trobar el suport que necessita per part meua a l'hora de fer llengua o qualsevol altra matèria.

Penso que a classe s'ha de dialogar molt, parlar entre tots, discutir, acordar, respondre... això els costa molt i s'hauria de "perdre" molt de temps, però al mateix temps han de produir i tenir resultats, i aquest és el problema. Intento fer una mica de tot! (Darrerament estic més animada)

Quan a la llengua el que em preocupa és que entre ells parlen quasi sempre tots en castellà, no només al pati, sinó també a classe. Necessiten treballar més la llengua oral, llegir més contes... En aquesta realitat això crec que és prioritari

▪ Mònica

VIDA LINGÜÍSTICA

Em dic Montse, o Montserrat, com preferiu. Vaig néixer el 2 d'octubre de 1970 a Malgrat de Mar, comarca del Maresme.

La meva família és catalanoparlant. A casa sempre hem parlat català, fins i tot la meva àvia materna que era de Cartagena. Aprendre el català era la condició indispensable que li va posar el meu avi per a casar-se amb ella. Ell venia de Sant Hilari de Sacalm i no sabia parlar el castellà.

L'altra àvia era filla d'immigrants gallecs de San Xenxo, però no va parlar mai el castellà.

El castellà a casa entrava a través de la televisió, de la ràdio i dels llibres de l'escola, evidentment. Tot i que les monges parlaven i impartien les classes en català, els llibres eren en castellà. Era la llengua que fèiem servir amb les amigues per a jugar i, fins i tot, amb les meves germanes. Suposo que per influència de la televisió.

De petita, fins els cinc anys vaig parlar el solleric, ja que el meu pare per raons de feina era destinat a Sóller (Mallorca). Actualment, com és de suposar, no en tinc cap evidència en el meu parlar.

També per raons de feina del pare, vàrem viure a Valls i a Lleida. Anava aprenent i incorporant els registres i paraules de cada dialecte.

A mesura que anava fent-me gran, el castellà es feia més present en la meva vida social. Sobretot quan arribàrem a Barcelona. Les companyes de classe ja no parlaven tant el català, parlaven més el castellà. Això, recordo, em va sorprendre.

L'anglès és una altra història. Una història pendent.

L'he après a l'escola com a llengua estrangera. El nivell és bàsic, molt bàsic.

Per circumstàncies que no venen al cas, no he seguit fent-ne un aprenentatge acurat amb cursos. Suposo que l'he anat ampliant –no massa- a força d'escoltar els meus cantants preferits amb les lletres de les cançons al davant i un diccionari de traducció. També a còpia de veure cinema en versió original.

El fet de viatjar també m'hi ha ajudat. A la motxilla no hi falta un diccionari traductor, però em costa llançar-me a parlar-lo, tot i que el nivell de comprensió oral és més alt que el d'expressió. Quan faig el pas aleshores, amb més o menys errades, poc a poc em vaig sentint més segura. I escolto i em fixo molt amb el meu interlocutor per a afegir nou vocabulari i expressions al meu. Les converses, però, han de ser molt bàsiques.

Em descuidava del francès. Sé les quatre coses típiques –bon dia, bona tarda, bona nit, sí, perquè, molt bé, si us plau, perdó...- suposo que la proximitat geogràfica i la semblança amb el català hi fa molt.

Amb l'italià passa el mateix.

Fa deu anys que treballo de mestra a Santa Coloma de Gramenet. Hi vaig arribar com a mestra de tallers de llenguatge del SEDEC. Al barri d'El Fondo on, aleshores, hi començava a arribar un important gruix d'immigració. Ja feia anys que hi havia arribat famílies marroquines però, aleshores, augmentava el nombre de famílies d'altres procedències i llengües. Sobretot, persones provinents d'Àsia.

Arrel de treballar amb nouvinguts he anat aprenent algunes paraules i expressions en els seus idiomes. Vaig pensar que si em feia servei quan viatjava, també me'n podia fer amb els meus alumnes.

Vaig notar que les paraules i frases de cortesia agradaven a qui les rebia i, alhora, m'obria petites portes.

Sobretot, i perquè tinc molts alumnes xinesos, he après a dir paraules i algunes expressions en xinès (hola, adéu, gràcies, perdó, no passa res, els dies de la setmana, els nombres fins el 10, paraules relacionades amb l'aula i l'escola, molt bé!, ja n'hi ha prou!, feliç any nou, els pronoms personals, ho entens?, com estàs?).

Com que d'alumnes que parlin l'àrab en tinc pocs he après poca cosa: hola, adéu, gràcies, sí i no.

En urdú i bangla, la cosa ja decau. Tot i que acostumo a demanar-los com es diuen les coses, no aconseguixo aprendre'm cap paraula. Potser hauria de començar a fer servir un bloc de notes i no encomanar-me tant a la meva memòria...

Intento, en la mesura del possible, que les seves llengües formin part de la nostra vida a l'escola. Encara que sigui a nivell visual a les aules. Però, he de reconèixer que no sempre ho aconseguixo. De vegades tinc la sensació de nedar a contracorrent.

Pel que fa a l'ús quotidià generalment em dirigeixo a les persones en català, m'hi sento més còmoda al cap i a la fi, és la meua llengua. Però no tinc inconvenient en parlar-los en castellà si fa el cas.

Quant a la lectura, trio els llibres segons la llengua d'origen de l'autor o autora. Excepte, és clar, que la llengua no sigui el català o el castellà. Aleshores, em decanto per la traducció en català.

Escolto la ràdio exclusivament en català. En canvi, a nivell de televisió, preval la televisió pública catalana però també miro altres canals.

El cinema, sempre que sigui possible, en versió original amb subtítols.

Em demaneu quines llengües m'agradaria aprendre. La resposta és fàcil i utòpica alhora: totes.

▪ Santi

Per tal de narrar la meva vida lingüística, crec necessari fer referència als meus orígens personals i familiars. Tant el meu pare com la meva mare, van néixer en un petit poble de les muntanyes de “Las Alpujarras”, a la província andalusa de Granada. L’any 1966 van formar part de l’onada d’immigració que arribava a Catalunya des del sud d’Espanya en busca de millors condicions de vida i d’un futur a nivell professional.

Malgrat establir-se directament a la ciutat de Barcelona, ho van fer en una zona on la presència de la llengua catalana era pràcticament inexistent (el barri del Carmel, al districte d’Horta-Guinardó). Allà, vivint entre “paisanos”, no van tenir cap contacte amb el català i tampoc van tenir necessitat d’aprendre’l per a trobar feina. Al cap d’uns anys va néixer el meu germà i més tard jo. Va ser llavors quan la família es va traslladar a L’Hospitalet, una ciutat dormitori on la majoria de la població era també nouvinguda i, per tant, tampoc parlava en català. El castellà es va convertir, no només en la meva llengua materna, sinó també en la meva llengua d’ús i joc al carrer.

Les coses van canviar quan vaig començar l’escola l’any 1978. En aquells temps el català tot just s’estava introduint a poc a poc en el món educatiu. Vaig tenir la gran sort d’anar-me familiaritzant amb la llengua de la terra amb certa facilitat. No totes les mestres el parlaven però, com a mínim, l’anava aprenent al mateix temps que m’iniciava en la lectura i l’escriptura. Era quelcom abstracte i irreal per a mi ja que no el parlava mai, tot i que sí l’entenia. No sé perquè, però la sonoritat d’aquella llengua em va anar captivant i em vaig esforçar molt en estudiar-la per tal d’aprendre-la i fer-la servir. De fet, sóc l’únic de tota la família (inclosos el meu germà i els meus cosins) que la fa servir a diari i s’esforça per mantenir-la viva. Tant és així, que ara que sóc pare de família he optat perquè la llengua de la meva filla sigui el català.

Segons els meus amics, jo sempre he tingut facilitat per a les llengües i potser aquesta ha estat la raó per la qual n’he après varies. He estudiat anglès, francès, alemany, italià i una miqueta d’àrab. Les quatre primeres les entenc tant a nivell oral com escrit i les faig servir quan és necessari. L’àrab tot just l’estic començant, però he de dir que és la que més em costa. Aquesta passió per les llengües ha fet que professionalment em dediqui també a ensenyar-les. Actualment, sóc mestre en l’especialitat de llengua estrangera en una escola de primària de Barcelona. La llengua que ensenyo és l’anglès i, per tant, és la que més faig servir. A més, també compagino aquesta feina amb classes de Didàctica de la Llengua Anglesa per a futurs mestres a la universitat.

El que tinc clar és que una llengua no és només un mitjà de comunicació, sinó un instrument que porta implícita una gran càrrega de cultura pròpia de la comunitat i/o el lloc on aquesta es parla. Al llarg de la meua vida he tingut la sort de poder viatjar per diferents països i el que sempre he comprovat ha estat que en aquells llocs on més vivències he tingut i més m'he relacionat amb els parlants, més fàcil m'ha resultat establir un cert vincle amb la cultura autòctona. Com més llengües entén i parla una persona, més facilitat per adquirir coneixements i més ric no només el seu pòsit lingüístic sinó també la seva formació i creixement personal. A hores d'ara m'atreveixo a dir que en el meu cas tot això ha anat molt bé enllà, ja que jo he arribat a fer de l'aprenentatge de llengües el meu lleure i plaer particulars.

Pel que fa a la meua experiència respecte a l'ensenyament i aprenentatge de llengües en contextos plurilingües, he de dir que una cosa és la visió que es té com a aprenent i una altra ben diferent la percepció del docent. Al llarg de la meua formació lingüística, he tingut mestres que només han posat èmfasi en els aspectes gramaticals i semàntics de la llengua i que han passat per alt les qüestions més funcionals i pràctiques. L'únic que han aconseguit ha estat desmotivar-me i fer que el meu aprenentatge es basés en la memorització de regles i vocabulari. Gràcies a la meua formació com a mestre, he descobert que la competència comunicativa i d'ús d'una llengua és quelcom molt important a l'hora d'aprendre-la. És aquí, precisament, on el mestre més hauria d'incidir. Cal propiciar situacions i facilitar activitats que promoguin la pràctica lingüística, tant a nivell oral com escrit.

En els darrers anys, he tingut l'oportunitat d'ensenyar tant la llengua catalana com l'anglesa en diferents escoles i amb alumnat de procedència ben diferent. Me n'he adonat que ensenyar català a alumnes nouvinguts dins d'un context d'immersió totalment català, on d'altres alumnes ja el tenen com a llengua materna, sembla més difícil que ensenyar una llengua estrangera a tot un grup on tothom l'aprèn per primera vegada. És per això que, quan arriben, aquests alumnes van directament a l'aula d'acollida. Ara bé, l'experiència em diu que això no és sempre cert ja que el bagatge lingüístic de cada alumne i la manera en la que hagi après la llengua materna és determinant per a l'aprenentatge de noves llengües.

Per concloure, només dir que els nens han d'aprendre les llengües en un context de situacions que s'apropin a les que viuen en la seva vida diària, donant importància a la comunicació. En aquest procés didàctic s'ha d'intentar que l'alumne tingui contacte amb la llengua de manera natural i en un context interactiu, on també pugui aprendre continguts interessants i autèntics a través del treball cooperatiu, afavorint el pensament creatiu. En definitiva, del que es tracta

és de buscar eines que puguin fer que l'alumne senti més motivació per l'aprenentatge de la llengua, sobretot si aquesta és estrangera.

- **Sara**

LES MEVES LLENGÜES

Fa quaranta-nou anys vaig néixer a Barcelona en una família castellano-parlant (sóc filla d'andalús i asturiana). En el meu barri quasi tothom parlava en castellà. Durant la meva infantesa tenia pocs amics que sabessin català.

Vaig fer tota la primària i secundària en castellà. Com a segona llengua estudiava el francès, però anys després me'n vaig assabentar que realment havia après molt poc i malament: ens feien pronunciar tal com s'escrivia. Cap els 15 anys vaig fer un curs de llatí (obligatori), és curiós tenir nocions de l'origen de la nostra llengua.

A l'adolescència tenia amistats que parlaven català, però la llengua vehicular sempre era el castellà. A mi em costava molt i em feia vergonya introduir una altre llengua només d'oïda i sense estudiar-la.

L'últim any dels meus estudis de Magisteri vaig tenir l'assignatura de Llengua Catalana i a més, dues matèries més (Física i Botànica) en llengua catalana. Em va costar molt. Jo prenia els apunts com podia, mig castellà, mig català. Recordo la primera classe de Botànica, en la qual van començar dient que les plantes tenien arrel, tija i fulles. Jo només vaig entendre "fulles".

Aquell curs vaig fer una auto immersió en el català: veia tot el possible la tele (tv3) i llegia molt, naturalment en català. El meu primer llibre va ser "El mecanoscrit del segon origen" de Manuel de Pedrolo, després van haver molts més.

Poc després es pot dir que parlava 50% en català i 50% en castellà. Arribant a ser gairebé indiferent parlar en una o altra llengua.

Per motius laborals del meu marit, cap els 30 anys vaig marxar a Suïssa, a la part francòfona...

De nou em vaig posar a estudiar francès. Realment pot ser molt enriquidor aprendre noves llengües. Va ser una gran experiència: conèixer altres cultures i gent molt diversa (no és només poder-te expressar, és molt més).

Allà he estat uns deu anys. He fet classes de castellà i de ... català a adults i petits. És interessant conèixer les motivacions que pot endur a la gent a estudiar altres llengües.

Allà han nascut els meus dos fills. A casa vam decidir parlar en castellà. Ells no van tenir problemes per aprendre francès. Entre ells, quan estàvem allà parlaven indistintament francès

o castellà, depenent del joc, però potser predominava el francès; en canvi a Barcelona predominava el castellà.

A la tornada a Barcelona, al principi va haver un període d'adaptació. A mi em costava parlar en català sense barrejar una mica amb el francès i els nens entendre'l i parlar-ho.

Els estudien en el Lycée Francès de Barcelona i ara parlen i escriuen sense problemes francès, castellà i català. Estudien també anglès i una mica de llatí.

A casa continuem parlant en castellà normalment, però barregem conscientment el català i el francès segons el que volem expressar, o amb qui estem.

Jo també he estudiat una mica d'anglès, a Barcelona i a Suïssa, però el meu nivell és molt elemental.

Per pròpia experiència crec que la millor manera d'aprendre una llengua és ser en el lloc on es parla, per necessitat i amb esforç.

Considero una gran riquesa poder parlar varies llengües, una gran sort tenir l'oportunitat d'aprendre des de petits i que des de l'escola i la família s'hauria de potenciar al màxim aquest aprenentatge.

- **Mercè**

Les meves llengües, aprenentatge i experiències

La meua llengua materna és el català. Durant la meua infància sota el franquisme utilitzava el català i el castellà per funcions i contextos diferents. La llengua emprada a l'àmbit familiar era el català i la meua escolarització era en castellà. La llengua estrangera que estudiàvem aleshores era el francès i recordo que el vaig aprendre bastant a l'escola. A cinquè de Batxillerat, a l'assignatura de francès estudiàvem literatura francesa (sense saber-ho ja feiem CLIL). L'anglès el vaig començar a aprendre fora de l'escola a una acadèmia. A mi sempre m'ha agradat aprendre llengües i vaig tenir la sort que a casa meua es valoraven els idiomes i em van facilitar estades a França i Anglaterra, la qual cosa em va proporcionar experiències d'immersió en la llengua que aprenia. En concret, recordo que la primera vegada que em varen parlar en anglès a la casa on havia de passar-hi un estiu no vaig entendre res. No obstant, mica a mica, utilitzant la llengua en situacions de comunicació real vaig anar comprenent i utilitzant-la. Posteriorment vaig continuar estudiant i aprofundint fins que va arribar a constituir una eina per trobar feina i poder guanyar-me la vida, concretament, sent professora d'anglès.

La meua estada a Marroc, on vaig residir durant 8 anys, va ser particularment interessant des del punt de vista lingüístic. En primer lloc vaig residir al nord d'aquest país, al Rif, concretament a Nador on es parlava Tamazight. La llengua oficial era l'àrab, no obstant, vaig

voler aprendre la llengua que parlava la gent, sens dubte, la manera més directa d'entendre la seva cultura. No obstant, malgrat la meva motivació, va esdevenir una tasca gairebé impossible. Per una banda, la gent, pel fet de ser estrangera, s'adreçava a mi en castellà o en francès i, per l'altra, la diferència cultural feia molt difícil la vida social i poc a poc em vaig anar fent un cercle d'amistats amb els estrangers que residien allà. Vaig arribar a convèncer a un grup d'amigues entre les quals hi havia angleses i franceses per buscar algú que ens donés classes de Tamazight. Realment, l'experiència va ser força curiosa, sobretot en relació a les creences que la gent pot arribar a tenir sobre les llengües. Recordo que una senyora em va dir que tenia sort d'aprendre el tamazight de Nador, perquè si arribava a aprendre el que es parlava a Alhucemas (un altre poble a uns 200 Km) no entendria res. A més, el nostre professor creia fermament, com semblava creure tothom, que el Tamazight no tenia cap gramàtica i, per tant, no hi havia manera que ens expliqués normes tan elementals com per exemple la formació de plurals, la conjugació de verbs, etc. i a les classes es limitava a donar-nos un llistat de paraules descontextualitzades que se suposava que havíem d'aprendre de memòria i que a més a més estaven transcrits en un llenguatge fonètic inventat per ell mateix. Naturalment, aquest mètode, apart de ser summament avorrit, no era gens efectiu, per la qual cosa les classes no varen durar gaire.

Després del fracàs amb el Tamazight vaig decidir intentar estudiar l'àrab clàssic (*al-fusha*) que era la llengua d'ús religiós, oficial i la utilitzada pels mitjans de comunicació però que la gent no parlava. Vaig utilitzar diferents mètodes. Aquesta vegada sí que tenia manuals, gramàtiques i diccionaris. No obstant, al ser una llengua que la gent no parlava no em permetia utilitzar-la per comunicar-me per la qual cosa vaig acabar desanimant-me. Posteriorment vaig tenir la possibilitat de viure dos anys a Casablanca, allà la gent parlava l'àrab dialectal i vaig decidir estudiar-lo. El problema era que aquella llengua no tenia escriptura i, al menys en aquella època, no hi havia manuals per estudiar-la. Finalment em vaig inscriure a unes classes d'àrab dialectal que es donaven a l'Institut Francès de la ciutat on hi havia un entranyable professor que utilitzava un mètode elaborat per ell mateix. El mètode consistia en uns textos que representaven situacions reals de comunicació (anar a la tenda a comprar un sac de farina, anar a Marraqesh a comprar una xilaba...) i les classes consistien en llegir i representar. Recordo que el professor insistia molt en l'entonació i les classes semblaven assajos teatrals: "Mohamed, desperta i donar-li a aquest senyor un sac de farina...", tot acompanyat, naturalment, amb les expressions "gràcies a Deu", "si Deu vol", "que Deu us beneeixi" "com està la família"... si te les aprenies aquestes frases fetes i les feies servir podies parlar durant uns minuts i donar la impressió de dominar la llengua, al menys, fins que no et contestaven amb alguna frase que no estava prevista en el guió. S'ha de dir que, apart d'impressionar als que no parlaven àrab, em servia per fer la compra o establir una mica d'empatia amb la gent, però poca cosa més. Sempre m'ha quedat la frustració de no poder aprofundir més en aquesta llengua, encara que sé que sempre puc tornar-hi.

Darrerament, per qüestions familiars, he tingut contacte amb la llengua italiana. L'experiència amb aquesta llengua m'ha resultat més gratificant, sobretot perquè ràpidament he adquirit un nivell de comprensió escrita i oral molt acceptable. El meu coneixement del català, castellà i francès, sens dubte, han facilitat la comprensió d'aquesta llengua i molt aviat he estat capaç d'entendre una obra de teatre o de llegir una novel·la. Ara bé, quan es tracta de produir llengua oral o llengua escrita les interferències amb les altres llengües romàniques son continues i faig molts errors. Quan més en sé, més me n'adono que el parlo i l'escric molt malament.

També he residit a Turquia durant sis mesos i durant aquella estada vaig aconseguir adquirir un coneixement bàsic del turc, o al menys per poder-me comunicar mínimament: moure'm, fer la compra, anar a restaurants...

Per concloure aquest apartat diria que si bé el fet de dominar varies llengües facilita l'aprenentatge d'una nova, sóc plenament conscient que l'aprenentatge de qualsevol llengua dura tota la vida i que la meua competència en cadascuna de les llengües va oscil·lant en funció de l'ús que en faig. Quan no utilitzo durant un temps una llengua noto que em costa tornar-hi, però si faig immersió (llegir, escoltar, parlar, escriure) en seguida em torna. És com anar en bicicleta, si n'has après i no hi vas durant un temps, quan hi tornes al començament et costa, però després ho fas com ja sabies.

Per altra banda, tinc la tendència a dirigir-me a l'interlocutor en la llengua que ell o ella parla i això em suposa problemes a l'hora d'elegir el codi lingüístic per exemple quan m'adreço a algú aquí a Catalunya. Si bé considero que per qüestions de protegir la llengua catalana hauria de dirigir-me a la gent en català, canvio inconscientment al castellà quan l'altra persona em contesta en castellà. Aquesta tendència també em suposa una dificultat a les classes d'anglès on haig de ser molt conscient per utilitzar contínuament la llengua anglesa i fer que l'alumnat l'utilitzi.

L'experiència docent

La meua experiència docent en l'ensenyament de llengües ha estat molt diversa. He donat classes de català (molt al començament i per poc temps), d'anglès (a instituts de secundària) i de castellà (classes privades i durant dos cursos a l'Institut Cervantes de Casablanca).

Hi ha diverses variables a tenir en compte a l'hora d'elaborar conclusions sobre aquesta experiència. En primer lloc, un factor que considero determinant és l'edat i la motivació dels aprenents. En general, els adults que van a classe per aprendre una llengua estan motivats, i això sens dubte facilita molt les coses. Aquest no és sempre el cas de l'alumnat adolescent

d'un institut de secundària. Si bé, el context sociocultural del centre educatiu determina de manera molt significativa la motivació per aprendre una llengua estrangera o per aprendre en general, la etapa adolescent i la institució escolar creen una dinàmica on aprendre no és el més important. A vegades la pressió dels mateixos companys és molt més important que qualsevol altre variable. Per aquesta raó hi ha classes que funcionen i altres que no. Aquest fet juntament amb la ratio d'alumnat (30 alumnes per classe) fa molt difícil portar a terme activitats de tipus més comunicatiu. Intento aprofitar les hores de desdoblament per portar a terme activitats que siguin més participatives, tot i així, perquè un tipus de classe així funcioni depèn molt del tipus d'alumnat de cada grup.

Considero també molt determinant en l'aprenentatge d'una llengua nova el grau de competència en la pròpia llengua i el repertori lingüístic que es té. Quan més llengües es parlen més fàcil és aprendre una nova llengua. Com a dada curiosa la meua experiència m'ha mostrat que la reticència de certs alumnes a parlar anglès va unida amb la reticència de parlar català. A classe d'anglès, on utilitzo la llengua anglesa, m'han arribat a dir "hable en español" (varies vegades i en centres diferents) quan, en tot cas, la llengua vehicular del centre seria el català.

Tot el que he exposat val per l'alumnat nouvingut, que segons el lloc de procedència parla ja varies llengües. A l'ensenyament de l'anglès als instituts m'he trobat que a vegades aquest alumnat mostra una facilitat bastant gran en la comprensió i l'ús de la llengua estrangera i que si es tenen bons hàbits escolars (treballar a classe, portar el material, organització, fer els deures...) acostuma a traduir-se en bons resultats acadèmics. A vegades però, en funció de l'escolarització prèvia i la situació familiar, la manca d'hàbits es tradueix malgrat tot en resultats acadèmics desastrosos.

▪ Eli

RELAT DE VIDA LINGÜÍSTICA

Em dic Eva i tinc vint-i-sis anys. He estudiat Filologia hispànica i recentment he acabat el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Quan vaig decidir estudiar hispàniques (crec que als disset anys és una elecció massa complicada) m'apassionava la literatura espanyola, principalment la del segle XX. Tot i així, amb el pas del temps m'he adonat que cada vegada estic més immersa en el camp de l'aprenentatge de llengües, deixant en un segon pla la literatura (aquí no hi entra en joc la lectura, sóc una apassionada dels llibres, i en format paper).

Sóc professora de secundària. Fins aquest any només havia impartit classes de castellà però aquest últim curs se'm va allargar la substitució i vaig acabar donant classes de català. Si bé el català és la meua llengua d'origen, a l'igual que la gran majoria em considero del tot bilingüe i no tinc cap inconvenient ni incomodat per parlar castellà, ans al contrari, quantes més llengües, millor. El que sí em crida l'atenció cada vegada que hi penso és la facilitat que

tenim els humans per fer ús d'una llengua determinada i abandonar de forma relativa la que en principi era la teva llengua principal. Fins a segon de batxillerat la meua llengua era sens dubte el català. De fet, i aquí hi entra en joc l'haver viscut tota la vida a Vic, "la Catalunya profunda", em feia vergonya parlar en castellà o llegir a la universitat en veu alta ja que el meu accent "pagès" era del tot distint al de la resta. Tot i així, després de quatre anys realitzant tots els treballs en castellà, vaig acabar expressant-me millor en aquesta llengua, tenint-hi un vocabulari molt més ric. Per aquest motiu, em vaig treure el nivell D de català, ja que volia equiparar el nivell en la meua llengua materna.

Pel que fa a les llengües estrangeres, parlo i escric anglès i francès, tot i que en diferents graus. Així, llegeixo i entenc les dues força bé (no tinc problema per llegir bibliografia o notícies dels diaris, per exemple). El problema s'accentua a l'hora de parlar. Com a conseqüència de la falta de pràctica, m'és molt difícil expressar-me satisfactòriament i ara mateix aquest fet és un mur molt important que em talla les ales. Em fa molta ràbia no parlar-les bé ja que per mi el plurilingüisme és fonamental. Per aquest motiu, aquest any m'he apuntat a classes d'anglès per treure'm el FCE per una banda, i estic estudiant per lliure el DELF, en francès. Llatí el vaig estudiar durant dos anys a la universitat, però recordo només paraules soltes.

Pel que fa a la meua experiència professional, durant el curs 2011-2012 em van nomenar per tot l'any a un Institut de Manlleu, on el 60% dels alumnes són immigrants, la majoria d'ells de procedència africana. Seré sincera a l'acceptar que en un començament no les tenia totes. Si bé a Osona tenim un percentatge molt elevat d'immigrants, mai hi havia tingut un contacte tan directe. Per tant, vaig pensar que podia arribar a ser complicat. Tot i així, treballar amb aquests nens m'ha modificat, sens dubte, els meus pensaments, al veure que la gran majoria d'ells (com en tots els col·lectius, hi ha excepcions) necessiten molta afecció ja que el context socioeconòmic per una banda, i les diferències culturals per l'altra, els distancien molt de la societat receptora. Suposo que com a conseqüència dels diferents treballs del màster, m'he implicat profundament en la seva llengua i la seva cultura. La principal conclusió que n'he extret és que quan ells són conscients del valor de la seva llengua, mostren una gran motivació i afany per explicar-ho als demés, i més encara a la professora. A l'aula vam buscar llegendes amazics, vam traduir expressions en àrab i vam agrupar totes aquestes activitats en un *blog*, on cadascú tenia la contrasenya i hi podia participar de forma autònoma i voluntària. Per part meua, va ser molt gratificant; per part seva, m'imagino que també.

Per finalitzar, només m'agradaria incidir en la idea que si realment volem formar part d'una societat plurilingüe, amb la seva consegüent diversitat lingüística i cultural, cal canviar les concepcions de molts professors. Quan jo explicava a companys meus, alguns d'ells docents, la temàtica que estava investigant, em miraven amb certa recança. Fins i tot un familiar proper, mestre de primària, em va recalcar que anava equivocada al defensar una cosa que no s'aconseguiria mai. En aquests casos, és millor callar.

És per aquest motiu, entre d'altres, que crec que des de tots els àmbits, i molt especialment l'educatiu (és el que millor conec) ens movem majoritàriament en un model compensatori, ja que totes les converses engloben L'ADAPTACIÓ al país receptor. I en aquests casos, jo em pregunto: què és adaptar-se i qui ho ha de fer? Realment hi ha un model hegemònic d'integració? Són moltes preguntes que sovint em qüestiono, però crec que pensar-ho, a ple segle XXI, ja és un primer pas.

- **Salvi**

Relat de vida Lingüística

La llengua que utilitzo habitualment per a comunicar-me amb tothom és el català, és la meua llengua materna, la llengua amb la que la meua família parlem i la llengua amb la que he crescut. A l'escola on anava no vam tenir classe de Castellà fins a setè de bàsica i tan sols vam donar molt poques hores. Tot i això, el Castellà i la meua relació amb ell és fonamenta fora de l'escola; tot el que vaig aprendre fins aleshores no va ser a l'escola, suposo que va ser de parlar amb els companys, la televisió, el cinema, etc..

Als catorze anys, a l'entrar a l'institut la tendència d'ús del català va canviar molt; gran part dels companys amb els que anava a classe parlaven castellà, igual que la majoria de classes, on el professor ens parlava en castellà. A partir d'aquest moment el català va passar a tenir un ús, bàsicament familiar ja que la majoria de companys parlaven en castellà. Aquesta tendència es mantindrà, més o menys, fins ara. Gairebé sempre hi ha hagut una separació del que és el món laboral del familiar, el laboral en castellà i el familiar i més íntim, en català.

Actualment aquesta tendència es manté; sóc professor de secundària de castellà, és a dir, amb els alumnes mantinc el castellà com a llengua de comunicació, en canvi amb els companys parlo amb català. També s'ha de dir que les vegades que parlo català amb els alumnes em resulta prou estrany com per, de vegades, canviar al castellà; gairebé sempre als alumnes els resulta molt estrany veure com el seu profe de castellà els parla amb català i ho diuen, no ho volen, diuen que sona raro!

Realment, ara mateix, tant el català com el castellà són llengües que conviuen en àmbits diferents de la meua vida: en el personal, íntim i familiar utilitzo el català; en un àmbit més professional i acadèmic utilitzo el castellà. El que ha variat al llarg d'aquests anys ha estat la lectura; ara llegeixo molt més en castellà, en català llegeixo poca cosa, sobretot assaig de temàtica pedagògica.

També tinc una relació prou important amb l'anglès, doncs han estat molts anys estudiant aquest idioma i, tot i que el domino poc, sóc capaç de comunicar-me i d'entendre'l. La forma

que utilitzo per a no perdre'l és veure tot l'audiovisual que puc en v.o. subtitulat, ja que penso que és una bona manera de mantenir la sonoridad de l'idioma. També escolto molta música en anglès, tot i que he de reconèixer que el tinc molt abandonat.

Amb el francès també hi tinc una particular relació: sóc llicenciat en teoria de la literatura amb el primer cicle de filologia francesa. He establert una relació d'amor/odi amb el francès doncs és una llengua que m'agrada molt però està connotada per l'aspecte acadèmic de la universitat. Les classes a la facultat van ser prou dures com per a voler oblidar el francès durant un bon temps. La llengua en sí no te cap culpa, la situació que vaig viure va ser que al poc de començar la carrera vaig veure que la filologia francesa no estava feta per a mi, o al revés, no ho sé, tan me fa. Tot i això, en francès el segueixo recordant més que l'anglès tot i no practicar-lo gaire.

La relació amb l'alemany està molt relacionada amb temes més personals. Vaig estudiar dos anys d'alemany i vaig fer un parell d'assignatures a la facultat d'alemany. El cas és que tenia una xicota i aquesta va anar a Munic a fer d'au-pair, i després de visitar alemanya la llengua em va agradar i vaig decidir començar a estudiar-la. La veritat és que voldria recuperar el temps i tornar a començar amb l'alemany ja que en tinc ganes.

A la facultat vaig tenir l'oportunitat de fer algunes matèries en italià. La veritat és que no és un idioma que volgués aprendre, però la matèria era interessant i vaig haver d'aprendre quatre cosetes per poder sortir del pas. Cal dir que per aquella època tenia una xicota que estudiava filologia italiana i va recomenar-me aquestes matèries, si no fos per aquesta raó, probablement no haguera fet res en italià ja que no hi estic gaire interessat (a més a més amb la xicota les coses no acabar gaire bé, una raó més per oblidar l'italià).

Amb el rus vaig tenir un petit contacte a la facultat; vaig cursar literatura russa 1 i 2. El professor recitava i llegia en rus i la veritat és que sonava molt bé, en guardo un bon record. Recordo que vaig fer una intentona d'aprendre l'alfabet ciríl·lic, idea que vaig abandonar al cap de deu minuts de començar, resultava molt complicat i en aquell moment vaig preferir centrar-me en les matèries més importants. Una cosa semblant va passar amb l'àrab, vaig fer un intent d'aprendre'l, vaig anar dues setmanes a classe i, realment, no vaig entendre res. En el cas de l'àrab ho vaig intentar per curiositat, pensava que seria interessant, encara ho penso, però haver-ho continuat m'hagués restat molt de temps i de temps no n'he tingut mai gaire, ja que al llarg de la carrera he hagut de treballar per a poder pagar la matrícula, llibres, transport, etc..

Per últim, la llengua amb la que he tingut un contacte més petit és el japonès. De petit era molt aficionat als dibuixos i còmics japonesos, aquesta afició va fer que intentés aprendre l'idioma, però en aquella época no hi havia acadèmies ni recursos per aprendre japonès; tot i això l'interès pel japonès sempre hi ha estat i més tenint en compte que fa dos estius, la meua dona i jo, vam estar tres setmanes al Japó. A partir d'aquell moment el meu interès pel japonès ha tornat a créixer i no descarto fer algún curs per aprendre'n.

- **Javi**

Historia de vida lingüística

Mi vida lingüística se puede dividir en dos grandes etapas. Una primera, que ocupa toda la infancia y la adolescencia, y una segunda que se inicia con la mayoría de edad y la entrada en la universidad. Se trata de dos etapas bien diferenciadas, no solo por el uso y conocimiento de las lenguas, sino muy especialmente por la percepción y consideración de las mismas.

Así, se puede decir que la primera etapa tiene como lengua de uso habitual, tanto en el ámbito familiar como en el de la escuela y los amigos, el castellano, y de manera indiscutible. Esta situación de preponderancia absoluta por parte de esta lengua se explica por diversos factores, a saber: el hecho de haber nacido en una familia de habla castellana (de padre vasco y madre catalana pero también castellanohablante, que vivió buena parte de su juventud en Alcalá de Henares) y, muy importante, el haber estudiado todos los años de la etapa educativa (EGB y bachillerato) en un colegio concertado (religioso) de habla mayoritariamente castellana. De hecho, tanto era así que de los cuatro grupos que solía haber en EGB tres lo componían alumnos de habla castellana, mientras que el cuarto reunía a los catalanohablantes, con profesores a veces distintos para un grupo y otro. De ese modo, el catalán lo aprendí hasta cierto punto como una lengua casi ajena a mi entorno, que solo practicaba en clase de lengua catalana y como parte de los ejercicios tanto escritos como orales que nos ponían los profesores (el resto de asignaturas se impartía en castellano). Recuerdo perfectamente el día en que la profesora nos enseñaba los días de la semana en catalán, como cuando años más tarde los aprendiera en francés e inglés. Eran los años de la normalización lingüística y en ese sentido el papel que desempeñó TV3 a la hora de dejar de percibir el catalán como una lengua ajena y pasar a escucharla como una lengua más de mi vida personal fue decisivo, sobre todo a través de las series. Ahora bien, una cosa era entenderla y otra practicarla de forma activa: eso no lo haría hasta la etapa siguiente, coincidiendo con mi entrada en la universidad.

Por esos mismos años de educación secundaria empecé a estudiar también el inglés y el francés: el primero como actividad extraescolar, fuera del horario lectivo, y el segundo como una asignatura dentro del currículo académico (el colegio donde estudiaba fue fundado por un religioso francés, de modo que se podía escoger entre inglés y francés). La percepción que tenía de ambas lenguas era más bien distante, como una asignatura más, pues si bien intuía que su estudio era necesario de cara a un futuro profesional (lo que me recordaban en

todo momento mis padres), dicho futuro todavía me quedaba muy lejos. No fue hasta bachillerato que empecé a mostrar un mayor interés por los idiomas, a lo que sin duda contribuyó el hecho de disfrutar casi de clases particulares al ser muy pocos los compañeros que eligieron el francés como idioma obligatorio. Un hecho que ilustra de forma significativa mi pobre competencia oral con el catalán por aquellas fechas es que hasta que no aprendí en francés a pronunciar la s sonora fue incapaz de pronunciarla correctamente en catalán...

La llegada a la universidad supuso un punto de inflexión en mi vida lingüística en varios aspectos. Para empezar, se abrió ante mí todo un mundo desconocido hasta entonces de personas y entornos que hablaban, lógicamente, en catalán, por lo que por fin normalicé mi situación lingüística al pasar a hablar catalán de forma natural y habitual, alternando con el castellano en función del contexto comunicativo. En ese sentido, se produjo un cambio radical no solo en el uso de esta lengua como en la percepción de la misma. Por otro lado, en primero de carrera (Filología Hispánica) empecé a estudiar árabe clásico, estudios que continuaría de un modo u otro a lo largo de toda la carrera, y más allá, al principio en la universidad y enseguida en la EOI de Drassanes (el enfoque de lengua muerta que daban en la universidad no me interesaba, pues lo que yo quería era poder comunicarme con la lengua de comunicación habitual y no una fosilizada), así como en Túnez y Rabat. También tuve ocasión de estudiarlo en París, donde estuve cursando el último año de carrera con una beca Erasmus, lo que me permitió progresar mucho en mi conocimiento del francés. Como durante los meses de estancia conviví con varios estudiantes italianos y viajé en diversas ocasiones a Florencia (donde mi pareja, también filóloga hispánica, estaba también de Erasmus), me familiaricé con el italiano hablado.

Ya fuera de la universidad, los idiomas me han servido mucho, no solo a nivel profesional (como traductor, básicamente), sino también a nivel personal, pues me han abierto bastantes puertas a la hora de viajar por numerosos países. Paralelamente, el catalán lo he ido asumiendo como una lengua propia y, a pesar de que no puedo decir que la domino como mi lengua materna (las operaciones aritméticas las sigo haciendo en castellano...), la siento como propia.

En el ámbito docente (llevo algo más de seis años impartiendo clases de lengua y literatura castellanas en secundaria), la lengua que utilizo en clase es lógicamente el castellano, la misma con la que hablo con mis compañeros de departamento. Pero con el resto de compañeros suelo emplear el catalán, con independencia de que sea o no la lengua vehicular, a no ser que se me dirijan en castellano. El conocimiento de lenguas me sirve bastante a la hora de dar clases, ya que me permite realizar referencias a la hora de explicar o ilustrar tal o cual aspecto (etimologías, construcciones gramaticales, falsos amigos, expresiones, aspectos culturales, etc.). Además, dada la importante presencia de alumnos magrebíes, es fácil siempre sacarles alguna sonrisa con algún término o expresión de su idioma, detalle que por lo general aprecian (incluso aquellos que solo hablan beréber). Siempre que se presta, intento en mis clases introducir algún término en un idioma extranjero de modo que los alumnos se familiaricen con las lenguas y con un poco de suerte les entre

interés por ellas. Asimismo, me gusta hacer que sean los propios alumnos extranjeros los que enriquezcan las explicaciones con explicaciones de su propia lengua materna: urdú, hindi, chino, ruso, rumano, portugués, etc., o con giros propios en el caso de los alumnos hispanoamericanos. Las ventajas no son pocas, ya que además del interés propio de la explicación en cuestión, es una manera de ayudar a integrar a unos alumnos que en algunos casos pueden llegar a tener bastantes problemas de integración y, de paso, las risas están siempre garantizadas.

▪ **Albert**

La meva llengua familiar és la catalana. A casa amb els pares, amb la família... parlava en català. a l'escola i amb la gent del barri parlava en castellà. A l'escola tot l'ensenyament era en castellà. la mira classe en i de català que vaig tenir va ser a la universitat (Magisteri). Puc utilitzar les dues llengües de manera indistinta fins i tot en una mateixa conversa. A l'escola, a més, vaig aprendre francès. Malgrat els cursos fets, l'aprenentatge va ser força deficient però va deixar prou coneixement com per poder fer un ús funcional, que ha anat ampliant durant els anys i practico quan vaig a França. En aquesta llengua puc seguir una conversa contextualitzada, puc llegir i entendre força un text i sóc capaç de parlar mínimament per fer-me entendre i poder tenir una conversa senzilla. Em sento força insegur a l'hora d'escriure. El meu coneixement de l'anglès és molt mínim (assignatura pendent), tot i que quan vaig a algun país de parla anglesa intento utilitzar les poques paraules que sé i incorporar-ne de noves. A nivell escrit la dificultat és més gran. De tota manera, m'agrada veure pel·lícules en versió original per sentir qualsevol llengua, a l'igual que cançons... i intento a veure quin és el nou nivell de comprensió global.

A les aules, sempre he hagut de treballar amb diversitat de llengües. en un principi havia d'ensenyar llengua a l'alumnat castellanoparlant en una ciutat on l'ús de la llengua catalana és pràcticament inexistent. Més endavant, vaig iniciar a l'escola, el Programa d'Immersion Lingüística a Primària. Era fer tots els continguts curriculars i tractar totes les situacions de la vida a l'aula en català a alumnat castellanoparlant. Va ser tota una experiència veure com nens/es de 6-7 anys aprenien a parlar, a llegir i a escriure en una llengua (català) que era la seva llengua primera. Això comportava fer assumir la idea que ells estaven aprenent una altra llengua, a mes de la que ja sabien de casa i que per tant, aprendre llengües és un gran benefici per a ells.

Més tard va arribar la nova immigració. Nous alumnes vam tenir a les escoles. A la meva, primera van ser nens del Mabrig i de Cuba. Després ja van ser xinesos (en alt nombre), paquistanesos, bengalís, equatorians, peruans... Amb aquest alumant s'ha de fer un doble treball de sensibilització de les llengües. Per un costat, fer visible les llengües (i

les cultures) d'aquest alumnat a tota l'escola (no només les oficials del país d'origen) i per un altre, fe entendre a aquests alumnes nous que l'aprenentatge de les dues llengües oficials era una millora per a la integració i les seves expectatives personals, en especial la llengua catalana que sempre ha tingut aquest valor de cohesió i d'integració de la gent que ha vingut de fora dels territoris de parla catalana. A més de treballar-ho amb l'alumnat, es va fer amb les famílies. Compartir experiències com la d'explicar contes, mostrar instruments, artesanía, menjars... eren tasques que s'encarregaven els adults i ho preparaven entre ells, sense importar el país o lloc d'origen.

Com assessor LIC, intento potenciar aquesta línia de treball i sobre tot que els centres facin actuacions per visualitzar i valorar totes les llengües que té la comunitat educativa. Crec que és important una actitud de respecte davant del plurilingüisme i que mai és cap problema quan hi ha voluntat de comunicació.

Quan viatjo a algun país intento aprendre algunes paraules i utilitzar-les com a mostra de respecte a la gent del país i també pel fet de tenir més coneixement sobre les llengües. igualment, intento saber quina és la situació de les llengües minoritàries, tant a nivell d'ensenyament a l'escola com de l'ús social en el territori.

12.2. Entrevistes semiestructurades

▪ Bruna

Seqüència 1

218. Maria- que:: bueno doncs començaria amb això que si tu:: vols explicar quines llengües parles/ com les has apreses |e:: nyt| això estaria seria un primer punt
219. Bruna- bueno | |em| pos jo de llengües/ |estic bastant acomplexada | bastant acomplexada perquè la meva assignatura pendent és l'anglès
220. Maria- bueno això la majoria dels de la nostra edat sigui dit així (riu)
221. Bruna- la:: bé com a segona llengua a l'escola jo havia fet francès |nyt| tampoc va ser un francès molt bo perquè va ser un francès molt de:: |nyt| d'escriptura i gramàtica però no:: no oral | llavors l'anglès he intentat varies vegades |e::| d'aprendre'l sóc una gran viatgera una de les meves passions és viatjar | i o sigui que a vegades em fa falta/ l'anglès\ però llavors tinc un anglès de:: de viatge i supervivència | però no un anglès per | m'agradaria/ però tots els intents | professor particular |e::| escola d'idiomes bueno acadèmies he estat
222. Maria- tornar a començar i tornar a [començar]
223. Bruna- [sí] i una mica de de fracàs | sí que és veritat que una mica amb el temps tens un pòsit | ¿no? i ara per exemple unes notícies amb anglès | ya:: capto alguna cosa almenys de [què va i així]
224. Maria- [ah però deu ni do] això ¡ja és molt!

225. Bruna- no crec
226. Maria- jo pensava que només sabies di::r *my name is I don't speak English* ¿no?
alguna [cosa d'aquestes | està bé]
227. Bruna- [no no no és el meu::] home a mi quan he viatjat m'hagués agradat [e::] establir
conversa amb gent
228. Maria- sí i que no::
229. Bruna- i no no he pogut per aquest tema/ | i continuem així
230. Maria- bueno però a més a més tu vas aprendre català i castellà
231. Bruna- sí (riu) sí clar però he començat per [l'anglès perquè com que és el meu pes]
232. Maria- [està bé perquè és el primer (riu)]
233. Bruna- és el pes que porto a sobre
234. Maria- sí
235. Bruna- ¿no?
236. Maria- sí sí sí
237. Bruna- és com una mica de una frustració/ una cosa que | que m'agradaria saber/ després
també vaig fer | jo vaig fer el seminari:: bueno no era seminari | el postgrau:: europeu en
educació infantil a l'autònoma [que crec que després]
238. Maria- [amb la Carme Àngel]
239. Bruna- amb la Carme Àngel que després es va deixar de [fer]
240. Maria- [sí] sí sí
241. Bruna- i la meva estada va ser a:: Portugal/ i:: bé el portuguès la veritat és que el fet de
viure-hi tres mesos | els lligams afectius que vaig agafar amb:: amb la gent de Portugal i
això/
242. Maria- ai que bé
243. Bruna- el portuguès és una:: llengua que:: que quan sóc a:: Portugal o he anat a Brasil/
[mh::] [m'he trobat]
244. Maria- [propera]
245. Bruna- sí més propera i que en seguida m'hi:: que m'hi he enganxat [¿eh?]
246. Maria- molt bé
247. Bruna- amb [el portuguès sí però::]
248. Maria- [molt bé (riu)] molt bé
249. Bruna- i què:: pues aquestes són a:: part de::l català i:: el castellà/ | són les llengües que::
250. Maria- ¿i tu vas [aprendre el castellà]
251. Bruna- [que::]
252. Maria- a l'escola? ¿o on diries que vas aprendre el castellà? [o al revés el català]
253. Bruna- [el castellà no el castellà] el vaig aprendre a escola
254. Maria- perquè [tu vull dir ets catalanoparlant sí]
255. Bruna- [però més que res més que res més més] al carrer [¿eh?]
256. Maria- al carrer
257. Bruna- més al carrer:: a:: la ràdio:: vaig aprendre el:: el castellà perquè a l'escola on jo
vaig anar/ fèiem les classes en català
258. Maria- ¿a sí?
259. Bruna- anava a l'escola Santa Anna
260. Maria- [ah::]
261. Bruna- fèiem les classes en català quan venia l'inspector ens avisàvem|
262. Maria- caram
263. Bruna- i aquell dia parlàvem amb:: amb castellà i la pissarra s'escrivia la data i tot en
castellà/ però el català el vaig aprendre a l'escola
264. Maria- [ajà] està molt bé | molt bé

265. Bruna- i en quant a:: llengües/ de::l tant del català com del castellà que són les dos llengües que domino més | m'agrada molt tot el que és |em nyt| tot lo tot el que és:: |e::| vocabulari aprendre paraules noves | amb la Montserrat Casens la meua companya de:: | de pis de sempre hem tingut aquesta coincidència ¿no? a vegades ens posem una troba una paraula/ li diu saps saps lo que vol dir això? o::
266. Maria- companya de pis vol dir [de pis de professió perquè això quedarà gravat]
267. Bruna- [sí de pis de professió]
268. Maria- companya de pis de vida particular i no evident evident sí sí [està bé això és maco és a vera]
269. Bruna- [ens posem com reptes] ¿no?
270. Maria- [i ara que]
271. Bruna- [i en castellà] també i en castellà també per exemple | ara fa molt poc m'he comprat el llibre *Las palabras moribundas*
272. Maria- [ajà] ostres
273. Bruna- hi han paraules amb:: castellà que ara ja no es fan servir i el llibre és molt in...- [molt interessant]
274. Maria- [que guapo]
275. Bruna- aquest llibre

Seqüència 2

276. Maria- ¿veus com ho hem encertat buscar-te a tu? que t'agrada la llengua i que no sé què i i algun record que tinguis destacable d'apre...- d'aprendre llengües de la idea d'aprendre de quan vas a un país o quan vas a l'acadèmia alguna idea que diguis |mh::| de tot el meu experiència d'aprendre llengües això/ és el que jo destacaria/ o el que:: o alguna anècdota que recordis o::
277. Bruna- |mh::| | bé | ¿què et diria? per exemple:: de la que puc parlar més és de la de:: Portugal
278. Maria- [ajà]
279. Bruna- i::
280. Maria- ¿quan temps has dit que hi vas estar?
281. Bruna- tres mesos vam estar
282. Maria- sí sí intensius
283. Bruna- i anàvem a la universitat fèiem:: un parell d'assignatures | visitàvem escoles però també fèiem també apreníem la llengua/ a la universitat amb una:: noia | i potser va ser una experiència molt forta perquè clar només érem dues alumnes | i ens ho vam prendre com:: bueno ens vam |nyt| enseguida vam cont...- vem connectar/ i era més una:: tertúlia de:: d'amics a part ella ens va fer conèixer |e::| molts cantautors |e| portugueso::s i brasile::rs | a partir de la música/
284. Maria- oh que maco
285. Bruna- es va fer molt interessant\ aquesta noia/ que era:: era professora de literatura | a la universitat/ estàvem a l'Algarve a Faro llavors amb una:: amb una gent/ en una caseta:: a les afores de:: de bueno és una ciutat molt petita és gairebé un poble gran d'aquí ¿no? però a les afores tenia una:: caseta que era d'estiueig/ | l'havien pintat l'havien arreglat era la casa de de la casa *do poeta*
286. Maria- [oh]

287. Bruna- llavors era un com una mena de de un de lloc/ per fer tertúlies | i:: tenien una mica:: de bar/ però era |nyt| era gairebé com que els amics es trobaven i de tant en tant potser feien una convocatòria i venia gent de fora
288. Maria- ¿que guapo no això? [¡oh!]
289. Bruna- [era va ser] era molt maco | i llavors qui tocava música/ pues tocava un piano que hi havia allà vell a vegades hi havia un altre músic i allà ens hi passàvem bastantes tardes a la casa *do poeta*\ | llavors per exemple un dia hi havien que anaven bueno doncs demà hi haurà |m| hi haurà trobada literària | qui es vulgui |mh::| preparar alguna cosa se la prepara | llavors la gent anava i recitava poesia::
290. Maria- ¿[i vosaltres anàveu] d'espectadors? o també llegíeu/ o::
291. Bruna- de fet nosaltres ens van demanar que ens preparéssim també algo
292. Maria- que guapo això
293. Bruna- i també nosaltres vam llegir en català
294. Maria- ¡oh! molt bé
295. Bruna- allò va |m::| la veritat [és que]
296. Maria- [creava] un clima [així::]
297. Bruna- [sí] va ser molt::
298. Maria- està bé
299. Bruna- i clar i suposo que per això també vaig aprendre més la llengua ¿no? perquè era un lloc |m::| com de trobada de:: de d'amics però on la llengua era:: la llengua i la música era el més important
300. Maria- molt molt interessant [molt bé molt bé]
301. Bruna- [va ser va ser] molt bonic

Seqüència 3

302. Maria- i ara actualment quines llengües fas servir | o sigui ara aixís |m::| una setmana normal/
303. Bruna- el català i el castellà
304. Maria- el català i el castellà | i què diries més català més castellà/ més:: quina::
305. Bruna- més català però:: faig servir molt el castellà perquè | comparteixo pis amb una noia que és castellanoparlant
306. Maria- ara és el pis on vius (riu)
307. Bruna- sí (riuen)
308. Maria- que abans era (riuen) i és castellana [llavors]
309. Bruna- [és castellana] que parla el català perfectament fa molts anys que és aquí però ella potser les coses més de::l dia a dia a vegades les parla en castellà llavors a vegades:: bueno hi ha gent que |m::| que ens ha fet l'observació/ de que algunes vegades ella em parla en català i jo li contesto en castellà\ és a dir que hi ha gent des de fora que ens ha fet l'observació de dir
310. Maria- ¿com és?
311. Bruna- ¿com és? o sigui la que és catalanoparlant a vegades li parla a la Amàlia en castellà i la Amàlia li contesta a la Montserrat en català o sigui fem molt:: fem molt barrig barreig amb ella sí
312. Maria- està bé bueno això surt aixís ¿no?
313. Bruna- sí
314. Maria- perquè no no no és pensat ni premeditat ni:: és com surt ¿no? i deuríeu començar coneixent en castellà ¿potser?

315. Bruna- no no en català perquè ens vam conèixer a la universitat i ella estava aprenent el català
316. Maria- està bé molt bé | molt bé no sé si vols dir alguna cosa més d'així personal/ |m::| de les llengües/
317. Bruna- no perquè::
318. Maria- passem a l'aula
319. Bruna- el pes el pes més fort ja te l'he dit
320. Maria- ja està
321. Bruna- que és el aquesta cosa que porto que realment | voldria superar-ho però em costa |m::| em costa molt

Seqüència 4

322. Maria- va doncs anem a l'experiència de l'aula tu una mica la teva trajectòria professional quan fa molts anys que ets mestra una mica per on has passat i després ens centrem aquí |çeh?| però:: |e::| no sempre en aules aixís tan multicultural
323. Bruna- no no no
324. Maria- doncs per això
325. Bruna- no no vaig començar/ treballant a:: a les afores de:: Barcelona/ a:: Pallejà per exemple després [|e::|]
326. Maria- [i de] formació/ mestre de primària o com anava això
327. Bruna- |çah!| de formació/ |mh::| jo vaig ser de:: de la de la primera promoció de primera etapa de la universitat
328. Maria- això és un luxe mai més s'ha repetit aquest tipus de |çeh?| de la universitat de:: [l'escola se Sant Cugat çno?]
329. Bruna- [però | sí a Sant Cugat sí]
330. Maria- [Pilar Aneja? etcètera] etcètera
331. Bruna- sí
332. Maria- ostres això és un luxe (riu)
333. Bruna- però quan:: vàrem acabar a:: tercer | l'autònoma no havia pogut no havia aconseguit que el ministeri els hi::
334. Maria- reconegué
335. Bruna- els hi reconegué çno? i:: la sorpresa va ser | que:: clar des del ministeri és que això va ser realment molt fort | |m::| vull dir ara si passés | potser la gent |m::| bueno sortiria als diaris el que va passar | des del ministeri/ çno? és va dir/ que aquesta gent que havia fet primària que havia fet primera etapa/ |nyt| no tenien la:: la formació del que havia fet una especialitat | i que per tant/ en tot cas encara que havien fet primera etapa els hi donarien el títol d'infantil | perquè era una cosa
336. Maria- és increïble això no no té no hi ha ni cap ni peus sí sí
337. Bruna- i va ser així i ens van donar |e::| ens van donar el títol de:: de preescolar | en aquell moment
338. Maria- bé bé era per dir d'on sorties formada però |e::| [anem a l'experiència d'escola que dius que]
339. Bruna- [sí sí] jo conservo |çeh?| per això jo con...- con...- conservo/ és el:: |nyt| la butlleta el resguard de::l
340. Maria- sí senyor
341. Bruna- on posa:: |e::| [on posa::]
342. Maria- [molt bé]

343. Bruna- primera etapa/
344. Maria- clar que sí
345. Bruna- aquest el conservo | de:: totes maneres també va ser en aquell moment una cosa forta | però:: per mi és una cosa que:: n'he sortit beneficiada | perquè:: he fet l'opció de:: d'infantil/ i estic molt contenta d'infantil vull dir saps ((somriu))
346. Maria- ¿veus? [mai saps la vida quants tombs dóna |¿eh?|]
347. Bruna- [en aquell moment en aquell moment] potser sí que
348. Maria- sí sí sí és curiós
349. Bruna- |¿eh?| que:: feia:: bueno estàvem enfadats tots però a mi m'ha anat molt bé | llavors jo he treballat a:: vaig començar a treballar a:: Pallejà/ |nyt| també a la Trinitat a la Trinitat Nova/ no a Trinitat Vella |e::| que quedava com un barri que gairebé era com un:: poble a part ara que ja té metro ja és diferent ¿no?
350. Maria- clar
351. Bruna- després a la Barceloneta/ |e| ¡no! perdó encara em deixo | a:: la P a la Barceloneta bé de fet eren escoles/ on |e| hi havia molta immigració |e::| | castellanoparlant
352. Maria- la [primera immigració o bueno la segona segons com es vulgui mirar]
353. Bruna- [la primera immigració o la segona] però:: en nuclis/
354. Maria- Andalusia Galícia Murcia
355. Bruna- sobretot el de la:: el de la l'escola T/ un nucli molt tancat on no hi havia cap català ni sentien català:: enlloc | vull dir que potser era segona tercera promoció la a la Barceloneta era diferent a la Barceloneta:: ja hi havia:: molta gent que tot i que:: parlaven castellà eren ja d'unes | o sigui unes generacions | ja molt assentades a la la Barceloneta llavors feien fan un català mo::lt molt especial mo::lt amb molta barreja de:: de castellà a la Barceloneta | després vaig continuar treballant una mica gairebé també de:: com de sorpresa/ perquè no sabia on anava/ a l'escola N de Bellaterra però lo del viatge a l'escola N de Bellaterra ser potser que a l'escola de la Barceloneta jo:: |em:: nyt| hi havien coses que no no es podien canviar/ jo les volia canviar i vaig xocar una:: mica/ {(P) va haver-hi un dia una mestra que em va dir que de racons | a casa seva ja en tenia prou com per fer-los a la classe}
356. Maria- és:: ((somriu amb ironia))
357. Bruna- amb això | ja | explico una mica (riuen) | el fet ¿no? i:: llavors |a::| em van dir home doncs pots fer:: |nyt| bueno |nyt| pots fer |mh:: nyt| m'ho va dir la Teresa:: Godall
358. Maria- |ah| sí::
359. Bruna- m'ho va dir la Teresa Godall perquè coneixia una:: amiga meva i li va dir pues:: |m::| pot fer pot sol·licitar anar a la E que ens falta gent a parvulari i {(P) ho vaig sol·licitar i m'ho van concedir} una mica:: gairebé:: amb els ulls tancats no sabia:: no sabia on anava i realment l'es...- l'escola::B per mi ha estat un:: el lloc on més experiència:: a les altres escoles/ havia tingut moltes experiències d'aterrar d'aprendre de pelar-te els dits els genolls de:: d'equivocar-te moltíssim però l'escola:: B va ser l'escola de:: |nyt| de la reflexió |e::| més |nyt| amb molta més idea de:: |nyt| projectant més lo que tu:: lo que tu vols més pensat ¿no? va ser la la:: una escola per mi ha estat | tret [com que en aquesta escola]
360. Maria- [¿quants anys vas estar?]
361. Bruna- deu
362. Maria- són anys
363. Bruna- sí
364. Maria- són anys sí:: per crear sensació bueno pòsit i està molt bé molt bé
365. Bruna- com que en aquesta escola aquí a:: l'escola D ja hi porto bastants anys |nyt| ja el el:: pes que tenia l'escola A cada vegada es va neutralitzant més però encara és una mica la meva escola de:: [de referència]

366. Maria- [de referència] ¿i aquí quants anys hi portes? després d'allà ja véns aquí
367. Bruna- després d'allà vaig tornar a la:: a la meva plaça
368. Maria- |ah|
369. Bruna- a:: |nyt| l'escola B de la Barceloneta [vaig estar-hi::]
370. Maria- [a la dels racons] (riuen)
371. Bruna- sí vaig estar-hi:: tres cursos | però vaig veure que no:: tot i haver tornat amb:: |nyt| amb ganes i:: i aquella història estava acabada/ però:: la tendència una mica era igual i:: i vaig\
372. Maria- vas fer el salt cap aquí
373. Bruna- sí vaig fer el salt cap aquí | [de fet]
374. Maria- [¿i aquí diries?]
375. Bruna- aquí també el vaig fer de casualitat perquè:: |e::| jo havia anat a parlar amb el Joan Domènech | i ell m'havia dit que em podia reclamar en una comissió de:: serveis {(AC) però que primer millor que fes el concurs de trasllats} perquè amb ell li interessava més si la guanyava | no la vaig guanyar la va guanyar una altra persona/ vaig guanyar aquesta i el Joan Domènech cal cap dels dies em truca i em diu que la persona que l'havia guanyat no la:: no l'agafava jolin però llavors jo li vaig dir mira és que gairebé prefereixo:: |nyt| passar una mica de comissions de serveis a l'escola B havíem estat molts anys amb comissió de serveis |m| sempre estaves amb el
376. Maria- ai l'any que ve
377. Bruna- ai l'any que ve/
378. Maria- sí
379. Bruna- el esforç també de fer aquells grans projectes que ens feien fer per quedar-nos a tres anys més/ li vaig dir | ¿saps? ja:: ja està em quedo aquí que tambéestic | i aquí ja porto vuit cursos
380. Maria- ah molt bé |buf| molt bé
381. Bruna- sí sí
382. Maria- ¿deus ser de les persones que fa més anys que està aquí? o:: sí
383. Bruna- no no::
384. Maria- no
385. Bruna- hi ha algunes més:: hi ha gent que fa més temps
386. Maria- bueno
387. Bruna- déu ni do

Seqüència 5

388. Maria- llavors aterrant aquí la cosa seria una mica això com et sents com a mestra d'aquest context pluricultural i plurilingüe ¿tu com et sents? estàs satisfeta/ molta angoixa/ preocupacions (riu) el que vulguis
389. Bruna- val |em::| home |m::| venint com veníem amb aquesta:: |nyt| amb aquesta història tan forta de l'escola Bellaterra |e::| que tens uns |e::| uns pares amb un nivell cultural altíssim | |nyt| uns nens amb moltes::s vivències | que xerren pels descosits que saben:: a més un estil de família que tot |e::| nyt| tot es rao::na tot es mira pel davant i pel darrera i per més enllà ¿no? |e::| quan vaig venir aquí |nyt| clar el nivell de:: conversa dels nens |em::| | és molt diferent és molt diferent al que poder jo estava acostumada ¿no? i això em va:: això em va costar una mica va costar una mica aterrir/ a deixar parlar als nens fins on podien parlar/ ¿no? no atabalar-los no obsessionar-me jo també això em va costar:: |nyt| va ser un un aquell curs/ va ser un procés una mica:: per mi/ una mica difícil la veritat

390. Maria- perquè tu havies tingut experiència amb immersió/ allà
391. Bruna- a la:: [Barceloneta]
392. Maria- [a la Barceloneta] i no té res a veure [aquella immersió amb aquesta]
393. Bruna- [no | no té res a veure] no té res a veure
394. Maria- i quines diries que són les coses que canvien més
395. Bruna- aquí hi ha molts més nens muts | per exemple
396. Maria- ¿muts?
397. Bruna- muts
398. Maria- està bé l'expressió (riu) clar
399. Bruna- molts nens que:: |nyt| amb la cara t'estan dient que t'entenen amb els ulls que tenen ganes de fer-ho que:: s'ho passen bé però:: no tenen paraules per explicar-ho | amb els gestos tu els veus que estan bé que estan còmodes a:: però:: quan estàs parlant d'una classe de pàrvuls tres anys o de una o una de quatre anys/ a cinc anys ja és diferent |¿eh?| però:: o el nouvingut/| que acaba d'aterrarissar/ |e| aquest nen t'està dient coses corporalment i t'ho està dient amb els ulls i t'ho està dient amb els gestos
400. Maria- ¿perquè no en tens cap de:: família que parli en català a casa seva?
401. Bruna- ara en aquest moment només en tinc una [en aquesta classe]
402. Maria- [una] ¿i castellà? potser més
403. Bruna- sí castellà més | de:: la majoria/ de totes maneres és que el e::l |nyt| la majoria/ són nascuts a Barcelona
404. Maria- ya
405. Bruna- és a dir en les estadístiques/ |e::| des de direcció tenim | direcció fa les estadístiques oficials però després les que ens a serveixen a nosaltres
406. Maria- ya
407. Bruna- perquè clar el que no contenen les estadístiques oficials és que aquests nens que a lo millor són nascuts a Barcelona/ però viuen en uns àmbits |tan tancats!
408. Maria- que és com si acabessin d'arribar clar [bueno]
409. Bruna- [exacte] que l'escola és l'únic lloc l'escola i quan posem Tv3 és l'únic lloc o::n o *Super3* bàsicament posen *Super3* ¿no? |a::| on senten e::l català llavors són nens gairebé nouvinguts la majori...- la major part d'ells
410. Maria- sí sí sí
411. Bruna- encara que la seva posi que hagin nascut a l'Hospital del Mar a Sant Pau a on sigui
412. Maria-i la majoria són paquistanesos o:: [o del Marroc?]
413. Bruna- [a la nostra escola] ara estan:: pel barri per la zona justament perquè |mh:: nyt| clar la comunitat va cridant als nouvinguts ¿no? i vénen a la mateixa llavors |em:: nyt| hi havia hagut un moment en que:: la comunitat marroquí i argeliana aquí era molt gran/ però ara cada vegada més | estan guanyant tot el que seria |e| Paquistà i Bangladesh
414. Maria- ostres
415. Bruna- és el que va:: o sigui la comunitat marroquí s'ha quedat estancada/ tot i que:: |nyt| són famílies que tenen
416. Maria- [sentades aquí sí sí]
417. Bruna- [nombroses/] s'han i que nombroses |¿eh?| perquè un altre fenomen que tenim a l'escola és que ens retroalimentem de germans
418. Maria- ya
419. Bruna- i un:: dels grans esforços que estem fent/ amb el seminari que fem amb zero a tres amb:: amb les escoles bressol del barri/ és fer aquest itinerari de zero tres tres sis
420. Maria- està bé això

421. Bruna- perquè |e::m| les escoles bressol/ tenen persones nouvingudes i de comunitats |m::|
pos de [diferents]
422. Maria- [diverses]
423. Bruna- comunitats diverses/ i tenen però també tenen |e::| gent:: catalana o:: o gent ya
castellana però molt assentada a Barcelona/ i quan han de fer el pas a escola:: al parvulari/
aquesta gent e:: ens fuig s'escapa es:: es es difon ¿no? llavors estem fent un treball bastant
intens |e::| els nens d'escola bressol ens visiten nosaltres els anem a visitar/ el dia de portes
obertes les directores de les escoles bressol acompanyen | a:: als pares perquè vegin:: les
escoles/
424. Maria- per veure si es pot crear més dinà...- més barreja ¿no?
425. Bruna- sí
426. Maria- és clar està bé està bé
427. Bruna- però llavors també tenim {(F) topem també amb la cosa oficial/} perquè llavors
també la gent es troba que gent que fa l'opció d'escola pública/ com que nosaltres ens
retroalimentem de germans
428. Maria- ai::
429. Bruna- perquè aquestes famílies [e::]
430. Maria- [tenen molts germans/]
431. Bruna- tenen molts germans/ queden poques places per la gent que:: i a més a més tenen
pocs punts
432. Maria- jolin ¡què difícil! ostres
433. Bruna- no no és difícil és difícil si realment des de:: l'administració no es fes una no es
fa una aposta/ |nyt| les escoles del barri públiques/ quedem una mica::
434. Maria- fora d'aquest

Seqüència 6

226. Bruna- sí una mica:: i bé això que estàvem dient de la llengua ¿no? potser ara ens hem
anat
227. Maria- sí no una mica si:: algunes s::ituacions d'aquestes relacionades amb la
diversitat de llengües i cultures que t'agradaria comentar/ o que t'agradaria que es tractés en
aquestes sessions que farem/ o::
228. Bruna- justament això |m::| que et començava a dir dels nens |m::| dels nens muts/ |em::|
nosaltres a vegades comentem/ que quan els nens arriben a pàrvuls tres anys |nyt| si és un
nen e::xpansiu un nen extrovertit/ |e::| |nyt| bé i et fa una parrafada baraparabararababa
((imitant un nen petit parlant)) i t'explica una cosa amb bangla amb urdú o:: amb àrab o:: el
que sigui ¿no? | nosaltres a vegades aquesta parrafada inte...- si estem si entenem el
contexte/ vull dir intentem ajudar i:: respondre a la seva demanda\ però clar moltes vegades
com que nosaltres no coneixem l'idioma/ no sabem donar resposta | llavors el nen amb el
temps/ es va |mh::| tirant enrere/ i aquesta primera parrafada desapareix
229. Maria- [sí sí clar]
230. Bruna- [desapareix] i després/ qua::n a vegades hem fet algun treba::ll o parlem d'algú::n
|nyt| de:: dels països |em::| |nyt| o sea als nens sí els hi és més fàcil {(AC) per exemple va
haver-hi un nen} tenim e::l el globus terraquí gairebé a totes les classes els nens el:: |nyt| el
miren molt i viatgem d'aquí |e::| un altre fenomen que passa és els nens que se'n van de
viatge/ llavors per exemple tenim l'avió i tenim el |nyt| el vaixell per marcar pos algú/ que
se'n va al Marroc i si està un mes per exemple ¿no? i ¿amb què has anat? e:: en cotxe/ i en
vaixell doncs posem ¿en què has anat? en avió en avió per l...- i tenim el:: company/ que ha

marxat i e...- i està de viatge | doncs |e::| a vegades parlar dels països/ els hi és més fàcil\ però demostrar coses de la seva llengua/ és molt difícil {(P) molt difícil}

231. Maria- és curiós això ¿eh? és curiós sí sí [sí]
232. Bruna- [costa] molt
233. Maria- sí sí sí està bé està bé això molt bé sí

Seqüència 7

342. Bruna- [per exemple]
343. Maria- [veig que] ja tens abecedaris diferents [¿no?]
344. Bruna- [sí] perquè::
345. Maria- està bé
346. Bruna- l'altre bueno ja hem començat a treballar/ a cinc anys/ quan jo vaig venir aquí l'escola hi havia una mestra que sempre feia cinc anys la Maria José que està jubilada ja és una bellíssima persona |nyt a::| i sempre a cinc anys ella feia |o::| creava un abece...- un abecedari | llavors doncs bé jo primer ho vaig |m::| li vaig |nyt| no ho veia molt clar i això però mira vaig pensar/ és una cosa que també he pensat que |e::| justament els nens que tenim a la nostra escola el que els hi falla més és el vocabulari perquè tenen poc de vocabulari per expressar-se i:: fen::t
347. Maria- si vols ara trec jo (riu) ((treu una caixa de caramels))
348. Bruna- |e| treballant el abecedari/| trobem més vocabulari i ells | també n'adquireixen llavors és una bona manera de treballar:: bé doncs hem començat a fer:: l'abecedari ara anem per l'escola fan fotos a coses que tinguin que comencin per "a" comencin per "o" comencin hem començat i clar va venir de parlar dels altre::s abecedaris o de les altres lletres perquè jo n- la Montserrat només coneix | català i castellà i:: una mica d'italià això no ho he dit abans però tenim tinc una nena que el pare és el pare és català potser abans ¿ho veus? que només t'he dit que era una:: |nyt| un nen que li parlaven en català i també hi ha una nena que el pare és:: català i la mare és italiana
349. Maria- ya
350. Bruna- coneix una mica de portuguès/ coneix una mica l'italià/ però aqste::s lletres jo les conec però les altres lletres no les conec | do::ncs el primer dia:: |nyt| que en vam parlar i amb les pissarretes aquestes que tenim que solem escriure-hi i així |em::| e e els nens inclús |e::| dos nens nous que tinc de Paquistà |e::m| ¿saps escriure el teu nom amb urdú? em deien que sí però quan es posaven a escriure'l es retreien i els hi costava:: molt
351. Maria- està bé això és curiós eh? [una manera interessant de pensar]
352. Bruna- [en canvi ara quan qu...-]
353. Maria- perquè passa i:: és interessant
354. Bruna- sí quan qua::n aquí mateix a la classe per internet amb el canó/ vaig buscar aquí tenim a la pantalla baixem aquesta:: pantalla
355. Maria- a:: ¡que esteu modernos!
356. Bruna- sí::
357. Maria- ¡caram!
358. Bruna- però no és pissarra digital |¿eh?| [a mi ja m'agradaria] (riu)
359. Maria- [ya:: bueno]
360. Bruna- però vaja
361. Maria- teniu canó i projector està bé ¿no? està bé
362. Bruna- sí està molt bé projectem i la veritat que el fem servir molt llavors |e:: ai| que he fet soroll amb la::

363. Maria- no passa res
364. Bruna- vaig buscar:: pos això pos posar |a::| alfabet urdú alfabet bangla alfabet àrab ¿no? llavors quan van començar a veure sí que van dir |¡ah!| aquesta lletra la conec jo |nyt| però realment/ o sigui demostrar davant dels companys què saben | perquè alguns van a la Mezquita i:: aprenen a escriure
365. Maria- és clar [és clar]
366. Bruna- [llavors això] els costa molt |¿eh?| els costa molt

Seqüència 8

367. Maria- també el tema [és quan]
368. Bruna- [jo no sé també] jo crec una mica la:: | veure que les mestres |e::| no saben resoldre la demanda que tu estàs fent amb:: amb el teu amb la teva llengua que elles no saben\ que en aquestes parets sempre es parla una llengua i no es parla urdú i no es parla bangla |mh::| també/ algunes comunitats com ara:: {(AC) per exemple la marroquí} parlen molt en castellà\ | els pares marroquins/ sabe::n en castellà/ s'expressen molt bé però per exemple els e::ls nens de Bangladesh i de urdú/ a no ser amb les famílies en el únic lloc o::n parlen és a la Mezquita llavors aquí també hi ha unes connotacions crec religioses
369. Maria- clar
370. Bruna- i per això llavors e::l seu idioma/ està en un altre àmbit familiar/ o de Mezquita i costa::
371. Maria- i costa de que [es fagi]
372. Bruna- [això almenys] passa molt a:: a parvulari |¿eh?| alguna vegada he tingut algun nen molt extrovertit que a cinc anys m'ha ajudat a fer una traducció | ¿val? [amb alguna família]
373. Maria- [està bé està bé] està bé caram a cinc anys [traduir]
374. Bruna- [sí sí]
375. Maria- ¡ostres!
376. Bruna- |mh::| digue-li que:: demà/ anem {(AC) (P) jo què sé} al teatre i que han de venir una miqueta més d'hora i esmorzar a casa coses així
377. Maria- deu ser tan difícil la connexió amb les famílies ¡uff! ¿no?
378. Bruna- però sinó/ o sigui els més grans llavors ja sí que és més fàcil | que parlin amb urdú entre ells inclús a dins de:: l'àmbit
379. Maria- ¿i entre ells aquí la classe no parlen en [urdú?]
380. Bruna- [no] no amb el nen nou/ alguns dels nens de Paquistà amb el nen nou a les files i així he sentit |mh::| {(P) una miqueta que li:: en en el joc una miqueta} però tot una mica quan |nyt| quan tothom està:: |mh::| [distret]
381. Maria- [que ningú se'n] adona
382. Bruna- |¿eh?| que ningú:: que ningú se'n adona sí sí
383. Maria- ara és molt interessant aquest tema molt trobo que és molt interessant sí sí està bé
384. Bruna- i no realment a l'escola potser de que |nyt| pels nens no em preocupa ¿no? perquè:: |nyt| jo tinc experiència de nens anglesos nens nens de:: |mh::| mh::| bueno de molts de d'altres idiomes que:: amb un procés d'immersió/ seguida:: | els nens són tan dúctils
385. Maria- ho acaben aprenent
386. Bruna- que ho acaben aprenent/ potser nosaltres tenim una mica de:: aquí apareixen més sobretot |e::| una mica de conflicte amb els nens molt perfeccionistes | que:: clar a:: a casa no poden tampoc |nyt| a casa no proven siestic parlant bé el català o el castellà |m| | per exemple hi ha una he tingut una nena:: filipina/ que:: va ser muda fins als cinc anys

pràcticament però és una nena perfeccionista perquè quan va començar a parlar/ va estructurar/ el català/ de dalt

387. Maria- és curiós això |çeh?| n'hi ha molts que ho fan això
388. Bruna- molts
389. Maria- l'etapa aquesta de silenci/
390. Bruna- sí
391. Maria- i després es llencen
392. Bruna- |ah| val etapa de silenci
393. Maria- bueno és igual
394. Bruna- gràcies
395. Maria- no no::
396. Bruna- li diré així Maria (riu)
397. Maria- no però és veritat perquè això es repeteix en amb moltes fins i tot en famí...- nens amb famílies bilingües que amb el pare parlen una cosa i amb la mare una altra
398. Bruna- sí
399. Maria- a vegades diuen que tarden més a parlar i quan parlen parlen de cop ¿no? no sé no sé
400. Bruna- aquí jo m'he trobat en aquesta situació de la nostra escola/ m'he trobat més nens en aquest procés
401. Maria- està bé això
402. Bruna- de que:: ho han madurat molt/ t'has angoixat el mestre s'ha angoixat molt/ perquè no:: (riu) perquè no diu res/ ¿no?
403. Maria- clar perquè llavors l'actitud de la mestra |mh::| clar és ho esperes/ o:: incideixes li fas repetir
404. Bruna- sí sí
405. Maria- és complicat ¿no?
406. Bruna- és complicat és complicat perquè:: depèn de com ho fas encara es pot
407. Maria- clar
408. Bruna- tancar més ¿no?

Seqüència 9

409. Maria- i ¿tu creus que l'escola té un plantejament sobre com tractar el plurilingüisme? té un plantejament s'ha fet alguna formació:: com escola ara |çeh?| com::
410. Bruna- té una || l'escola sí que s'ha plantejat e::l treball i la comunicació amb les famílies això sí això molt molt molt el que és el treball de:: les diferents llengües que conviuen a dins de l'aula\ i a l'escola/ |mh::| hem fet coses/ i es van fent coses/ |nyt| però no deixa de ser/ |nyt| una mica:: peiorativame...-pejorativament diria anecdotiques | és a si...- |nyt| sí que hi ha per exemple:: |ny| com hi ha un interès però no hi ha un:: |nyt| no hi ha una cosa establerta | i:: programada::
411. Maria- plantejada
412. Bruna- plantejada | que sí hi és quan envers a les famílies
413. Maria- val val
414. Bruna- envers a les famílies sí però |e::| amb els nens no no sé si potser també l'escola està molt m::olt orientada a que:: |nyt| ells puguin aprendre el català i el castellà i l'anglès a l'escola/ i llavors aquest altre tema/ a vegades va sortint no no és que el tinguem apartat çeh?
415. Maria- sí sí sí

416. Bruna- però és més esporàdic i no és tant un plantejament com per exemple té el pes de la relació amb les famílies taller tallers amb les famílies |e::| com ho hem de fer quan donem un paper que el donem en català però co::m com ens hem de:: com ens esforcem per parlar amb |nyt| la gent amb diferents llengües com demanem els traductors
417. Maria- jo ho he vist |¿eh?| només a l'entrar aquí ja es veu com l'interès amb que s'entengui està molt bé si només entrar es nota que hi ha aquesta:: les famílies és una passada/ jo he trobat que era una passada com entraven tothom tranquil es comuniquen amb les mestres com poden un nen que t'ajuda ho he trobat preciós (riu) només l'estona que he estat a fora ho he trobat no no li he dit a la Maria Antònia que es veu una tranquil·litat que amb la diversitat que hi ha podria ser allò |o o| ¡una cosa! i es veu
418. Bruna- has vist també un:: dia tranquil a vegades hi ha algun estirabot |¿eh?| [perquè::]
419. Maria- ¡[però això] a tot arreu!
420. Bruna- val sí però::
421. Maria- això a tot arreu
422. Bruna- és que el barri és dur
423. Maria- el barri és dur sí sí
424. Bruna- el barri és dur i a vegades hi ha algun [estirabot]
425. Maria- [segur segur]
426. Bruna- perquè hi ha gent que ve molt cremada de fora i:: i llavorens *boom* aquí una petita cosa s'es- s'esbomba ¿no? per exemple doncs en:: en aquest cas/ aquest any és l'any internació...- |e::| l'any internacional de les llengües/ és el tema d'escola per tant aquest any tothom sí que focalitzarà sobre aquest sobre aquest tema però després |e::| bé queden cose::s
427. Maria- focalitzada vol dir que fareu una setmana sobre això [o:: tot l'any]
428. Bruna- [no és durant tot el curs] serà serà tot l'any/ que es van fent coses/ i finalment es mostrarà:: el treball final amb una exposició que cadascú farà [però que hi participa]
429. Maria- [farà sobre un aspecte:: ¡molt bé!]
430. Bruna- llavorens tota::
431. Maria- tot el centre
432. Bruna- tot el centre/ i:: està oberta una setmana perquè les famílies entrin a la:: a l'exposició | per tant aquest any sí que totes les classes aquest tema:: el tractaran però altres anys ha estat més esporàdic o:: per exemple |nyt| des de:: sobretot ara parlo per primària des de l'aula d'acollida/ aquest tema es treballa/ i i i es llençe::n propostes o::
433. Maria- està bé a les aules
434. Bruna- a les aules
435. Maria- sí sí sí està molt bé està bé
436. Bruna- però no deixa de ser des de l'aula d'acollida no no és esporàdic perquè és el seu:: és el seu objectiu ¿no? però:: per les aules sí que és molt més:: aquest any ho treballem molt aquest any en fem referència |e::|
437. Maria- sí sí sí aquest tema que hem com hem vist que els hi costa tant d'explicar lo seu ¿no? que quan tu deies ¿no? li demanes això ho escriu amb urdú però es retenen si això pot haver estat treballat o no és una cosa que es va comentant és una cosa que és més que dius tu
438. Bruna- es va comentant però
439. Maria- [xxx]

Seqüència 10

440. Bruna- [perquè és què] | és difícil |çeh?| perquè per exemple una de les coses que:: van sortir/ quan:: quan l'escola va fe::r la revisió de com |nyt| que què creiem que funcionava:: bé de l'escola què és el que no funcionava bé que es va fer ara fa tres anys una dels aspectes que va sortir/ de tots els ma- majoritàriament | perquè després hem fet un pla:: un pla d'autonomia
441. Maria- sí
442. Bruna- que estem dins d'un pla d'autonomia doncs una de les coses que va sortir majoritàriament de tots els mestres/ era com la:: aquesta aquesta diversitat cultural que tenim a:: a l'escola/ que a vegades és una:: dificultat com l'havíem de viure e::n positiu | i això és una:: una necessitat que tenen tots els mestres majoritàriament
443. Maria- de fet això és l'objectiu de la recerca això és l'objectiu de la recerca d'aprofitar aquest capital que aporten és que aporten una riquesa | de llengües a vegades hi ha nens que parlen dues i tres llengües perquè:: no sé parlen àrab i parlen castellà i parlen bereber és que no sé |çeh?| nens que et quedes parat i francès a vegades
444. Bruna- si francès i un anglès boníssim
445. Maria- tot això perquè no çcom es pot aprofitar a l'escola? de fet això és el que hi ha al darrera dels nostres plantejaments |çeh?| que no ho sabem ben bé com s'ha de fer però bueno hi han intuïcions hi han coses és qüestió de:: bueno
446. Bruna- doncs |ehm| que passa és que per exemple aquest tema/ l'any passat no es va poder desenvolupar | i aquest any tampoc no:: hem trobat |e::| bé també estem ara:: potser també ens hem |nyt| com que hi havia molts conflictes a l'escola amb els nens | hem derivat mas més cap a:: tot el que seria:: |nyt| la resolució de conflictes |e::| tota la qüestió emocional
447. Maria- [és que tot tot tot] no es pot abordar alhora
448. Bruna- [çno?]
449. Maria- [és bestial sí sí]
450. Bruna- però de totes maneres aquest és un tema que per exemple ara hem |nyt| tenim pendent que hi ha una tallerista que:: l'any passat |m::| venia a fer un taller de mares | a treballar amb el claustre i ella
451. Maria- està bé això està bé sí sí
452. Bruna- però de totes maneres és una cosa que sempre o sigui que la tenim e la tenim com aquí a l'orella tots | anem parlant molt | és una cosa que tots sentim i que tots pensem però que no l'acabem de::
453. Maria- d'aterrar com s'ha de fer és que bueno tampoc se sap massa |çeh?| per això també s'ha d'anar buscant coses està molt bé | molt bé jo:: per mi no tinc
454. Bruna- val
455. Maria- casi bé res més si tu vols afegir alguna cosa que t'agradaria dir que no no no:: no hem dirigit la conversa cap allà jo encantada
456. Bruna- no no ja hem parlat també de les famílies que potser és lo més diferent d'aquí però una mica també tu has vist com a:: com a baix funciona
457. Maria- sí sí sí m'ha agradat molt sí sí

▪ Joana

Seqüència 1

11. Jaume- per tant jo començaria preguntant-te la teva experiència |mh::| en aquesta escola o en altres escoles i aquesta experiència relacionada amb amb situacions | plurilingües interculturals etcètera etcètera

12. Joana- bueno |mh::| a vera la meva experiència amb amb:: a l'escola M/ perquè jo he estat vint-i-quatre anys a l'escola M/ |mh::| era que:: jo estava a infantil/ i en en aquell temps/ no:: no es treballava |mh::| res de:: de llengua\ diria | es treballava llengua oral/ però no es treballava res de llengua escrita ni res de res llavors a primer hi havia un un salt brutal on els nanos s'ho passaven molt malament | perquè:: era a part de que era lletra per lletra era paradíssim els nens no acabaven d'aprendre i llavors vam començar a fer/ bueno llavors jo vaig passar a fer primer | i m'ho vaig passar molt malament i ja veia que allò no:: no funcionava\ i llavors vam començar vam conèixer aquest el plantejament de la auto investigació de la Teberosky/ i vam començar | a fer el canvi de:: del lletra per lletra per dir-ho d'alguna manera a:: a començar a treballar | el text | com a:: com a comunica...- amb tot el sentit de comunicació | i això/ amb això m'ho vaig trobar | molt còmoda o sigui vaig entendre/ vaig entendre que:: què era la llengua vaig entendre el sentit de comunicació que tenia la llengua perquè la llengua |mh::| fins llavors era com:: sobretot la ortografia la correcció tots aquests aspectes però a partir de tot aquest curs i tot aquest any de treballar | li vam donar doncs tot un altre sentit doncs a la llengua que era el sentit de comunicació i allà/ | allò va ser com un canvi radical amb la manera de treballar d'estar a l'aula i no només en llengua sinó | en tot lo altre en ciències en matemàtiques en tot | llavors |mh::| va ser a partir d'aquí el canvi radical | mai he fet servir llibres per tant doncs bueno va ser el primer any que el lletra per lletra aquell se'm queia de:: bueno era:: horrorós/ i:: i a partir d'aquí doncs sempre he treballat |mh::| la llengua/ a partir de textos del text però des de P3 fins a:: fins a sisè diria | llavors bueno mai he fet quart ni cinquè ni sisè |¿eh?| només fins a tercer he treballat | llavors |mh::| bueno després això ja està i llavors vaig venir aquí/ fa | quatre anys\ fa quatre anys/ tenia ganes com de conèixer una altra realitat | perquè a l'escola M |mh::| el tema de interculturalitat i:: mira això sí no hi era/ i em va fer com gràcia fer un canvi però molt radical i:: bueno a part de que portava vint-i-quatre anys allà estava com molt implicada molt molt ficada i això era/ un venir aquí/ a més a més com a mestra però mai corrent no volia saber res de cap d'estudis ni res de res llavors vaig arribar aquí i va ser el el el primer any que jo vaig fer l'assessorament amb tu que que aquí ja ja estava funcionant | llavors clars jo a l'arribar aquí la principal preocupació per mi era la llengua perquè veia tots aquests nens del Marroc tots aquests nens del Paquistàn nens d'aquí nens d'allà que jo mai havia:: mai havia treballat/ i clar estava com molt preocupada i llavors a la que va començar l'assessorament de seguida vaig començar a provar | a provar coses i com que jo estava tan preocupada pel tema de la immigració en aquell moment | do::ncs lo primer que se'm va ocórrer va ser la carta als avis ¿no? per veure | d'on eren ells i la la l'escrivíem | en la llengua que els avis la poguessin entendre perquè això això ho he fet sempre o sigui si hem llegit el país no l'hem traduït si hem llegit | allò que es feia de traduir les coses perquè en català ¿no! vull dir jo sempre he he llegit/ el que:: tal com estava escrit i si és anglès anàvem a buscar la mestra d'anglès si era d'anglès xxx i si era un altre idioma i llavors aquí vaig fer el mateix o sigui el mateix plantejament que jo tenia sense:: donar-li masses voltes a veure si la carta anava dirigida als avis/ s'havia d'escriure en la llengua dels avis | llavors per això la vam escriure aquí i després la vam portar a casa la van traduir els pares la vam tornar a mirar i la vam enviar

Seqüència 2

13. Jaume- molt bé i i i i en aquest en aquest context nou què canvia de l'escola M aquí hi ha un context així de moltes llengües de molta diversitat tu personalment com com ¿com et sents? ¿com ho vius?

14. Joana- bueno a mi m'agradava molt | a mi m'agradava molt però o sigui conèixer com com un deien ells les coses com es diu això amb aquesta llengua |mh::| treballar amb ells sobre:: sobre les diferents llengües/ | això a mi m'agradava molt perquè entre d'altres coses m'interessava personalment per conèixer-ho el que passa el problema és que només vaig estar un any jo a dins de l'aula | sí perquè ja després em van enredar una altra vegada (riuen) i una altra vegada al despatx però però és clar jo estava com molt interessada perquè per mi era totalment desconegut i llavors jo era la primera interessada en saber |mh::| com parlaven a casa inclús com eren les seves vides ja no només lingüístiques sinó com havien a on havien nascut com havien nascut quina relació tenien ells amb els pares vull dir era tot que m'interessava tot perquè ho desconeixia mai havia treballat en un barri així mai havia estat en contacte amb famílies de tot arreu llavors en principi jo estava molt interessada en tot i això encara m'agrada o sigui ara que no ara que no tinc tant contacte amb els nanos però sí que el tinc amb les mares m'agrada molt parlar amb elles i que m'expliquin el que fan a casa i el que no fan i vaig veient com viuen i tot i clar és molt interessant conèixer de prop

15. Jaume- ¿i aquesta experiència amb les mares o amb els alumnes destacaries hi ha alguna cosa que t'hagi sorprès fet canviar [xxxx]?

16. Joana- [el que més m'ha sorprès] és la duresa de:: de la gent de fora la dur...- la duresa/ del de la situació a vegades d'incomunicació que es troben o sigui no és que no estiguin ben acollits en aquí sí que estan acollits i tot però però també estan molt sols o sigui |mh::| també moltes vegades es troben que que no els acabem d'entendre ¿saps? que ells viuen d'una manera i tenen organitzada les cases i la vida d'una manera que que nosaltres és és molt diferent i després el tema de les feines i dels horaris que ho tenen molt complicat per per combinar amb els nanos ara ja per descomptat ho tenen complicat per trobar feina però per per congeniar per combinar la vida familiar amb els horaris de l'escola i després que ells moltes coses no les entenen com que el horari de l'escola és molt important doncs ells per exemple acaba de venir una mare que diu m'ha dit vinc a buscar a la nena perquè me l'emporto al metge i després vaig a buscar a la nena la Sana i li dic Sana t'ha vingut a buscar la mare que dic t'ha vingut a buscar la mare i la Sana em diu ai sí que anem a despedir el pare que se'n va a Bèlgica (riuen) o sigui clar i dius és que i això és com ells com ells ho diuen així clic com si diria és super important no sé què i aquí es troben que de vegades les coses que gent d'aquí t'ho diria clarament la nena se'n va perquè el pare se'n va a Bèlgica pos ells com que:: es mostren insegurs amb algunes coses i és és cultural i és [que costa]

Seqüència 3

17. Jaume- [i això] la teva manera d'entendre ho de fer de mestre ha canv...- ¿notes que ha canviat o no?

18. Joana- sí sí sí jo a vegades penso si tornés a l'escola M no sé no sé com ho faria

19. Jaume- ¿per què?

20. Joana- sí que ha canviat perquè:: perquè:: no sé estàs com més obert a les situacions personals de cada nano bàsicament jo penso que és això t'interesses més per la situació personal de cada nano del coneixement de la família perquè cada nano ve de on ve viuen de la manera que viuen i estan en la situació |mh::| social que estan i cadascú és una història diferent i potser al Mare Nostrum també però no ho vaig |mh::| no ho vaig no em va semblar com tan important o sigui allà parles amb tothom una mica amb el mateix llenguatge o sigui aquí el que intentes és saber qui són com estan i en funció

d'això adaptes el diàleg o:: intentes comunicar-te intentes més posar-te en el seu lloc i això jo crec que que ca...- és un canvi important

Seqüència 4

81. Jaume- i això com actitud personal o actitud d'escola és a dir com escola aconseguir |mh::| crear aquesta manera d'entendre la feina que heu de fer?
82. Joana- sí crec que sí | crec que en general sí |¿eh?|
83. Jaume- es comparteix pel claustre és tema del claustre això?
84. Joana- no tema de claustre no però és tema de currículum ocult o sigui e:: no no és tema de parlar així tots en plan de claustre però sí que la gent quan et trobes pel passadís i et diu oi ¿saps què m'ha dit tal? no sé què hem d'estar al tanto amb aquest nano perquè mira què li ha passat o sigui veus que realment està present i això també ho fa el fet que siguem escola inclusiva que tenim nens amb amb trastorns importants de personalitat i després tenim nens amb discapacitat física o sigui tenim cinc cadires de rodes
85. Jaume- ¿i com connectes una cosa amb l'altra? escola inclusiva amb amb diversitat cultural?
86. Joana- és el mateix
87. Jaume- és el mateix
88. Joana- sí forma part de la mateixa diversitat o sigui la història d'en Josep que va amb cadira de rodes o de xxx forma part també de de una diversitat més i llavors pos clar amb aquests pares o amb aquesta:: vull dir coneixes tant la situació d'aquest nano que quan tu parles amb el o quan l'ajudes o parles amb els pares o algo doncs doncs estàs també fent-ho com amb aquesta:: amb aquesta mare jo ara jo ara aquesta mare d'avui i he pensat bueno doncs a la tarda quan el vingui a buscar li diré escolta ja m'ha dit la Sana que era el pare ¡ja m'ho pots dir! que és molt important anar a despedir el pare vull dir que no et faci res ¿saps? però has d'estar com molt al cas de cada història perquè la gent li su..- té com s'amaguen de vegades de la seva:: manera de fer ¿saps?
89. Jaume- sí sí sí
90. Joana- no

Seqüència 5

91. Jaume- una altra qüestió tema aquesta diversitat lingüística cultural etcètera etcètera com tu l'has contemplat en la teva manera de fer classe a nivell curricular però no no |¿eh?| a nivell curricular de tot el currículum i com el centre la:: la contempla:: o penses que la contempla o penses en quin moment sou què podríeu fer o què feu i no feu o què heu modificat o que::
92. Joana- a veure de:: per exemple comencem per P3 el P3 té com molt d'acompanyament de de la immersió de persona d'atenció familiar i d'atenció amb el nen a nivell de:: de moltes estratègies d'ajudar-los a que encara que no ens entenguin/ |mh::| com molt suport de text molt suport de imatge molt molt d'allò de dir vés a dir-li que sigui o sigui vull dir que sí que està com molt present la cosa perquè a P3 ens trobem que els nens |mh::| parlen molt poquet o sigui estan molt com molt tancats amb no parlen gaire
93. Jaume- la majoria nascuts aquí ja
94. Joana- sí
95. Jaume- val

96. Joana- però clar com que vénen de casa i a casa han parlat àrab o el que sigui doncs:: clar arriben aquí i ho troben tot molt estrany i jo crec que que el castellà el tenen més present que no pas el català llavors tant P3 com P4 hi ha com molt suport i bueno a P5 també de:: de:: de llengua oral i molt suport visual i molt suport de d'altres comunicacions que no siguin purament verbals i:: després a nivell curricular a nivell curricular jo crec que tota l'escola està com molt oberta a treballar que això sí que estem fent assessoraments i treballs sobre treballs més cooperatius |¿eh?| sobre la història de construir coneixement a partir del català com per preservar i per sí per preservar el català dins de l'escola i tot el tema de les per exemple nosaltres hem fet tot un treball de com generar preguntes preguntes interessants que generin coneixement o que facin que es construeixi coneixement entre ells tot el tema de treball cooperatiu vam començar fa:: fa dos anys que al principi només era com informació després l'any passat vam començar a fer algo aquest any ja hi ha tot de gent que està apuntada a un curs i després ens ho retornarà a les classes es va comentant aquesta manera de fer després l'altra manera que tenim de fer és que estan moltes vegades dues mestres al mateix grup moltes hores sobretot amb llengua i amb mates també i:: i llavors estan treballant amb mig grup i fan grups petits i fan correccions col·lectives sí tot tot tot tot lo de la llengua està com molt cuidat molt molt cuidat per bueno pel tema també de de de que:: del català perquè és que és clar nosaltres el català el patí i això ni se sent se sent molt poc i:: i bueno i tenim molt clar que dins de l'escola:: els nanos han d'aprendre a construir coneixement en català i després ara també estem molt posats amb el tema de la ciència però de les ciències com per com per adquirir competències de:: de:: d'explicar-se de la realitat que ens envolta no tant de temes de currículum sinó de:: de poguer parlar sobre els fets que passen sobre les coses que veuen cada dia ¿no? sobre la pluja sobre l'aigua sobre el temps sobre la palmera del pati que ¿saps? com coses molt properes però fent com tot fent com un esforç perquè es construeixi més coneixement a base de com de coses més col·lectives per això estem absolutament en contra del suport personalitzat i individual aquest que ha posat la Consellera no és que ho trobem o sigui fora de lloc total perquè nosaltres tenim fins i tot els nanos aquests amb trastorns greus els tenim a dins de l'aula sempre

97. Jaume- clar

98. Joana- que estiguin treballant amb els altres o sigui que:: bueno per sort no ens el fan separar perquè a nosaltres ens mantenen la sisena hora som de les vint-i-tres escoles de Barcelona [que tenim sisena]

99. Jaume- ¿us han mantingut la sisena?

100. Joana- però ja veurem |¿eh?| si durarà un any i prou o quan durarà perquè

101. Jaume- amb els mateixos mestres

102. Joana- sí

103. Jaume- molt bé

104. Joana- xxx ¿sí d'això del currículum no sé si t'ho he contestat?

105. Jaume- no

106. Joana- xxx del currículum bueno pos sí de tot amb art igual bueno jo perquè faig la plàstica però però també hem intentat que |nyt| no tant d'aprendre els quadres de xxx o els quadres del Matisse o el no sé què sinó què hi veiem en aquesta imatge i després ens plantejem un un un problema com el que s'ha plantejat l'artista i a veure com ho resolem o sigui fem com com mirant d'ensenyar d'una altra manera o sigui com canviant una mica les relacions d'ensenyament aprenentatge intentem o sigui anem cap allà i prou [perquè]

107. Jaume- [i amb el tema]

108. Joana- a nivell de claustre costa això perquè també hi han inseguretats i després també no que hem de tenir tot escrit i sí ho tenim escrit i després si ho fem així no ho sabem escriure si treballem així no ho sabem escriure (riu) i si ho sabem escriure ho fem d'una manera que no quadra amb el que fem o sigui que és molt complicat i aquí estem amb aquesta història

Seqüència 6

109. Jaume-i la dimensió amb les famílies la:: la la relació aquesta amb les famílies com la viviu perquè aquests nens [aprenen]
110. Joana- [molt bé]
111. Jaume-ara fora de l'escola aprenen van a classes de Corán
112. Joana- alguns sí sí sí alguns però també intentem a vera intentem que tot el que sigui [mh::] recursos de l'entorn que són que fomenten la vinculació al barri i a la cultura hi vagin molt o sigui que vagin al casal que vagin al xxx que vagin al centre de Sant Lluç que vagin a activitats gratuïtes que per sort n'hi han moltes que vagin a fer bateria aquí al centre cívic que vagin a fer cuina al Pou de la Figuera vull dir que tenim un entorn que ens facilita molt la vinculació i sobretot que no estiguin al carrer perquè al carrer a part de que la llengua evidentment és el castellà però també les relacions personals es poden torçar molt o sigui
113. Jaume- i una altra cosa la trobada de cultures diferents dins l'escola com la:: com la porteu és a dir com intenteu crear espai de contrast que vegin que analitzin això ho feu voluntàriament esporàdicament és una acció que::
114. Joana- això es fa en algunes ocasions tota l'escola junta com és el dia de la Pau després es fa en trobades que fan [mh::] pares i mares amb nanos que ho fan els dissabtes que que hi ha bastantes situacions de trobada per exemple el dissabte fan el fem dissabte t'ho dic perquè uns quants bueno com que no tenim manteniment ens vénen a arreglar persianes a clavar quadres a penjar coses que han caigut i faran un arreglillo i llavors volen intenten que vingui gent de totes les cultures i:: els que no vénen a arreglar que facin rollitos de primavera pel dinar
115. Jaume- molt bé
116. Joana- vull dir que això sí que tenim una AMPA que ho cuida de totes maneres els pares del consell i els pares de la junta de l'AMPA tots són autòctons [¿eh?]
117. Jaume- ¿ah sí?
118. Joana- sí
119. Jaume- no hi ha implicació de::
120. Joana- no
121. Jaume- ¿per què? perquè desconeixen la institució perquè no veuen la manera d'implicar-s'hi
122. Joana- jo crec que no:: | es troben com com que no no con..- com que no coneixen prou no els hi dóna confiança i:: jo crec que els hi fa com una mica de por i és una cosa que sempre ho han fet els d'aquí ja veuen el consell i veuen allò l'Oriol la Laia la no sé què ¿saps? i i:: i elles en canvi quan els hi dius a folrar llibres i en veus alguna amb el mocador o fem un dinar i porten el te les pastes pos del Marroc col·laboren i molt contentes però aquestes coses e:: més de jerarquia diga-li no no no s'hi volen posar mai no no tengo tiempo no puedo no porque ¿saps? no acaben d'entrar costa molt no:: és que no s'hi troben bé jo crec es troben com en inferioritat de:: no sé de condicions jo crec i i i no només la llengua és [¿eh?] però és que és tot suposo que que clar jo crec que la llengua hi fa molt perquè és clar en aquests llocs es parla tot en català i les mares el català totes parlen castellà les mares l'entenen però no el parlen però després també que mai s'hi han posat i no saben el que és veuen no sé xxx quina mena de pel·lícula es fan clar jo amb això acabo d'entrar i no m'hi he posat gens però penso que:: estaria molt bé que entressin mares d'altres cultures a la junta per exemple el Consell també però al consell ja ho veig més difícil perquè:: es deuen trobar que tampoc entenen gaire
123. Jaume- ¿tu com a directora has hagut de fer algun projecte?
124. Joana- no encara no
125. Jaume- ¿però en el projecte penses contemplar-ho això?

126. Joana- sí jo crec que sí sí és que encara no m'he plantejat que em torni a presentar l'any que bé |çeh?| no perquè jo ara estic com directora d'ofici
127. Jaume- vale
128. Joana- a mi em van dir a tu ara t'ha tocat aquí i:: ara estic de directora però ara ja veurem si de cara a l'any que ve si:: si s'hi posa la Magda o:: m'hi torno a presentar jo ja que ja ho he fet és igual

Seqüència 7

129. Jaume-molt bé escolta i una última cosa en tot aquest món que vius a l'escola amb tota l'experiència personalment la teva:: amb les teves llengües amb el teu coneixement de la cultures amb la teva vida:: allò que anomenàvem o anomenem la:: la vida lingüística la vida:: sotraguejat d'alguna manera o:: o no?
130. Joana- home sap greu bueno sap una mica de greu no saber anglès perquè tenim moltes famílies que amb anglès ens entendríem també millor però a part d'això que bueno és igual perquè sé que no ho faré perquè sé que em fa molta mandra |mh::| jo crec que sí que sotraguejat no però m'he com penso que ha sigut una riquesa que no me l'esperava o sigui quan vaig venir aquí no sé no m'ho esperava
131. Jaume- explica això que és molt maco
132. Joana- ¡no m'ho esperava! que que:: ho trobaria tan ric o sigui més aviat venia amb por de dir no sé si sabré tractar aquests nens del Marroc de la Xina no sé què com si fossin una mica *bichos raros* o sigui com que jo em sentia insegura i després un cop un cop vaig estar a la classe i vaig veure que que que bueno que que són iguals que són els nens d'allà i que tot i que bueno jo més o menys doncs me'n sortia doncs ho vaig trobar com super enriquidor i i:: i:: no m'esperava que m'enriquís tant treballar amb nens de tants països m'enriqueix el nivell de més oberta de més coneixements de coses de:: de de no a vegades volguer ser més papista que el papa o sigui com més flexible per exemple a nivell d'escola ¿no? aquelles coses de no que això els pares això mateix els pares els mou i no sé què i tal i qual i bueno sí els pares han d'entendre que l'escola comença a les nou i està molt bé que vinguin a les nou i que siguin puntuals i que tot però amb aquestes situacions personals que té la gent deixa'ls explicar perquè no han arribat a les nou és que a vegades no han dormit o sigui i llavors doncs bueno necessites aquest contacte i aquest coneixement que que està molt bé i després això de que vinguin i t'expliquin doncs d'on són i com van venir i què faran i per exemple famílies que han hagut de marxar perquè no han trobat feina aquí i llavors que si allà parlaran en francès que si tal i els nanos la capacitat d'adaptació que tenen no sé jo crec que ha sigut molt ric jo no m'ho pensava o sigui venia com amb por i em vaig trobar com còmoda i ho vaig trobar super enriquidor de conèixer una altra una altra realitat lingüística i cultural tot tot i social i bueno tot junt ¿saps? o sigui no sé és molt interessant i això que està més obert

Seqüència 8

133. Jaume-¿com t'adreces tu als alumnes de l'escola els nens de l'escola quina llengua utilitzes normalment?
134. Joana- en català
135. Jaume- ¿sempre?
136. Joana- sempre
137. Jaume- ¿i amb les famílies?

138. Joana- a P3 a P3 a vegades jo els hi dic coses en castellà o sigui:: sí i:: a P4 també depèn també si veig un nen que no m'entén li dic vine aquí i després li dic *ven aquí ¿saps?* o sigui ho faig una mica així a vegades sí em surt com com alguna vegada també em surt alguna frase en castellà allò alguna frase feta:: alguna història així i:: i a les famílies m'adreço en català d'entrada i després em canvio després em canvio els hi dic ¿m'entens? i em diuen sí i després veig que no m'entenen gaire i dic bueno ja ja t'ho explico en castellà però d'entrada sempre els saludo i tot en català i després quan estem enraonant o quan estem enraonant al despatx o algo enraonem en castellà perquè és que hi ha gent que no t'entén de res | per exemple un dels problemes que hi ha és que no pots trucar per telèfon moltes paires els has d'anar a veure a casa
139. Jaume- ¿per què no pots parlar per telèfon?
140. Joana- perquè per telèfon [mh::] no t'entenen a vegades ni en castellà alguns paquistanès o xinesos o així en castellà no s'aclareix és com de parlar com amb indi *tienes que tienes que venir al colegio ahora hablar con directora* (riuen) jo els hi vaig dient ¿saps? *no puedo no puedo no entiendo no puedo* i dius ja vinc
141. Jaume- ¿i ho fas això?
142. Joana- vas aquí al locutori i dius a veure i parles amb ells
143. Jaume- ¿com al locutori?
144. Joana- ara ara concretament parlo de l'avi dels xavals que està aquí a a un locutori i que no ens entenem i llavors anem a veure l'ha anat a veure el Pere l'he anat a veure jo el va anar a veure l'Eva l'any passat o sigui
145. Jaume- ¿que treballa en un locutori?
146. Joana- sí és propietat
147. Jaume- és seu
148. Joana- és un paquistaní que està aquí i és l'avi i no ha après el bueno sí fem coses d'aquestes anem a casa de la gent però bueno mira això és molt maco
149. Jaume- toca fer-ho i ¿per què amb l'avi i no els pares? ¿per què no hi són els pares?
150. Joana- sí perquè bueno sí sí hi han històries

▪ Mònica

Seqüència 1

210. Maria- aquesta primera part/ [mh::] una mica quines són les llengües que uses tu normalment/ quines llengües fas servir/
211. Mònica- jo normalment majoritàriament el català | el castellà també de tant en tant/ i:: ja està l'anglès el sé molt bàsic molt bàsic de:: de quan vaig acabar la FP/ i para de contar vull dir per lo que he pogut aprendre anar llegint:: o anar escoltant:: pel·lícules o així però molt bàsic em defenso amb amb converses molt bàsiques de sortir a turisme i ja està
212. Maria- està bé molt bé
213. Mònica- vull dir no::
214. Maria- i:: tu ¿vas aprendre primer català i després castellà/? o te'n recordes una mica::
215. Mònica- bueno a casa parlem català som catalanoparlants tota la família
216. Maria- i el [¿castellà quan el vas apren...-?]
217. Mònica- [el castellà a l'escola]
218. Maria- a l'escola
219. Mònica- a l'escola a l'escola sí sí
220. Maria- ¿què fèieu escola en castellà i català? o::

221. Mònica- diria que:: en castellà/ però bueno mig mig |¿eh?| hi havia com que era un poble/ era:: nava:: era:: a Valls que anava a l'escola jo de primària/ un un temps/ era parlaven més en català que en castellà a l'escola però vaja les monges que anava a una escola de monges parlaven en castellà
222. Maria- està bé i després la llengua estrangera sempre anglès [no vas fer francès]
223. Mònica- [l'anglès no mai]
224. Maria- anglès i ho vas fer dius a:: a::
225. Mònica- fins a la FP
226. Maria- la FP
227. Mònica- sí perquè a la facultat no recordo que féssim anglès a Magisteri no me'n recordo jo diria que no vam fer anglès
228. Maria- i algun record que tinguis d'aprendre de llengües o d'alguna cosa o d'algun lloc que t'hagi [passat a tu amb les llengües]
229. Mònica- [bueno arrel de] treballar amb els nens nouvinguts he après a dir quatre coses en xinès
230. Maria- |ah| mira
231. Mònica- però:: ja està/ vull dir no per per *hola adéu gràcies* i:: aquestes paraules més comodí alguna *finestra* i ja està vull dir quatre tonteries alguna paraula també en àrab o també això hola adéu bueno les paraules aquestes d'educació ¿no? de per entrar en un lloc i dir hola en el idioma d'aquelles persones i ja està però això més de |nyt| a base de turisme |¿eh?| [de dir em miro les guies sí sí sí però bueno res més |¿eh?|]
232. Maria- [bueno però ja és una part això] està bé
233. Mònica- però bueno res més ¿eh! ni ni ni puc tenir conversa ni res |¿eh?| en aquestes llengües
234. Maria- establir contacte hola gràcies
235. Mònica- sí sí
236. Maria- aquestes coses de::
237. Mònica- d'educació bàsicament
238. Maria- està molt bé
239. Mònica- ¿no? bueno de dir estic aquí/ doncs una mica:: de cap a de deferència cap a ells ¿no?
240. Maria- i i i quants anys vas fer d'anglès doncs potser uns quants ¿no?
241. Mònica- doncs la primària suposo que devia és que no me'n recordo però jo crec que vaig començar a cinquè:: o a quart a fer anglès/ doncs quart cinquè sisè::/ setè vuitè/ i llavors els ci...- deu anys d'anglès perquè vaig fer la FP després deu anys
242. Maria- i:: què vas què trobes a faltar perquè amb deu anys de cursos d'anglès diries ¡uh! n'hauries de saber molt i:: dius ui no no en sé
243. Mònica- no no bueno perquè és molt repetitiu també:: clar la manera d'ensenyar l'anglès aleshores no és com ara que potser doncs hi ha més nivell per part dels professors/ era molt era el llibre llegir escoltar el el e::l la cinta/ i ja està para de contar lectura d'algun llibre potser a FP cap al final/ però | tot tota la resta ha sigut més auto autodidacta ¿no? de dir bueno intento agafar:: pel-lícules de vídeo me les miro intento mirar-les amb el amb la versió original ni que sigui amb subtítols però com a mínim escoltar ¿no?
244. Maria- sí sí sí
245. Mònica- i poca cosa més i practicar amb la meva cunyada que és anglesa i:: i
246. Maria- ¿e:: això està bé!
247. Mònica- però poc perquè parla català/ ella llavors ya:: ya:: es un:: ya:: ya ens va malament a nosaltres a ella li va perfecte però a nosaltres no ens va tan bé però bueno
248. Maria- o sigui ocasions de parlar anglès n'hi ha poques diguéssim

249. Mònica- molt poques si no viatjo/ molt poques
 250. Maria- sí sí
 251. Mònica- i viatja::r | també em costa |çeh?| fins que no li agafo::
 252. Maria- però ho ente::ns [i pots moure't]
 253. Mònica- [però ho agafo sí sí] entendre jo crec que entenc més que no pas que pugui parlar em costa més llençar-me a parlar
 254. Maria- sí sí ¿no tens ningú més de:: amb el que et relacionis amb alguna altra llengua així [un amic/ algun parent?]
 255. Mònica- [no no] la meva cunyada la meva cunyada és anglesa i ja està
 256. Maria- perfecte
 257. Mònica- però ja et dic parla més català i:: ja està vull dir parlem en català i alguna vegada sí que | però bueno necessito aju...- bastanta ajuda del meu germà que és qui:: qui parla anglès a casa perquè:: ell és filòleg i això i ell llavors sí però baja ja et dic bàsicament en català

Seqüència 2

258. Maria- molt bé va anem a l'aula quina anem a l'escola
 259. Mònica- ¡vinga va!
 260. Maria- quina és la teva experiència d'escola fa quants anys que estàs a l'escola sempre has estat aquí [una mica la trajectòria]
 261. Mònica- [no ui no uff] no no vaig començar quan vaig acabar Magisteri/ bueno vaig acabar vaig anar fent substitucions molt curtes en escoles concertades/ i fins que vaig entrar a les a les llistes de:: de interines bueno de substitutes bueno vaig anar fent vaig estar ben bé fent substitucions fins el:: fins e::l fins que:: vaig arribar aquí que llavors ja vaig poder agafar un interinatge aquí Santa Coloma que era justament de tallers de llengua i llavors ja anava itinerant a quatre escoles i ja em vaig quedar aquí fins que el 2006 vaig aprovar les oposicions i em van donar la plaça aquí | o sigui en aquesta escola farà aquest és el desè any o l'onzè l'onzè curs ya
 262. Maria- caram
 263. Mònica- que estic en aquesta escola
 264. Maria- ¿i has vist una evolució dintre del centre::? que::
 265. Mònica- sí sí sí ha evolucionat moltíssim a veure també he evolucionat jo |çeh?| [personalment]
 266. Maria- [sí sí]
 267. Mònica- perquè a veure vas evolucionant i no és el mateix el jo miro jo miro endarrere quan vaig començar i penso ¡mare meva! El que feia ¿no? i ara però clar [és]
 268. Maria- [tothom]
 269. Mònica- tot aprenentatge però a nivell d'escola sí que s'ha evolucionat molt jo penso que:: | s'ha obert més l'escola/ més enfora ¿no? hi havia una mica una por d'ensenyar què fem i ensenyar i entre:: amb el a través del blog de les les:: les les:: TAC i:: altres intercanvis d'experiència que fem amb l'equip LIC i aquestes coses doncs |nyt| com que ens hem anat obrint més ¿no? hi ha com una por que jo el que faig no serveix per |nyt| o sigui si està bé però ai però perquè ho he d'explicar a l'altra gent si ja ho saben ¿no? bueno també és interessant a lo millor hi ha com una baixa autoestima en gene...- generalitzada llavors
 270. Maria- falta de seguretat no::
 271. Mònica- sí no sobretot és jo crec és el que jo faig en general |çeh?| vull dir també m'incloc jo |çeh?| e:: e:: e:: el que jo faig no és tan maco o no és tan interessant per una altra persona

- en canvi el que m'expliquen els altres és super interessant llavors bueno ens hem anat obrint poc a poc |¿eh?|
272. Maria- sí sí i en quant a la composició dels nens dels els alumnes han anat canviant que::
273. Mònica- |nyt| home quan jo vaig arribar hi havia bast...- bueno jo penso no ha canviat massa tampoc |¿eh?| ya:: quan vaig arribar hi havia molts nouvinguts i continuen havent-hi molts
274. Maria- clar
275. Mònica- avui mateix ens han entrat dos | un a tercer i un a segon vull dir que:: i i i ara se'ns aniran molts de sud-americans sobretot llatinoamericans que estan tornant perquè no:: aquí no tenen res | però ha canviat a nivell aquest nivell no ha canviat massa o sigui el goteig continua sent-hi potser no tant com abans el que ha canviat és la manera de:: de:: de o sigui els nanos estan com més acostumats a aquest goteig i nosaltres també (riuen) no ens ha tocat més rei |¿eh?| és molt difícil però ja no hi ha l'angoixa que hi havia abans
276. Maria- com ara quants se'n van i vénen en un any en un curs escolar
277. Mònica- això no t'ho sabria dir |¿eh?| però per exemple mira a segon que avui és on he estat a la classe |e| aquestes dues primeres hores | ens va arribar un nen al cap de dues setmanes aquest mateix nen va marxar ens en falta que vingui una que està de vacances al seu país ha arribat avui un nen xinès fa un mes en va arribar un altre |e::| va marxar un altre vull dir
278. Maria- [és constant això]
279. Mònica- [en poc temps] però no és a tots els cursos tampoc però en aquesta classe hi ha hagut aquest va i bé avui m'han dit que un nen de quart se'n va a viure torna a viure a:: Colòmbia una altra família torna a marxar vull dir que hi ha això ¿no?
280. Maria- i la composició una mica la sabeu |nyt| si predominen colombia::ns xinesos de quina comunitat
281. Mònica- predominen els llatinoamericans bàsicament molt m::és equatorians que que els altres llatinoamericans és el gruix que hi ha més després vénen els xinesos bueno els asiàtics en general però els xinesos d'asiàtics els xinesos són els que més
282. Maria- però què n'hi hauria com la meitat a cada classe de::
283. Mònica- no
284. Maria- no no tant és menys
285. Mònica- jo crec que hi ha més saps què passa que [també]
286. Maria- [depèn dels cursos]
287. Mònica- depèn dels cursos i també hi ha molts nens de famílies immigrades que han nascut aquí ja
288. Maria- molt bé
289. Mònica- llavors ¡clar! sí que ens e sembla que són aules pluri...- multiculturals que sí que ho són però clar si vas a mirar l'altre dia amb la tutora de segon ho dèiem mira veus la Maria és de pares marroquins però ella és nascuda ella és catalana l'altre la Celine també és catalana l'altre també és català aquest també és català però són de pares de famílies immigrades ¿no?
290. Maria- sí sí clar
291. Mònica- llavors a vegades ens porta confusions ¿no? quan arriba algú nou diu |uf| quina classe acolorida que tinc ¿no? no però no mira aquests tots són catalans encara que no t'ho sembli | el que passa que com a casa no es parla català no es parla castellà moltes vegades l'endarreriment hi és ¿no? amb amb qüestió de llengua llavors tenim majoria xinesos de l'Àsia paquistanesos bengalis indis i després ja vénen els africans que ja és marroquins i sud-africans bueno de subsaharians tenim algun nigerià algun de Ghana | egipci

292. Maria- i quines llengües se senten a dins l'escola
293. Mònica- xinès bàsicament xinès i castellà és el que més predomina | xinès i castellà perquè:: els els paquistanesos per exemple poden haver-hi dos paquistanesos a l'aula i no fan tant
294. Maria- pinya
295. Mònica- no fan tanta pinya com els xinesos o els llatinoamericans | fan més pinya els xinesos no sé si és que com que ells es veu més que són de fora no ho sé no ho sé què ho fa |çeh?| però sí que m'hi he fixat que podem tenir nens tres paquistanesos a l'aula i que no es diguin res entre ells i no sents parlar tant l'urdú com el xinès o el castellà i el castellà tots |çeh?| català o sigui els que són d'aquí els que són d'allà si:: el castellà és el que predomina

Seqüència 3

296. Maria- bueno i amb tot aquest panorama/ tu com a mestra d'aquest context com et sents
297. Mònica- clar jo:: vaig entrar aquí amb taller de llengua després es va esdevenir aula d'acollida clar jo m'hi sento *como pez en el agua* que es diu
298. Maria- ¡què bé! ¡què bé!
299. Mònica- clar però:: | també |nyt| va va:: la meua idea va ser també com que sóc d'Educació Especial d'entrar més a les aules que sortir que treure els nens | també una mica va venir donat perquè clar veia molta angoixa per part de les tutorie...- per part de les mateixes tutores ¿no? de ¿què faig amb aquest nen? cabells així de punta clar llavors una mica entrar a dins l'aula per veure també copsar la seva visió ¿no? de dir bueno joestic a fora jo m'enduc aquest grupet de nens jo tinc les meves dificultats però joestic la mar de bé aquí però què passa dins les aules ¿no? i:: clar |nyt| la com a mestra jo em sento molt bé com a mes- tutora de l'aula d'acollida però per altra banda penso ostres necessitem molta ajuda necessitem material en tenim ya |çeh?| o sigui vam començar amb zero i ara en tenim que ens e surt per les orelles però ¡gent! o sigui hem de fer la cosa és que hem de fe::r molts |nyt| moltes piruetes per per per per:: gestionar bé la gent la poca gent que tenim i gestionar-la bé em refereixo a fer aprofitar desdoblaments els reforços com els fem i això és ara mateix és una cosa que ens estem:: plantejant bastant a l'escola a nivell d'equip ¿no? de dir bueno realment no ho estem fent no no no ens plantejem si ho fem bé o malament si funciona tal i com ho estem fent o no perquè clar veiem aquest ens arriba nou l'altre té dificultats personals l'altre té dificultats intel·lectuals clar és que
300. Maria- [com combines tot això]
301. Mònica- [¿com ho fas no tot això?] i:: jo em sento bé perquè penso que és molt enriquidor tot això però per altra banda és com aprofitem aquest enriquiment ¿no? com li traiem el suc ¿no? i ja és la dificultat que no és meua és de tothom |çeh?| vull di::r penso que tots ens hi hem de posar i ens hem de renovar
302. Maria- tu de tutora no ho estàs no ho has no ho has estat mai de tutora d'uns:: d'una aula d'aquestes::
303. Mònica- sí sí no en aquesta escola no fent substitucions sí [he estat tutora]
304. Maria- [sí sí sí]
305. Mònica- però ja et dic quan vaig ser tutora d'una classe de segon de cicle inicial va ser a Torre Baró amb quinze nens que el que tenia era un nen amb trastorn de comportament sense vetlladora ni res perquè aleshores [no n'hi havien]
306. Maria- [no existien]

307. Mònica- et parlo del noranta:: ¿nou? o dos sí del noranta-vuit noranta-nou potser però clar tenia quinze nens és que estava en una aula grandiosa enorme que ens sobraven taules ara clar ara en aquella escola probablement falten taules i falten cadires
308. Maria- clar clar clar ha canviat això [sí sí sí sí]
309. Mònica- [ha canviat ¡tant!] que | ja et dic és quan he fet jo de tutora de:: o sigui d'un grup
310. Maria- sí sí sí
311. Mònica- però clar allò [allò era una bassa d'oli tenint les]
312. Maria- [és clar era una altra cosa]
313. Mònica- dificultats que hi havia pel barri i tal ¿no? però és que comparat amb ara
314. Maria- sí sí
315. Mònica- no sé com m'ho muntaria jo ara ¡eh!

Seqüència 4

316. Maria- no bueno és que clar les coses canvien això està clar sí sí i alguna cosa que t'agrades comentar respecte d'aquests centres que teniu tanta varietat o sigui quina és la cosa que |nyt| més preocupa o que més bé funciona no sé alguna cosa que t'agrades comentar d'allò [de dir]
317. Mònica- [a veure] que que que ens funcioni començo per lo positiu |¿eh?|
318. Maria- molt bé molt bé clar que sí senyora sí:: clar que sí
319. Mònica- que ens funcioni:: bastant és a primària sobretot de segon a sisè és el:: el treball de la llengua en grups cooperatius que ho fem des de fa temps | treball de la comprensió lectora i així en grups cooperatius amb els nens nouvinguts inclosos sàpiguen llegir o no sàpiguen llegir | ens l'objectiu no és tant no és tan important que aprenguin a a comprendre sinó que ens interessa que treballin junts
320. Maria- sí sí
321. Mònica- i que aprenguin a posar-se d'acord i a que aprenguin a respectar l'opinió de l'altre i que aprenguin a ajudar-se l'un a l'altre llavors això/ jo n'estic molt contenta perquè s'ha s'ha:: aconseguit després de dificultats de que clar has de parlar amb mestres que no ho veuen clar que no sé què que no sé quantos i jo n'estic personalment molt contenta perquè els nens que tenim ara que ja han començat des de segon a treballar amb grups cooperatius aquests nens quan entra un nen nou a la classe/ vingui d'on vingui ni s'ho plantegen | o sigui no es plantegen que sigui estranger o no sinó que de seguida l'acullen i de seguida no no cal fer masses esforços ni dir-ho masses vegades perquè aquella perquè hi hagi algú un o dos o tres o els que siguin que l'acullin que l'agafin que l'acompanyin que tal i que:: estiguin pendents de és que no està fent res es que no té feina li busquem què li fem vull dir són coses que que els hi surt d'ells i jo crec que ve també una mica pel treball que s'està fent dins les aules no només amb els grups cooperatius sinó el fet de bueno que ens hem anat acostumant i els hem anat ells mateixos ja han anat veient com va ¿no?
322. Maria- això és molt important [¿eh? això és preciós això que expliques]
323. Mònica- [jo crec que això és importantíssim]
324. Maria- ¡i tant! ¡i tant!
325. Mònica- sense fer masses escarafalls ni fer coses massa:: precioses massa boniques/ sinó el dia a dia i anar
326. Maria- però és que això és molt bonic (riu)
327. Mònica- no és bonic però em refereixo que no és estèticament no es veu ¿sats? no:: no no és que s'hagi fet un mural ni res ya:: no sé i i és que veus ni a que no |¿eh?| sempre hi haurà el que no el que no l'interessa el que no veu el que no però ells mateixos sí que fan una

- mica d'empatia i hi ha el que jo sempre dic que s'ha canviat en aquesta escola de dir ell no en sap a dir ell no ens entén els nens ¿eh? o sigui ells al començament jo me'n recordo que dèiem és que no en sap no sí que en sap però en sap en el seu idioma i no l'entem canviem-ho [vols dir que no en sap? jo crec que sí]
328. Maria- [això és un treball dels mestres de tothom]
329. Mònica- d'anar dient d'anar matxacant en els nens en els mestres també perquè nosaltres també n'hem hagut d'aprendre de treballar així i bueno i i jo crec que això ho hem aconseguit i és una de les coses que n'estem orgullosos
330. Maria- és curiós perquè molta gent et diu fa molt bé Educació Infantil i fins a primer i segon però de segon a sisè és tan difícil i aquí has començat dient [al revés]
331. Mònica- [¿veus?]
332. Maria- o sigui que és preciós això
333. Mònica- jo crec que e e a nosaltres on ens està costant més és a infantil i a inicial | perquè:: l'aula d'acollida no arriba [allà]
334. Maria- [clar]
335. Mònica- perquè normativament [no toca]
336. Maria- [no toca]
337. Mònica- llavors |mh::| les hores són les que són i n::o arr...- i les persones són [les que són i no arribem]
338. Maria- [no hi ha més]
339. Mònica- llavors fem |mh::| tombarelles i fem coses la religió li hem rascat hores hem ajuntat grups per treure hores de religió no no que deixin de fer religió sinó les hores que fa les que ha de fer les fa però li hem concentrat els de cicle superior tots junts perquè així aquesta hora que que ens a sobra doncs la puguis fer/ d'aula d'acollida a inicial però ens però jo crec que on fallem és en aquí és on on on estem més preocupats i ahir en parlàvem amb l'equip PAC és com ensenyem a llegir perquè primer hem d'ensenyar a llegir primer hem d'ensenyar a escriure primer hem d'ensenyar a parlar/ clar són nens que ens vénen a P3 i no ens entenen de res perquè a casa no han sentit parlar mai ni català ni castellà ¿com ens ho fem? | i aquí és on i a Cicle Inicial la preocupació que tenim és que llegeixin i que escriguin i potser aquí és on ens equivoquem ahir fèiem això ¿no? parlàvem és que potser és aquí on fallem de l'obsessió aquesta de que llegeixin i escriguin potser és que primer han de fer una altra cosa i i:: i que entenguin que:: | i jo crec que on on on tirem més bé amb dificultats i:: amb mancances és a cicle mitjà superior/ en aquest aspecte nouvinguts [em refereixo]
340. Maria- [sí sí sí]
341. Mònica- perquè hi ha també coberta la part de l'aula d'acollida i Cicle Inicial i Educació Infantil és on on hi ha on:: s'expressa/ obertament la preocupació
342. Maria- quan has dit d'equip PAC no sé què és
343. Mònica- |ah| bueno és que som escola del pla d'autonomia de centre
344. Maria- llavors pla d'autonomia abreujat és PAC
345. Mònica- PAC sí (riu) PAC PEC ho diem així
346. Maria- val val no és desconeixement
347. Mònica- i:: i ahir els dimecres és el dia que ens reunim i bueno va sort- no sé arrel de parlar hem de fer això |pumba| va anar sortint i bueno no no escriure no vam escriure res però xerrar vam i que va molt bé |¿eh?| això i justament hi ha:: hi ha a l'equip el formem l'equip directiu/ però també hi ha el mestre d'educació física i llavors hi ha dues persones d'educació infantil ¿no? i una de cicle inicial que és la Gemma que és la secretària ¿no?
348. Maria- està bé

349. Mònica- però llavors clar les de Cicle Inicial allò que elles entre elles una deia que no que primer havien d'aprendre a parlar/ havien d'entendre'ns i després ja passaríem a llegir a no sé què i i l'altre era lo contrari ¿no? i bueno va sorgir el debat així bueno vam estar debatent això ¿no? bueno doncs plantejem-nos si realment hem de fer algun canvi aprofitem l'assessorament que ve la Núria Vila Vila o Vilà
350. Maria- ah la Núria Vilà
351. Mònica- Vilà [sí]
352. Maria- [[ah] ¡què bé! ¡molt bé!]
353. Mònica- doncs aprofitem que l'hem demanat per algo aquest assessorament o sigui l'hem demanat perquè nosaltres veiem que ens manca això ¿no? doncs apuntem tot això i li demanem amb ella un assessorament ben fet a veure què i què podem fer i tal ¿no? jo crec que la preocupació està més en aquí | no sé si és perquè a cicle mitjà i superior tenim llibres | i aquí t'agafes i això tampoc no és prou bo ¿eh?]
354. Maria- sí però tampoc és fàcil fer seguir un llibre en un nen que acaba d'arribar [que és]
355. Mònica- [clar]
356. Maria- xinès que acaba d'arribar i [tampoc parla català]
357. Mònica- [però hi ha hi ha més] material muntat
358. Maria- ya
359. Mònica- al ser l'aula d'acollida de mitjà i superior hi ha més material muntat [i en el cicle inicial]
360. Maria- [potser dóna suport]
361. Mònica- el material que hi ha a infantil el material que hi ha és el que pot servir-nos però potser no sabem gestionar-lo ni ni ni utilitzar-lo bé ¿no? vull dir n'hem n'hem d'aprendre en aquí | tots | i totes perquè
362. Maria- tothom n'hem d'aprendre però [bueno | clar]
363. Mònica- [i jo els hi deia] és que no ens ha de fer vergonya dir-ho
364. Maria- ¡i tant! no escolta'm si::
365. Mònica- si no ho sabem fer doncs no ho sabem fer és de savis demanar ajuda
366. Maria- i tant i:: reconèixer lo que saps i lo que no saps
367. Mònica- i lo que no saps i lo que fem bé escolta ho fem bé i què amb la cara ben alta i ho fem bé i ho fem xulíssim
368. Maria- sí sí molt bé
369. Mònica- i això lo que et deia abans ¿no? de l'autoestima una mica baixa | el que fem nosaltres [tampoc no]
370. Maria- [si això has començat dient]
371. Mònica- sí jo crec que és això

Seqüència 5

372. Maria- ¿i creus que l'escola té un plantejament seriós sobre la interculturalitat i la la les interl- llengües? ¿el tractament de les llengües a l'escola?
373. Mònica- [seriós]
374. Maria- [bueno seriós]- s'ho ha plantejat [està estructurat]
375. Mònica- [sí t'entenc] jo crec que ens ho estem és ara que ens ho estem plantejant ¿no? arrel de la primera sessió que vam fer amb la Núria Vilà de que ens va dir us heu de plantejar ben bé què voleu aconseguir què voleu amb aquests nens perquè::
376. Maria- i aquest assessorament l'heu demanat [vosaltres ah]

377. Mònica- [l'hem demanat] l'hem demanat però ha sigut al ser RP ha buscat la formadora |¿eh?|
378. Maria- sí sí però vosaltres la vau demanar perquè trobàveu una mancança [amb llengua perquè no el vau demanar]
379. Mònica- [llengua amb llengua]
380. Maria- de matemàtiques vull dir que
381. Mònica- que també l'haguéssim pogut demanar
382. Maria- però vull dir ¿va sortir de vosaltres la inquietud?
383. Mònica- la inquietud és aquesta la inquietud a tots nivells |¿eh?| a nivell d'infantil i de primària | teníem la inquietud aquesta de que no no no anem bé no anem bé fem moltes coses però les hem d'endregar en calaixos | i i i llavors veurem en què ens manca realment

Seqüència 6

384. Maria- i la presència de les seves llengües a dintre el currículum hi és o sigui
385. Mònica- no massa
386. Maria- no massa
387. Mònica- és esp- no dins del currículum no és esporàdic és esporàdic en el sentit de:: doncs e:. o quan jo faig lo dels grups cooperatius amb la tutora |eh::| aprofito ¿no? doncs a segon que ens va arribar la nena aquesta xinesa va sortir la paraula dofí doncs vaig buscar el dibuix ella ens ho va dir com es deia/ l'hem escrit tal i com es pronuncia l'hem escrit en xinès/ però tot això buscant-ho jo no no |nyt| o sigui a nivell general no hi ha presència es pot dir |¿eh?|
388. Maria- ajà
389. Mònica- no no hi és | vull dir és així vull dir hi ha les salutacions a l'entrada i a l'entrada de l'aula d'acollida/
390. Maria- aquí davant es veu [sí]
391. Mònica- [sí sí] les salutacions en allà i:: quan és l'any del xinès doncs e:: | jo els hi reparteixo les les |nyt| els dibuixos la la dels idiogrames que es posen a les portes | però perquè ho faig jo potser perquè al estar a l'aula d'acollida estic més sensibilitzada/ o o:: per les presses doncs elles no vull dir | però presència en el currículum de dir tindrem en compte no no | de fet és que hem de plantejar-nos moltes coses a nivell de llengua i de:: i de:: d'interculturalitat en aquí

Seqüència 7

392. Maria- no sé si vols afegir res més jo:: és una mica [això aquesta és la idea]
393. Mònica- [jo m'enrotllo molt |¿eh?| ja ho veus que xerrar]
394. Maria- aquest primer contacte saber la situació coneixe'ns i:: a partir d'aquí ja podem treballar i fer i:: i mirem:: | si vols afegir alguna cosa dius ai m'agradaria molt dir això i ai no ho he pogut dir (somriu)
395. Mònica- no és que no | ara no hi ha res no se m'acut res ¿no? però vaja era això bàsicament |¿eh?| el que m'agradaria això de que hi hagués més presència a les aules de:: de les llengües dels nens/ sempre jo li deia a l'Albert és que:: en un curs amb l'Artur Noguerol ens va explicar lo de les biografies lingüístiques amb la flor i sempre li deia a l'Albert és que allò és una activitat molt xula però jo per fer-la com si fos un bolet no la vull fer la vull fe::r ¿saps? que vagi integrada en |nyt| algun projecte o:: o:: o això quan ja tinguem

- estructurat una mica el el el els nostres objectiu que volem aconseguir amb els nostres nens a nivell de llengües doncs llavors potser la podem encabir com una activitat que es faci
396. Maria- a tercer a quart no sé quan
397. Mònica- sí sí o:: o:: ja començar des de tota la primària i ja fer-la sempre ¿no? com fem altres coses que les fem sempre que el quinzet el tenim estipulat i el fem sempre doncs exactament igual ¿no? | però clar no no sé jo sempre em trobava això és que clar que si la faig així sense solta ni volta sí és molt bonica queda molt bé però no té cap sentit llavors ¿no? perd el sentit millor dit | |nyt| coses així ¿no? que::
398. Maria- està bé
399. Mònica- però bueno | i ens estem plantejant moltes qüestions i ens volem centrar en la nostra idea era centrar-nos bé de fet ens hem de centrar ya perquè clar es passarà
400. Maria- però bueno són coses que sempre s'han de replantejar i tornar a treballar [està molt bé l'escola viva està molt bé]
401. Mònica- [sí sí sí sí clar també] perquè tenim tot el que és el projecte lingüístic i tot el que es aixins dels anys m:: de la *catapun* molt antic i la cosa ha canviat moltíssim moltíssim és que no té res a veure el projecte d'immersió lingüística que jo havia après del Sedec amb el que és ara vull dir no té res a veure estem parlant de de que eren nens castellanoparlants a nens que que parlen llengües que no són ni romàniques vull dir que::
402. Maria- sí sí sí
403. Mònica- no és el mateix
404. Maria- i el problema que no entens quan ells volen dir una cosa tu no els entens
405. Mònica- clar
406. Maria- això no passava amb el castellà que es parlaven i jo:: sempre els entenia
407. Mònica- sí sí clar i ara et trobes doncs que:: bueno doncs una cosa que fem que ens havien explicat en un intercanvi d'experiència les abraçades que en diem que tenim totes les classes tenen una llista de traductors de nens traductors de diferents països i quan els petits els necessiten perquè ploren perquè no els entén perquè tal van a buscar-los i baixen sobretot a començament de curs que és quan
408. Maria- home i tant està bé això
409. Mònica- entren els de P3 o així i va molt bé perquè els agafen els expliquen un conte no sé què els tranquil·litzen ja ve la mama és que diu que vol la mama diga-li que ja vindrà ja vindrà la mama en el seu idioma |nyt| és una cosa i ara tenim de de tot el curs ho tenen penjat perquè clar com que van entrant/ doncs ho necessiten
410. Maria- [això ho teniu molt estructurat]
411. Mònica- sí ¿veus? són coses que les tenim estructurades però no estan endreçades són ¡ai! sí les abraçades ¡ai sí!
412. Maria- però a les escoles sempre es va una mica així
413. Mònica- sí sí sí sí (riuen)
414. Maria- es van incorporant coses i després dius bueno [redactem-ho i això és acabar-ho del sentit que t'ho deies que no sigui un bolet sinó que tingui aquest sentit sí està bé]
415. Mònica- [clar però lo seu és tenir doncs ben ordenat no? sí sí i també] quan entra algú nou una mestra nova o que ve una substitució o que és nova perquè li ha tocat aquesta plaça la plaça aquí i tal | que li puguis donar ¿no? hi ha tot això que nosaltres fem i que tu has de fer ¿no?
416. Maria- també el escriure ajuda a ordenar les idees de tothom i està bé està molt bé ai
417. Mònica- sí sí sí
418. Maria- molt bé doncs fantàstic

▪ Santi

Seqüència 1

72. Imma- bon dia començarem per preguntar-te quin és el teu nom/ i on treballes
73. Santi- jo em dic Santi:: i:: sóc mestre de llengua estrangera en una escola pública del barri de Sants d'aquí de Barcelona
74. Imma- molt bé |em::| la primera pregunta que fem a totes les persones que col·laboren amb el projecte és ¿quines llengües formen el teu repertori lingüístic? |eh::| explica quines i també com et posicionen tu en relació amb aquestes llengües | quina penses que parles més bé amb quina t'identifiques més quines utilitzes en quins contextos etcètera
75. Santi- |a::| doncs en el context o en el àmbit més personal |eh::| començar per dir que tot i que ara per exemple estic parlant en català la meua llengua materna és el castellà/ perquè els meus pares són originaris d'Andalusia de Granada concretament i a casa sempre tota la família ha parlat en castellà |a::| per tant és la meua llengua i és amb la que crec que tinc un millor domini pel fet de ser amb la qual he rebut més input lingüístic |a::| llavors com que sóc nascut a Barcelona i per tant català doncs e:: la llengua catalana l'he tingut en el meu:: àmbit en el meu:: món diari i:: sobretot l'escola ha jugat un paper molt important en la meua formació lingüística en llengua catalana de manera que a hores d'ara em considero totalment bilingüe amb una i amb l'altra tot i que |eh::| sempre penses en algun moment puntual et surt alguna cosa amb castellà/ però bé:: és així llavors paral·lelament del català i castellà doncs a mi les llengües sempre bueno ha estat un tema que m'ha apassionat i la meua formació l'he encaminat doncs cap aquí i:: he estudiat diferents llengües estrangeres/ |ah::| com per exemple l'anglès el francès l'alemany |ah::| l'italià actualment estic estudiant àrab
76. Imma- déu ni do
77. Santi- llavors a veure clar l'ús que en pots fer quan són llengües estrangeres doncs gràcies a la meua professió |eh::| de l'anglès |eh::| en faig un ús gairebé:: bueno habitual quotidià cada dia perquè és la llengua que faig servir per de comunicació amb els meus alumnes i llavors les altres és un repte ¿no? que has d'anar mantenint d'una manera o d'una altra sense:: sense poder:: bueno sense deixar que es perdis ¿no?
78. Imma- ¿amb qui parles què? ¿amb qui parles quina llengua?
79. Santi- d'acord això també és:: m'agrada que em facis la pregunta perquè clar per exemple jo amb els meus pares i amb la família en general parlo en castellà que és la llengua de casa i:: inclús amb el meu germà/ perquè és la llengua que sempre:: amb la que ens hem comunicat però:: a vegades ell/ perquè:: té una feina amb la qual està obligat a parlar en català i jo doncs la meua quan no és en anglès també és en català/ a vegades ell em diu va va doncs parlem en català ¿no? o sigui si ara em truques i jo sóc a la feina a veure com parlem i tot i que ho intentem per part meua no hi ha cap problema perquè crec que sóc una mica més jove que ell i ho tinc més interioritzat però és ell tot i que ho demana el que al final l'acaba canviant perquè se li fa més difícil estar parlant amb el seu germanet de tota la vida amb una llengua que no és la que no era l'habitual a casa ¿no? i després per exemple amb la meua dona que també la vaig conèixer parlant amb castellà tot i que ella és de mare catalana i:: la llengua materna és el català/ a casa:: parlen català doncs ens vam conèixer en castellà i continuem fent servir aquesta llengua però ara la cosa ha canviat una miqueta perquè som pares tenim una nena de dos anys i:: això ho teníem molt clar i és que la nena li parlaríem en català per tant hem fet com un canvi de la llengua materna que tenia ella o que té ella o la llengua d'ús a casa d'ella la llengua d'ús a casa meua eren diferents/ i ara

hem posat els dos en comú perquè la nena parli el català com a llengua materna i paterna ¿no?

80. Imma- molt bé
81. Santi- llavors les altres doncs les parlo com deia a nivell professional o a nivell d'amistats que tens a l'estranger o amb contextos que és necessari i:: no tant com m'agradaria però ho intento {(P) poquet a poquet}
82. Imma- jo et faré una pregunta | ¿com interpretes tu el fet que el teu germà no pot al final parlar el català amb tu? tu sí que pots i ell no ¿com ho interpretes tu això?
83. Santi- a veure jo crec que això ve una mica:: jo li dono aquesta explicació/ pe::r per aquesta aquesta voluntat lingüística aquest aquest |mh::| no sé aquesta passió que jo tinc per les llengües/ doncs m'ha fet obrir la meva ment a nivell lingüístic |a::| cap a diferents perspectives i voler conèixer i això ell per exemple al contrari va començar a estudiar anglès va començar a estudiar francès va començar a estudiar alemany i ho va deixar tot a mitges o sigui no va acabar res perquè:: va arribar un moment que d'altres interessos prio- els prioritzava més | llavors en el meu cas doncs el fet d'haver començat a conèixer més llengües i parlar-les m'ha fet veure que:: doncs que puc ser igualment vàlid comunicant-me amb castellà que amb català que amb anglès que amb una altra i ell doncs canvia de fet amb els seus fills també li passa o sigui com que es veu que no és una:: llengua que la té:: cent per cent:: dominada doncs en el moment de renyar-los en el moment de:: |mh::| no només de renyar sinó de situacions més de carinyo i així d'estimació canvia al castellà perquè li surt més fàcil en canvi jo amb la meva filla doncs ho faig tranquil·lament en català i no veig que hagi de ser un problema de fet ella que ja comença a parlar parla única i exclusivament en català amb el pare i la mare/ i en canvi amb els avis té amb uns avis que parla català i amb els altres amb els *iaios* parla castellà i:: i està bé perquè ella va interioritzant aquestes dues però crec que nosaltres el model |nyt| hem de fixar doncs com la llengua d'ús a casa ¿no?
84. Imma- molt bé
85. Santi- i potser és per aquesta |nyt| diga-li facilitat diga-li interès particular o propi que potser:: a la família sempre em diuen és que tu ets el lingüístic i llavors e:: no tens problemes però potser sí que és cert que:: ha vingut una mica per aquí

Seqüència 2

86. Imma- bueno sempre preguntem si tens algun record destacable de quan has après les llengües que parles i i:: de com les has après si tens alguna anècdota algun record fins i tot pensant en consells per altres
87. Santi- a veure clar donat que també em dedico a ensenyar llengua estrangera en aquest cas l'anglès doncs |nyt| potser va encavalcada una cosa amb l'altra si el record que tu em preguntaves com a nen com a:: experiència i també com després a l'escola intentes que això traspasar-ho en els altres nens ¿no? i nenes a veure jo de records clar |mh::| malauradament molt positius no són en tant que a veure en els meus anys actualment tinc trenta-sis anys |a::| a l'època que vaig estudiar doncs era una època que veníem de e:: català no cap a català sí immersió lingüística en català quan a més la meva llengua materna era el castellà per tant bueno entres en una dinàmica on encara tens mestres que continuen fent les classes en castellà i uns altres que ja les fan més en català o per obligació i encara tens el que no té la formació el que sí que recordo com algo molt molt molt negatiu el fet de que per aprendre aquesta llengua nova que era el català en aquest cas per mi per aquesta immersió lingüística en català tot s'havia d'escriure i tot s'havia de copiar i s'havia de produir a nivell de paper i copiem l'enunciat amb un color i la resposta amb un altre i tot era copiar copiar copiar

perquè crec que la funcionalitat de la llengua oral quedava com molt:: per sota i molt:: desprestigiada

88. Imma- sí
89. Santi- en un segon terme llavors clar això va ser la meva experiència amb l'aprenentatge del català tot i que estic molt content doncs de:: d'haver-lo pogut aprendre i fer-lo servir ¿no? també després em trobava a nivell amb els meus amics ¿no? per exemple recordo quan vam acabar la primària la EGB i vam anar a l'institut ¿no? jo a l'institut em vaig trobar ja molts grups de gent catalana i jo tenia una mica el dubte de llavors ¿jo no sóc català? no perquè no parlava aquella llengua tot i haver nascut a Barcelona i:: i:: bueno te n'adones que realment ets tu que hi has de posar de la teva part i anar-te introduint en aquests grupets d'amics i fer noves amistats i parlar en català no és en plan no *yo hablo castellano* |nyt| i:: llavors bueno entres en una dinàmica que és diferent com |a::| com |a::| com anècdota doncs aquesta ¿no? que jo sempre he tingut ganes de fer pues de mantenir aquests amics pel que eren ¿no? i poder parlar aquesta llengua i i i poder comunicar-me ¿no? i:: de fet a vegades hi ha gent que em diu si no ho dius no ho sembla que siguis castellà de llengua materna i a vegades jo quan parlo en castellà per algun motiu si és fora d'algun context que sigui l'habitual com és el de casa em noto el castellà com molt afectat pel català o sigui és com que hem donat la volta al:: a la:: truita ¿no?
90. Imma- sí
91. Santi- i a nivell de les altres llengües doncs clar jo quan ensenyo l'anglès penso a veure hem de partir de::l punt clau l'anglès per aquests alumnes meus e:: és la seva tercera llengua a més no podem oblidar que estem en contextos plurilingües i multiculturals per tant a l'escola tenim alumnat nouvingut que ja ve amb una càrrega |a::| jo crec positiva és a dir que té una altra llengua és que a vegades es veu com |;ah!| com que ve amb aquella llengua a la motxilla i tal ara l'afectarà per l'aprenentatge d'una altra o sigui jo penso que si les estratègies els recursos les activitats i la manera de:: fer tenen una certa lògica i coherència/ i parteixes de la base que com que aquell nen com a llengua materna té aquesta o aquella doncs pots ser igual de vàlid l'ensenyament d'una altra llengua ¿no? i:: bueno pues això és el que intento ¿no? poder fer que:: el que jo he viscut sigui equiparable en els meus alumnes i sobretot fugir molt del tema escrit en els nivells inicials i:: i i i poder fer això un ús funcional de la llengua organitzant doncs tallers organitzant donant com aquests aquests inputs lingüístics en un context que sigui vàlid per tots independentment de la llengua que facin servir en els seu ús més quotidià i:: bueno i:: així no sé amb l'aprenentatge de les altres doncs també hi han anècdotes i a vegades són positives com per exemple a la meva dona la vaig conèixer estudiant francès (riu) i és una cosa que és molt curiosa perquè ara no parlem en francès entre nosaltres però/ bé és com un punt allà de:: d'allò que:: a vegades ho parlem ¿no? si no hagués tingut l'interès lingüístic d'anar a conèixer doncs una altra llengua una altra:: cultura doncs mira igual no:: ens haguéssim trobat (riu)
92. Imma- sí que aprendre llengües és una activitat ja per si mateix molt interessant
93. Santi- i tant i tant sí sí
94. Imma- igual que anar:: a jugar a golf
95. Santi- no:: és igual de vàlida si més no

Seqüència 3

96. Imma- bueno |mh::| molt bé mira si et sembla ara passem a parlar de l'aula i el centre i:: |em::| ja has explicat una mica que ets especialista de llengües estrangeres però si ens poguessis situar en quant les llengües que parlen els nens i les nenes del vostre centre si

molts han nascut aquí o no e:: i també la la |nyt| la proposta que fa el centre en relació amb les llengües d'origen dels nens

97. Santi- d'acord a veure nosaltres e:: som un centre com he comentat estem al barri de Sants e:: és un barri en el qual |nyt| doncs l'onada d'alumnat nouvingut déu ni do en els últims anys com va augmentant sí que és cert que nosaltres no tenim moltíssims moltíssims nens nouvinguts però que cada vegada i sobretot en els últims anys als nivells més inicials de:: infantil en tenim ya:: força em:: la qüestió és que clar tenim procedències vàries tenim procedències de:: per exemple de:: països sud-americans que hi han diversos per tant vénen amb un castellà molt molt afiançat com a llengua materna però amb molts aspectes diferencials del nostre castellà o del que aprendran com a castellà a l'escola/ després tenim els alumnes que vénen de països per exemple:: d'origen bueno d'origen àrab com podria ser el Marroc Tunísia |a::| Egipte havíem tingut algun ara ja no:: el tenim però vull dir |nyt| però vull dir que la llengua és totalment diferent i que i que:: bueno i que precisament les estratègies a fer servir potser s'han d'adaptar i:: i adequar una miqueta més i després tenim doncs els que vénen de la resta de països d'Europa com pot ser Romania com pot ser:: Anglaterra com pot ser:: Alemanya hem tingut algun cas també vull dir |nyt| que anem o pares o mares famílies que un dels dos és originari d'aquests llocs i l'altre no i llavors també |nyt| a casa volen mantenir la llengua llavors parlen una llengua que a l'escola es troben amb una altra totalment diferent llavors el que el centre intenta però tenim un projecte lingüístic |a::| clarament definit/ en el qual per exemple som una tipologia d'escola on es respecta molt el nivell evo- el ritme evolutiu de cada alumne i per tant a nivell lingüístic no pot ser menys i també es respecte de manera que quan entren la llengua vehicular a l'escola és el català i tots estan doncs immersos en aquest català per fer les activitats d'aula:: quotidianes del dia a dia però sí que és cert que no es fa una introducció de l'anglès a p-3 com es fa en d'altres centres perquè en el projecte lingüístic està molt definit que s'ha d'introduir el català el castellà i mica en mica anar introduint l'anglès com a tercera llengua ja que estem en un context de dues llengües que coexisteixen per tant facilitem molt en aquest alumne nouvingut la incorporació immediata al català es reforça molt el castellà en el sentit dels que els que vénen de països de parla hispana i en els que no perquè normalment els que vénen d'altres països si saben alguna llengua que sigui de les nostres és el castellà més aviat que no pas el català per tant fem aquest reforç a partir de p-5 que hi ha la introducció i és a partir de primer quan s'introdueix l'anglès llavors això moltes vegades els especialistes d'anglès |nyt| com que:: tenim experiència de fer-ho des de p-3 i veure que funciona ho hem posat sobre la taula i bé al final el que hem:: optat per fer és l'input lingüístic e:: no oferir-lo única i exclusivament com a un reforç o com una introducció inicial sinó m:: ja que es respecta aquest ritme de l'alumnat que cada un és totalment diferent fer que a partir de tercer de primària fem un bueno una introducció d'una nova metodologia perquè els nens i nenes facin una altra àrea en anglès i llavors puguin tenir igualment un nivell superior de input o de contacte amb la llengua estrangera que no han tingut a les etapes de p-3 p-4 p-5 perquè estaven reforçant o afiançant les estructures bàsiques pròpies de les seves llengües
98. Imma- bueno molt bé
99. Santi- i els resultats la veritat quan marxen a sisè per exemple amb llengua estrangera de:: competències bàsiques en els últims anys han estat força:: acceptables i a més a més m:: jo crec que estan preparats doncs a partir de tercer per poder treballar continguts d'una altra àrea a través de l'anglès que no vol dir única i exclusivament en anglès és a dir traduir sinó facilitar aquestes estratègies i:: tècniques que dèiem abans
100. Imma- sí
101. Santi- perquè ho puguin entendre

Seqüència 4

102. Imma- molt bé una pregunta que fem és tu com a mestre ¿com et sents en aquest context multicultural del teu centre i plurilingüe? ¿tu com ho vius això?
103. Santi- a veure jo ho visc molt bé perquè:: com he dit abans m'encanten les llengües per tant jo tot i que sóc o la meva titulació diu |a::| mestre especialista en llengua estrangera jo em considero mestre primer de tot en segon lloc em considero mestre de llengües no només la que tinc la especialitat que seria la llengua estrangera per tant sí que en els inicis quan comences en el món de la docència penses |jah!| tu ets el professor o el mestre d'anglès i els nens no et poden sentir parlar ni en català ni en castellà perquè:: sinó llavors ja no t'associaran i mai faran el d'allò doncs no a veure el temps et diu que no és així i que a més a més com que tu ensenyas llengua potser estàs ensenyant llengua catalana quan estàs fent un acompanyament amb una sortida o amb un teatre que quan estàs a dins de l'aula vull dir que és facilitar una mica que la comunicació sigui efectiva i que puguis e:: fer servir el el que toca però:: |nyt| amb amb de la manera que que creus que els nens aprofitaran al màxim ¿no? nosaltres per exemple muntem tallers de jocs de cançons de:: que la idea és que si van a una sortida com deia abans puguin cantar una cançó amb anglès que de fet ho fan o que si van al pati no només juguin als jocs típics tradicionals catalans sinó que per aquest ampliar coneixements doncs si els coneixements impliquen que culturalment aquell joc és amb una altra llengua doncs que el puguin fer amb aquesta altra llengua per tant em sento molt bé en aquest context escolar perquè bueno una miqueta tenim aquesta entesa ¿no? que a vegades els pares quan fas les reunions de portes obertes et diuen |jah!| ¿no comenceu anglès a p-3? |buff| pues llavors no m'interessa i:: jo que tinc una experiència prèvia bé de de:: he fet anglès a p-3 p-4 i p-5 ara estic una miqueta amb aquell:: d'allò que dic bé és igualment vàlid o sigui perquè:: a més has de tenir en compte això el ritme evolutiu de cada nen em:: la motxileta que porta a sobre a nivell lingüístic quina càrrega quin quin ús podrà fer aquest nen quan surti de l'escola d'aquella llengua i d'aquella altra i veure una miqueta que al cap i a la fi |nyt| han de sentir-se |a::| bueno que se'ls comprèn i que poden fer servir la llengua però que a cada context potser pertoca pues de la mateixa manera que ho he fet jo
104. Imma- sí i que el fet de començar als tres anys no necessàriament comporta un un un:: millor nivell a l'acabar la primària [per exemple]
105. Santi- [a veure] hi ha estudis que demostren que sí per suposat que:: el fet de tenir un input a unes edats més tempranes bueno tota la teoria d'adquisició i aprenentatge de segones llengües per suposat |¿eh?| no ens la polirem ara en dos minuts i crec a més fermament perquè he dit que he tingut l'experiència en un altre centre en el que estava abans i:: i molt profitós per experiència però també és cert que el fet de introduir per exemple una altra matèria en la qual la llengua vehicular és una altra de les llengües de l'escola o sigui no és una llengua diferent sinó una més en el projecte lingüístic tant està contemplat el català com el castellà com l'anglès doncs per ells ho han d'acabar veient amb normalitat ¿no? doncs:: també ho he pogut comprovar i a més a més també hi ha estudis que ho:: que ho:: que així ho mostren és el fet de que un input superior a un nivell més tardà per dir d'alguna manera pot fer arribar aconseguir que els nivells al final de la primària siguin els desitjables i els que s'han d'assolir per tant no és un contra l'altre jo diria un i l'altre o sigui::
106. Imma- exacte
107. Santi- poder fer-los complementaris

Seqüència 5

108. Imma- i tant bueno |eh::| aquí també et demanaria si hi ha alguna:: |nyt| alguna:: anècdota o alguna experiència o alguna situació |eh::| concreta que vols explicar en relació amb aquesta diversitat de cultures del centre ja sigui de nens de coses que han dit de coses que han no sé han tingut lloc o fins i tot amb els pares ¿no? de situacions amb els pares en relació sobretot amb els casos de nens que tenen una llengua que no és ni català ni castellà com a primera llengua
109. Santi- sí doncs a més a més el centre és un centre que on on la participació de les famílies és és cabdal és molt important de fet en el mateix Projecte Educatiu de Centre doncs la família és la que té un pes |mh::| | pràcticament no mai podríem dir igual però sí molt important comparat amb el professorat ¿no? llavors s'organitzen moltes activitats on ells hi participen de manera que ells veuen des de uns per exemple fem uns tallers de llengua on hi ha:: |nyt| o sigui que hi ha es treballen les tres llengües per exemple hi ha un taller d'anglès un taller de castellà i un taller de català a cada:: cicle però paral·lelament es fan uns tallers d'expressió els de llengua els portem més els mestres però els d'expressió hi participen pares mares avis llavors en aquest moment és quan tot i no ser un taller de llengua s'ha de fer servir una llengua per comunicar-nos i els alumnes veuen que si ve la mare de:: aquella nena parla en castellà i no hi ha cap problema si ve el pare d'aquell altre o l'avi d'aquell altre doncs e:: fa servir la llengua que amb ell li és més o és la pròpia o la que és més còmode per tant hi han coses que no:: que que es presenten com a naturals que ells no les veuen com una cosa molt sobtada o molt estranya i partint d'aquí doncs clar tot el que hi ha relacionat amb la cultura ahir mateix per exemple era l'aniversari d'una nena sud-americana que va portar un pastís però clar els pastissos sud-americans |e::| o d'alguns països de Llatinoamèrica i tal tenen bueno tot aquell són enormes són molt grans doncs el va poder compartir amb els mestres de gairebé tota l'escola perquè era un pastís molt gran (l'Imma riu) llavors culturalment aprofitem tots els aspectes que una nena pugui explicar que fins i tot com ho has fet amb la mama amb la iaia i a vegades cridem a la mama o a la iaia perquè vinguin a l'escola i puguin fer una xerrada doncs pot ser que l'excusa fos aquell pastís ¿ostres! ¿com és que era tan bo? ¿i quins ingredients? i ja veuen que hi han ingredients que es fan servir en un país que tenen un nom i s'anomenen d'una manera que aquí ni fem servir o costums tradicions i això també ho fem en a la qüestió de l'anglès des de l'àrea d'anglès per exemple tenim un pare que és de Nova Zelanda doncs el convidem a que vingui i pautem una sessió on ell pugui explicar coses de la seva llengua i la seva cultura perquè la llengua és l'anglesa però amb:: paraules doncs com l'anglès americà o l'anglès britànic diferents i que als nens els hi:: els hi sobta però que existeixen ¿no? o que per exemple les tradicions que més s'ensenyen acadèmicament no sé |nyt| a partir de festes tradicionals angleses o americanes però no a Nova Zelanda o Sud Àfrica en tenen unes altres llavors intentem que aquestes famílies puguin venir i que lingüísticament ofereixin un altre model que no és ni millor ni pitjor que el que oferim nosaltres com a mestres
110. Imma- molt bé
111. Santi- sinó que es complementa com deia abans ¿no?
112. Imma- molt bé
113. Santi- i és així:: com els hi donem molta participació per exemple justament un dia molt important a l'escola és la diada de Sant Jordi que és un referent molt català ¿no? de Sant Jordi però aquí justament entren molts altres factors i:: i moltes persones vénen a fer tallers amb nosaltres molts pares mares avis i tal i sí que hi ha un taller que fa la llegenda de Sant Jordi però pot haver-hi un altre que parli des de Shakespeare o:: |nyt| o:: Cervantes si és el cas vull dir que

114. Imma- molt bé
115. Santi- la la llengua:: està tractada en tots els seus àmbits ¿no?

Seqüència 6

116. Imma- molt bé molt bé és molt interessant llavors una pregunta que et volia fer era si al teu centre hi ha un debat seriós sobre el plurilingüisme jo veig que sí [¿no? precisament el que estàs explicant]
117. Santi- [sí sí sí totalment]
118. Imma- vol dir que hi ha to::ta una discussió un debat
119. Santi- totalment
120. Imma- un plantejament
121. Santi- totalment i a més a més |nyt| moltes vegades és el el centre d'atenció acapara com allò moltes de les reunions perquè justament perquè aquesta participació de pares a vegades s'ha detectat que pot passar que arriben mestres nous que s'incorporen en el centre i que el seu nivell de català per exemple no és:: molt molt elevat perquè:: vénen de Castella vénen d'un altre lloc i:: bueno porten anys aquí tenen la titulació però clar encara tenen alguna dificultat llavors hi ha pares que |nyt| inicialment es queixaven ¿com pot ser que el meu fill no estigui aprenent un català correcte si el model que li dóna la tutora no d'allò? però llavors ja hem arribat amb aquests debats o amb aquestes enteses que fem a fer veure que bueno que podem contribuir tots d'una manera i poder |nyt| fer o sigui que professionalment la s'ha de ser correcte i podem però que l'important és la comunicació i que mica en mica anem posant tots els paràmetres lingüístics ¿no? i a més a més tenim una mare comptem amb aquesta sort que és lingüista i que treballa en els serveis lingüístics d'una empresa i ella ens ajuda molt és a dir de fet ella concretament amb la LIC la persona
122. Imma- sí
123. Santi- responsable de:: de tot el servei de llengua i cohesió social doncs han vingut al centre o sigui:: han fet un treball conjuntament elles i han preparat una sessió com de formació per nosaltres o sigui que el claustre de mestres |mh::| hem anat ¿no? amb aquesta mare i tal des de quin tipus de llengua s'ha de servir s'ha de fer servir a les aules quin tipus d'expressions són correctes quan estem al pati quin tipus de de manera que tot el claustre tenim una miqueta |nyt| o sigui pues bueno ens dóna per fer aquest debat ¿no? i a nivell cultural i d'atenció a la diversitat doncs igual vull dir també:: de les formacions internes de centre doncs hem fet això d'atenció a la diversitat |a::| sobretot també del tema coeducació dels nens i les nenes i com això afecta a nivell lingüístic és a dir nosaltres mai diem |nyt| |a::| perquè els nens han d'aprendre no sempre tots els mestres de l'escola fem servir els nens i les nenes i llavors |a::| hi ha el gènere que és una qüestió molt important a nivell coeducació però que a nivell lingüístic afecta que no sempre perquè tradicionalment la llengua havia estat més a [nivell masculí]
124. Imma- [la marca sí]
125. Santi- doncs la marca aquesta doncs no i llavors fem que ells i elles ¿veus? jo ja també no dic ells dic ells i elles |a::| ho vegin com una cosa normal i puguem anar fent ¿no? i:: bueno amb totes les formacions sigui com sigui per exemple actualment estem fent que ahir just fèiem una sessió de:: una formació que fem de plàstica de l'àrea de visual i plàstica i:: el formador justament va començar per dir que a veure quan estem ensenyant plàstica estem ensenyant llengua quan estem ensenyant e:: matemàtiques estem ensenyant llengua o sigui que això no se'ns pot oblidar
126. Imma- molt bé

127. Santi- i:: per aquí anirem més amb el llenguatge propi de l'àmbit de la matemàtica o el llenguatge propi de l'àrea de:: visual i plàstica però que la llengua és el que ens fa comunicar-nos i de la mateixa manera que hi han altres mitjans d'expressió com l'artístic el musical el que sigui que el lingüístic és:: és un dels més importants
128. Imma- bueno e:: veig que ja heu fet formació relacionada amb les llengües i la cultura i que per tant ho teniu present [també]
129. Santi- [sí]
130. Imma- [per tant] no sé [si::]
131. Santi- [sí] a veure nivell sempre fixem els objectius de cara això al proper curs i a veure potser un any home aquest any interessava més donat que no existeix l'especialitat de visual i plàstica doncs una miqueta [nyt] per fixar criteris i però clar tot està basat amb aquests o o redirigit cap aquesta llengua per exemple ¿quin tipus de de treball:: manual o:: artístic es fa a l'etapa d'infantil? ¿no? i com els nens poden expressar fent servir aquesta tècnica o aquesta altra una idea o un concepte però clar allò no només serà el que quedi en el paper i farem un mural sinó que es fa tot el treball lingüístic de amb aquests nens s'ha de parlar a veure de quins materials han fet servir com ho han fet servir per què han fet això com els hi ha quedat el resultat ¿els hi ha agradat? o sigui tota la qüestió de la llengua és vital des de l'àrea de:: bueno bàsicament perquè l'aprenentatge s'entén com un tot globalitzat i en aquest sentit la llengua és molt important per tant les nostres formacions sempre van [nyt] encaminades doncs això des de:: l'equip i sobretot abans comentava el tema de la LIC de la persona que tenim assignada al centre [a::] que quan arriba per exemple hi ha hagut uns anys que havíem tingut aula d'acollida ara actualment no la tenim doncs hi ha tot un reforç amb aquells nens i treball específic que ella coordina des dels serveis educatius i amb les atencions que fa periòdicament al centre i que ara que no la tenim per:: bueno qüestions burocràtiques i:: números i si no hi ha vint-i-quatre o vint-i-cinc llavors no et toca [a::] tenir l'aula d'acollida no per això deixem desatesos els alumnes que vénen de fora ¿no? vull dir que:: s'ha de poder fer de la mateixa manera i ho fem ho fem a petit hem organitzat tot un sistema de reforços de divisions de grup on la qüestió lingüística és té és la és una de les sí el projecte lingüístic de centre és un dels pilars [fonamentals]

Seqüència 7

132. Imma- [pilars sí sí]estic d'acord molt bé | bueno jo:: em sembla que ja:: hem cobert els temes més importants que ens interessaven en tot cas [nyt] insistiré una mica en on queden les llengües dels nens ¿no? veig que els els aspectes culturals sí que surten molt i sobretot quan convideu les famílies etcètera per tant sí que es respecten i es comenten hi ha com un intercanvi de:: d'aspectes culturals ¿i les llengües?
133. Santi- vols dir l'àmbit d'ús
134. Imma- les llengües de primeres dels nens ¿no?
135. Santi- [ajà]
136. Imma- les llengües familiars dels nens a l'escola suposo que clar no hi ha [un espai de::]
137. Santi- [això no això] ha creat a vegades allò:: discussions perquè clar [nyt] és en plan no no no la llengua vehicular a l'escola tot i que se'n faci en d'altres és el català per tant tots els nens és allò de [m] han de parlar en català però:: ens trobem cada vegada més tot i ser una escola [eh::] bueno a vegades no m'agrada dir la paraula molt catalana perquè no sé si es pot fer una gradació de si s'és molt catalana o no però [eh::] és una és una:: escola catalana:: de fa més de quaranta anys que:: que existeix que es va fundar i ens trobem que cada vegada

més la llengua d'ús del pati per exemple és el castellà és ben diferent la que fem a dins de l'edifici per dir-ho d'alguna manera de la que ells fan servir fora en un:: bueno fora vull dir en el mateix recinte de l'escola però en el pati llavors clar |nyt| sí que això es dona o sigui que el nen que parla castellà parla castellà i el nen que parla català parla català i:: si hi ha un nen que parla anglès doncs a veure clar |nyt| |mh::| ja ens agradaria que fos més però sí que el nen quan surt de l'escola continua parlant l'anglès amb el seu pare o la seva mare o:: el cas que sigui i llavors jo crec que les llengües quan em fas la pregunta ¿on queden? penso que queden amb cada un o sigui i amb l'aprenentatge que l'aprenentatge que igual que he començat dient:: jo al principi de l'entrevista l'aprenentatge que jo he fet o aquesta actitud que per mi és fonamental envers una llengua o una altra o un contingut si és presentat amb aquest vehicle o amb aquest altre |eh::| doncs el puguis fer teu interioritzar-lo i que arribi |a::| que l'aprenentatge que facis pugui ser totalment significatiu independentment de la llengua amb la que tu hakis rebut aquell contingut perquè tots tenim una base lingüística i un:: ¿no? i una manera de fer llavors ¿on queden les llengües? doncs jo diria això amb el:: amb el:: això amb el:: pòsit de cada nen i cada nena però sobretot tenint en compte que el que fem és obrir |e::| una miqueta la aquestes portes de dir que tot és vàlid i tot és possible i no pel fet que sigui una llengua que no conec de fet tenim els casos sobretot els nouvinguts que vénen de països pues com Romania que no o com el Paquistà que ens va arribar un fa tres mesos |a::| doncs que en dos dies el nen està produint co...- bueno paraules i frases en català ¿no? que se sent més còmode parlant amb mi que sóc el profe d'anglès i com que ell allà tenia més contacte amb l'anglès sí però que no per això jo li parlo única i exclusivament en anglès o sigui que si hi ha moments que no estem a dins de l'aula i veig que amb ell necessita doncs que la comunicació sigui perquè:: em diu:: ¿can I go to the toilet? i jo li dic |;ah!| què dius ¿que vols anar al lavabo? com que per exemple en aquell moment no estem a l'aula jo també l'ajudo com a mestre de llengües a que ell pugui fer el seu:: propi procés

Seqüència 8

138. Imma- doncs jo crec que:: l'entrevista té ja:: molta molta informació/ en tot cas si vols afegir alguna cosa més
139. Santi- no que:: bueno que m'ha agradat molt perquè a vegades |a::| partir de que et facin preguntes i i i:: hakis de reflexionar sobre el teu propi procés pues mira he pogut fer to::ta una parrafada (riu) però interrelacionat que crec que |nyt| jo a vegades m'ho penso ¿no? per mi mateix dic a veure és molt curiós ¿no? els meus pares van:: venir d'un lloc a o sigui jo em sento molt identificat amb aquests nens que arriben de fora perquè:: |nyt| no he vingut de:: allò de l'estranger més llunyà però bueno de fet no he vingut perquè sóc d'aquí però que l'origen de la família era d'un lloc i:: no per això |nyt| m'he quedat a nivell lingüístic tancat amb aquell amb aquell d'allò o he après només el català no he après d'altres llengües que em serveixen per relacionar-me a nivell professional a nivell lúdic de viatges de:: ¿no? de poder fer:: i moltes vegades potser per això també m'hi poso molt ¿no? i amb el tema que deïem del meu germà m'hi poso molt o dels meus nebots de dir |hem de poder facilitar i ajudar amb aquest nens i aquestes famílies perquè no els hi passi que es trobaran perquè:: viuran aquí molt probablement |a::| la resta de la seva vida o com a mínim un període de temps llarg o fins i tot aquests nens que ja són nascuts aquí però l'origen de la família també és de fora i que puguin sentir-se un més però sense perdre de vista doncs el seu origen perquè és una riquesa lingüística no és una cosa negativa

140. Imma- molt bé
 141. Santi- ¿no?
 142. Imma- molt bé doncs moltes gràcies

▪ **Mercè**

Seqüència 1

243. Imma- i començarem amb la pregunta/ | bàsica que és ¿quines llengües constitueixen el teu repertori quines llengües parles o no només [parles]
 244. Mercè- [ya]
 245. Imma- quines són:: [les llengües]
 246. Mercè- [bé]
 247. Imma- amb les quals [tens relació]
 248. Mercè- [sí] | la meua llengua materna:: és el català/ |am::| naturalment parlo:: també el castellà perquè he viscut aquí:: la meua infància en el franquisme o sigui l'educació formal | inicial va ser en castellà/ |a::m| sempre he tingut aquesta | mena de:: bueno de dicotomia la diglòssia entre el català i el castellà quan era petita me'n recordo que jugava:: | en castellà ¿no? bueno me'n recordo que quan la meua germana quan per jugàvem |e| ens organitzàvem les instruccions tot ho fèiem en català/ però quan començaves a jugar/ llavors | parlaves en castellà (riu)
 249. Imma- (riu) això és [molt bo]
 250. Mercè- [no sé] perquè si és perquè |e::| lo el que llegíem o le::s televisió o el cinema era en castellà/ [no sé]
 251. Imma- [¿per què] l'apreníeu a l'escola el joc?
 252. Mercè- o per això\ no no per exemple si jugues a nines o coses que has de fer servir |nyt| recordo aquesta:: qüestió ¿no? que era mo::lt curiosa (Imma riu) i:: llavors a:: llavors recordo la universitat/ que van començar:: bueno recordo també quan vaig llegir el primer llibre en català/ el famós | *Zoo d'en Pitus* (Imma riu) que feia molta il·lusió ¿no? poder llegir:: el que parlaves i havies de llegir una mica en veu alta perquè sinó no t'enteraves bé del que deia ¿no? llavors recordo:: la universitat/ també quan els professors que venien i feien les classes en català/ que llavors el:: els fatxes els esperaven i els apallissaven a la sortida bueno jo he viscut una època [molt]
 253. Imma- [clar] la de canvi
 254. Mercè- molt curiosa sí amb aquesta en aquesta:: qüestió ¿no? | a part d'això doncs |em::| bé també estudiava francès a l'escola/ a la meua època i me'n recordo que fèiem:: fèiem literatura en francès a cinquè de batxillerat és que és curiós perquè era com CLIL ¿no? això
 255. Imma- sí ¡i tant! [¡i tant!]
 256. Mercè- [i::] no sé |e::| jo en vaig aprendre de francès a l'escola
 257. Imma- molt bé
 258. Mercè- també és cert que després |e::| quan tenia tretze anys o catorze anys vaig anar un estiu a França i:: bueno però bàsicament jo en vaig aprendre molt a l'escola de francès
 259. Imma- és l'experiència...- [l'expe::]
 260. Mercè- [sí]
 261. Imma- la impressió que [s'aprenia francès]
 262. Mercè- [sí que en vaig aprendre] i en canvi amb l'anglès el vaig aprendre en una acadèmia perquè aquella època no s'estudiava i i el vaig aprendre en una acadèmia i vaig

- anar aprenent | també vaig anar a Anglaterra i:: bueno sempre he estat estudiant llengües sempre m'han agradat molt les llengües |çeh?| Llavors jo també sóc antropòloga
263. Imma- |ah::|
264. Mercè- i clar sempre m'ha interessat molt la qüestió de la cultura i les llengües i està tot molt molt [relacionat]
265. Imma- [relacionat] sí
266. Mercè- sí i::
267. Imma- çper què a la universitat què vas fer antropologia?
268. Mercè- jo vaig fer antropologia cultural
269. Imma- molt bé
270. Mercè- sí
271. Imma- molt bé
272. Mercè- i llavors | bueno la feta que fos professora d'anglès ha sigut com una mica accidental çsats? d'aquelles coses de la vida:: que vaig acabar:: que vaig anar a buscar feina que no hi havia res o no sé què i que mira en aquell moment va sortir una:: substitució de professora d'anglès i vaig començar i llavors ja em vaig encaminar cap aquí vaig fer les oposicions i::
273. Imma- t'especialitzes
274. Mercè- sí
275. Imma- sí
276. Mercè- però després vaig fer el doctorat amb antropologia sempreestic |e| entre les dues coses çno? antropologia i llengües
277. Imma- pot ser és més la vocació d'antropologia/ çno? [bàsicament/]
278. Mercè- [sí sí sí] però m'interessa les llengües sempre m'han agradat moltíssim m'entusiasme aprendre llengües noves | i quan vaig estar al Marroc també vaig interessar-me:: molt a aprendre àrab/ i:: ho vaig disfrutar molt i després vaig també vaig provar el tamazic això si vols ja t'ho explicaré en el relat de vida
279. Imma- sí però aquí també ho pots explicar
280. Mercè- sí
281. Imma- sobretot çcom vas aprendre? Si si vas intentar aprendre àrab/ anaves a una escola [anaves a::]
282. Mercè- [a veure] és que | primer vaig estar a Nador que és que és la llengua:: que es parlava la gent el tamazic i llavors/ e::l la lleng- el àrab/ es parla dialectal però no gaire a Nador no era gaire present en el Rif i llavors el que vaig fer és intentar aprendre l'àrab clàssic primer va ser u::n error perquè:: |e::| l'àrab clàssic no el parlava ningú |çeh?| però vaig intentar-ho vaig arribar fins a segon d'escola oficial d'idiomes perquè per per motivar-me una mica em vaig matricular lliure per examinar-m'hi aixís amb:: i el que feia era classes allà/ estudiava pel meu compte/ *cassetes* inclús l'Assimil mira que és un mètode antiquat
283. Imma- |ah| sí:: i [en àrab]
284. Mercè- [servia] sí sí sí vaig començar perquè no hi havien gaires mètodes d'àrab i me'n recordo l'Assimil el anava posant i anava aprenent frases de memòria i tal i me'n recordo que bueno que quan anava a una reunió i deia algo tothom es quedava perdudíssim (riuen) perquè ningú parlava aquella llengua [tan clàssica]
285. Imma- [cla::r com de llibre] anaves parlant com [els llibres]
286. Mercè- [sí sí] en fi | després de:: vaig çquè vaig fer? després vaig intentar el tamazic però el tamazic va ser tan difícil perquè la gent o sigui no hi havia:: cap mètode la gent no en sabia la gent deia és que no té cap regla aquesta llengua no té cap regla i jo dic ¡home! alguna i llavors me'n recordo que amb un grup d'amigues perquè allà:: tenia amigues |

- marroquines però també al final amb qui t'avens perquè hi ha un problema de comunicació molt gros [nyt] cultural hi ha una barre- és molt difícil |¿eh?| és molt difícil | i quan més ho coneixes més difícil és/ perquè al principi et sembla molt fàcil però després [és el]
287. Imma- [tancats]
288. Mercè- contrari |¿eh?| vas veient que:: que no:: parles el mateix llenguatge és igual la llengua |¿eh?| és que al final la llengua no és | tan important
289. Imma- és una qüestió cultural ¿no?
290. Mercè- sí una qüestió cultural/ que ja no saps ni de què parlar o que quan tu dius una cosa ells interpreten una altra |eh| es parla d'una manera molt diferent perquè quan tu pots parlar amb una persona i et diu una cosa i:: i després estàs amb una altra persona i te'n diuen una altra i és que és més important la qüestió social d'estar tots d'acord que no pas expressar-te tu com individu [¿saps?]
291. Imma- [ya] ya [ya ya]
292. Mercè- [hi ha] tota una sèrie de coses culturals que són molt diferents a nosaltres
293. Imma- clar això ho has de [saber]
294. Mercè- [i llavors] me'n recordo que tenia una amiga anglesa i una francesa i tot que ens trobàvem i recordo que no paràvem de parlar les tres (riu) perquè ens
295. Imma- la necessitat també
296. Mercè- la necessitat aquella de:: de:: de:: de [parlar]
297. Imma- [de que] es [comparteix alguna cosa ¿no?]
298. Mercè- [sí sí sí]
299. Imma- per tant sí que hi ha una diferència
300. Mercè- i me'n recordo que elles estaven elles estaven casades amb marroquins però bueno també tenien problemes amb la família i tot i vam dir hem d'aprendre tamazic i vam buscar un professor i:: bueno va ser un número tan gran allò del professor perquè primera els professors allà no et miraven a la cara perquè clar [musulmans]
301. Imma- [clar dones]
302. Mercè- llavors les classes amb un professor que no et mira a la cara i després que ens deia que no hi havia cap regla i que tot s'havia d'aprendre de memòria no podies saber ni com es conjugava un verb ni com es formulaven els els plurals/ ni els femenins ni [i clar]
303. Imma- [¿ho havies de dedu-] deduir pel final [o::?]
304. Mercè- [no no no és que semblava que era] una llista de paraules que t'havies d'aprendre de memòria
305. Imma- ¿però segur que no no?
306. Mercè- evidentment que no vull dir però [clar]
307. Imma- [clar]
308. Mercè- és que el problema era trobar [algú que si]
309. Imma- [la metodologia]
310. Mercè- clar i estàvem a Nador
311. Imma- sí
312. Mercè- és un poble a lo millor vas a Usda o una altra ciutat ja amb universitat ja però és que allà no hi havia res ¿no?
313. Imma- són persones que no havien reflexionat [sobre:: sobre com]
314. Mercè- [no havien reflexionat gens]
315. Imma- sobre funciona la seva llengua [¿no?]
316. Mercè- i el divertit que era perquè me'n recordo d'una noia que venia a casa ¿no? que:: venia a cuidar els nens i tal i em deia tens molta sort que aquest professor és d'aquí i no és de Usd- de:: ¿d'on deia? de Lucenas perquè sinó no l'entendries gens (riu) i dius vale (riu) | o sigui que la gent té unes creences mo::lt molt curioses sobre la [llengua ¿no?]

317. Imma- [sobre els dialectes/]
318. Mercè- sobretot quan no hi ha una formació: |nyt| quan no hi ha una educació formal/
¿no?
319. Imma- sí sí sí
320. Mercè- o sigui que la gent no sé què s'imagina és curiós molt divertit o sigui no les
normes no es pensen que les normes t'ho ensenyen a l'escola/ i sinó no existeixen/
321. Imma- aprens de memòria [de memorieta]
322. Mercè- [sí sí sí] no entenen que [hi ha una estructura darrera]
323. Imma- [memoritzar només clar]
324. Mercè- sí llavors bueno això va ser un desastre i ho vaig deixar córrer després ja | m::és
tard quan ho vam torna::r a Barcelona:: {(AC) però després més tard} vam anar a
Casablanca | i a Casablanca vaig pensar aquí àrab dialectal doncs ara aprendré l'àrab
dialectal i vaig teni::ir més o menys bueno vaig anar a:: a l'institut francès que hi havia un
professor d'àrab que donava classes d'àrab dialectal almenys hi havia un institució o algo | i
era molt graciós aquelles classes perquè:: era un senyor d'aquells entranyables que havia fet
un mètode | ell sol amb uns dibuixos i amb unes presentacions però | saps d'aquelles que
arribes a una botiga i havíem de representar diàlegs que ell s'havia creat | en plan allò
reproduir diàlegs amb entonacions era com una classe de teatre allò semblava
325. Imma- ya::
326. Mercè- i havies de dir Mohamed ¿desperta't! I dona-li a aquest senyor un sac de farina
(riuen) i eren tot situacions d'aquestes
327. Imma- home [és que el context és diferent |¿eh?]
328. Mercè- [sí sí sí] el context bueno era molt era molt graciós |¿eh? [allò::]
329. Imma- [¿desperta't!]
330. Mercè- sí sí (riuen) és que les botigues eren així ¿saps? hi havia un senyor que estava allà
dormint perquè dormien allà a la botiga ¿m'entens? vull dir | era molt graciós [tots els
diàlegs]
331. Imma- [diàlegs |¿eh?]
332. Mercè- era genial aquella jo encara el guardo allò perquè era graciosíssim i el mètode
d'escriptura l'havia fet ell mateix perquè clar no hi havia escriptura de l'àrab dialectal | amb
una mena de transcripció i llavors allà ens a feia representar en veu alta bueno vull dir com::
era com:: teatre llegit i havíem de fer entonació ell volia que féssim entonació un venia de::
de Marraquesh i havia de dir Marraquesh la gent és |e| fantàstica i i que Déu els beneeixi i
tal i havíem d'anar a fer era molt divertit i llavors t'aprenies coses |¿eh? El que passa que
després havies de veure en quin context ho:: ho [reproduïes]
333. Imma- [ho podies utilitzar]
334. Mercè- el que era cert era que quan anaves a comprar/ com que tenies moltes expressions
de |e| quan arribes allà quan tu vas comprar no pots dir mai de la vida directament el que
vols sinó que que has de dir ¿què tal? ¿com està vostè? ¿i els nens? ¿i l'abas? l'abas o o:: i
has d'anar preguntant ¿i el seu pare? ¿i la seva mare? ¿i la família? i tots *Al-hamdulil-làh* i
això dona com:: per dos o tres minuts ¿saps?
335. Imma- és que::
336. Mercè- i clar si sats si comences així la gent es queda pensant |ui| aquesta parla àrab
(riuen) m'entén i mentrestant tothom impressionat i al cap d'una estona ja se'n donen
compte que allò:: bueno però vull dir donava peu a:: això almenys a entrar en un lloc i:: i dir
quatre coses
337. Imma- no no i sobretot veure que havies captat el:: el aspectes culturals de la llengua
338. Mercè- sí sí sí
339. Imma- que molt sovint és [|e::]

340. Mercè- [sí sí]
341. Imma- amb els mètodes no es tenen en compte ¿no? [ens quedem]
342. Mercè [no no ya]
343. Imma- amb les [estructures/]
344. Mercè- [sí sí sí]
345. Imma- i després en un context a vegades fas el ridícul [perquè]
346. Mercè- [sí sí]
347. Imma- perquè ets massa directe ¿no?
348. Mercè- sí sí sí [no jo]
349. Imma- [està bé això] perquè:: aquestes situacions
350. Mercè- sí sí
351. Imma- tenien molt en compte els aspectes [culturals de la llengua ¿no? del context]
352. Mercè- [sí sí | sí sí::] i això:: bueno si es veia vull dir jo d'anar a comprar i anar a això més o menys me'n sortia me'n sortia ¿saps? el problema era que | quan estàs en un país t'agrada:: entendre què passa allò entendre les converses anar a la perruqueria i veure què diuen | i tot això m'ho perdia perquè::
353. Imma- és molt complexa
354. Mercè- és un nivell complex i això és molt trist |¿eh?| perquè:: [a::]
355. Imma- [clar estàs aïllada]
356. Mercè- [|eh::| o sigui] hi ha una quantitat de coses que:: que són que clar que et donen moltes pistes ¿no?
357. Imma- i què acabes amb un grupet ¿no?
358. Mercè- sí
359. Imma- acabes [precisament]
360. Mercè- [acabes sempre] amb grupets
361. Imma- que [parla castellà]
362. Mercè- [i a la llarga] acabes amb molts estrangers
363. Imma- clar
364. Mercè- bueno estrangers que estan allà igual que tu
365. Imma- que també tenen aquesta necessitat [de compartir]
366. Mercè- [sí sí sí] o sigui és una llàstima perquè no acabes mai d'integrar-te | i tot i que la idea era:: integrar-te ¿no? [i que::]
367. Imma- [i:: tu] havies posat molt de la teva [part pr fer-ho |¿eh?|]
368. Mercè- [sí sí sí] sí
369. Imma- clar també suposo que es en funció de si és un projecte de per vida
370. Mercè- clar
371. Imma- o si saps [que és provisional]
372. Mercè- [però inclús si és un projecte] de per vida com les meves amigues que et dic també tenien moltes dificultats ¿saps? vull dir que ja t'ho dic
373. Imma- sí clar
374. Mercè- és un:: no acabes mai de:: d'això | després ja:: després he viscut a:: bueno continuo amb això
375. Imma- deixa'm que comprovarem que funciona si no et fa res perquè em preocupa:: | sí sí està gravant [perfecte]
376. Mercè- [perfecte]

Seqüència 2

377. Imma- bueno si vols parlem d'altres llengües o d'altres contextos
378. Mercè- sí llavors de l'anglès per exemple |e::| ¿què t'anava a dir? bueno he estat al Canadà ¿no? que és una lleng...- que el Canadà sí que:: que domino la llengua:: i que podia entendre'm | però:: no et creguis també hi ha problemes culturals |¿eh?| vull dir perquè no sé què passava a Canadà que al final acabes sense volguer |¿eh?| acabes tenint amics/ que són o:: que érem tots latino::s o eren |e::| i ens ho dèiem i llavors estava d'assessora tècnica a Canadà i hi havia companys meus a Estats Units i quan ens trobàvem dèiem és que jo només tinc amics que no són anglos ¿no?
379. Imma- sí
380. Mercè- i és una [qüestió cultural també]
381. Imma- [perquè són comunitats] una mica tancades ¿no?
382. Mercè- són molt [tancades]
383. Imma- [sí]
384. Mercè- i mira que jo tenia interès i una amiga de les que he tingut allà anglo era d'aquelles que també tenia interès aquesta qüestió cultural i suposo que ens devia veure com algo aixís com [exòtic]
385. Imma- [exòtic]
386. Mercè- i valia la pena ¿no? i me'n recordo que quedaves però quedaves al cap de quatre setmanes i tal i:: clar era allò quedaves per sopar un dia i havies de quedar com:: amb quatre o cinc setmanes d'antelació
387. Imma- d'antelació
388. Mercè- i quan et tocava anar a sopar ja potser t'havien passat les ganes ¿no?
389. Imma- sí o era massa massa formal també [¿no? no no no et relaxaves]
390. Mercè- [sí sí sí | no era allò] una relació [més]
391. Imma- [per què] ¿per què creus tu que hi havia aquesta:: com aquesta distància com aquesta barrera?
392. Mercè- |e::m| jo crec per vàries raons |¿eh?| jo crec que aquí també ens passa és que a veure tu tens molts amics anglesos clar depèn |¿eh?| depèn del context
393. Imma- sí
394. Mercè- però no no ens preocupem de relacionar-se amb la gent la gent té la seva a una certa edat |¿eh?| jo crec que això depèn
395. Imma- sí els joves
396. Mercè- de les edats si tu ets jove/ és [diferent]
397. Imma- [sí és més fàcil]
398. Mercè- però la gent d'una certa edat/ pues ja té una família i té unes rutines té unes rutines tenen els pares i la família i els amics i tampoc tenen un interès molt gran a ampliar el seu cercle:: el seu cercle:: social/ quan estàs en canvi ¿per què coneixes estrangers? perquè estan a la mateixa situa...- situació que tu | que no tenen el seu cercle allà i que estan oberts per això coneixes molta gent de fora quan estàs a fora són gent que estan igual [que tu]
399. Imma- [que estan igual tots]
400. Mercè- que busquem gent ¿no? i que estem no tenim el nostre cercle però quan estàs aquí és veritat que no fas gaires noves amistats
401. Imma- no
402. Mercè- |¿eh?|
403. Imma- no sé si pararem (està sonant un telèfon) | espera perdona
404. Mercè- sí

405. Imma- perdona potser ja se dispara el contestador és igual deixarem no no però és curiós això que dius que costa:: |e::| arribar a conèixer a fons o tenir relació | quotidiana amb la:: amb la:: gent del país on vas [¿no?]
406. Mercè- [sí sí sí] és que tu:: al final ho dèiem és que sembla que al final no pots després també he viscut a Turquia | i:: vaig estar bueno sis mesos a *Istanbul* i:: i estava sola allà [¿eh?] i bueno clar tens moltes ganes de conèixer gent però clar era molt complicat perquè o al final em vaig cansar una mica perquè la gent venia una mica també com que bueno jo estava treballant al Consolat espanyol | i llavors la gent pensa bueno què podem ¿saps? Hi ha molta gent amb interessos
407. Imma- sí sí
408. Mercè- i:: rotllos i al final em vaig donar compte que totes les amistats que tenia [turques eren]
409. Imma- [eren interessades]
410. Mercè- interessades ¿no? i:: i dius bueno | no t'interessa això ¿no? i llavors gent o sigui el que t'hauria agradat que seria conèixer gent en poc temps vaig estar poc temps al final el que fas és relacionar-te amb gent també estrangera que està allà ¿no? [passa]

Seqüència 3

411. Imma- [jo pregunto] pel que tu m'ho has dit si pels joves és diferent però si potser els nens que vénen aquí/ quan per exemple quan van a l'institut/ també passa que acaben:: quedant-se amb el petitet o [del del amb gent del seu país ¿o no?]
412. Mercè- [sí però això a vegades sí] jo això crec que depèn molt de la:: proporció com dèiem l'altre dia a la reunió/
413. Imma- sí
414. Mercè- perquè per exemple els meus fills no els meus fills |em::| a:: Canadà i a Marroc tenien amics de:: tota mena vull dir de tot arreu ¿no? ara et dic una cosa els meus amics a Canadà sempre van anar a una escola pública/ i me'n recordo que depèn del barri on t'estaves pues tenies un:: uns alumnat diferent de l'altre ¿no? i {(AC) me'n recordo van estar un temps anant} o sigui estàvem vivint al costat de la Ambaixada ¿no? i l'escola pública d'aquell barri era:: de luxe o sigui el president que hi ha ara que és de dretes el seu fill anava a aquella escola pública vull dir però després es veu que el *grass* sis set i vuit havies de travessar el riu i anaves a un barri que era d'immigrants | i llavors la gent o sigui somalis i de tot arreu ¿no? i la majoria de gent | ¿què feia? agafava els nens del sis set i vuit i els portaven a escola privada i nosaltres no vam dir pensem que creiem en l'escola pública i vam pensar | que:: que també era una riquesa/ [conèixer tot això ¿no?]
415. Imma- [cla::r clar que sí]
416. Mercè- que si se n'anaven en una escola que no volien enlloc que allò era valia la pena aprendre-ho ¿no? veure tanta gent de tanta de tants llocs
417. Imma- clar que sí
418. Mercè- |e| l'única cosa que a vegades et quedava el dubte de si no els estaves perjudicant acadèmicament ¿no? però Canadà tens la sort que l'escola pública és bastant bona i [no]
419. Imma- [funciona]
420. Mercè- van estar allà tres anys els dos [¿eh?] i:: bueno un un era més gran i li va tocar un any i al petit li va toca::r els tres anys i i:: després van anar a una escola de secundària que anaven tots una altra vegada els que havien anat a la privada tornaven i/ no els hi va afectar acadèmicament perquè

421. Imma- molt bé
422. Mercè- però és que a més a més tenen una quantitat d'amics de tot arreu i les vivències que van tenir durant aquell temps/ | perquè ells ho expliquen i tal i :: i:: jo crec que això és tan ric/
423. Imma- molt [molt]
424. Mercè- [que] no ho podrien en una escola privada jo que sé potser acadèmicament jo que sé haurien [no sé]
425. Imma- [bueno]
426. Mercè- què haurien fet però però tota aquella riquesa i els somalis i els bir...- de Birmània i els vietnamites i el meu fill jugava allà amb:: amb tothom ¿saps? i això/ aquesta riquesa
427. Imma- molt
428. Mercè- era increïble |¿eh?|
429. Imma- sí el que hauria estat interessant veure com plantejaven la |nyt| en aquest centres la:: quin era el seu plantejament ¿no? [acadèmic]
430. Mercè- [sí bueno jo] el plantejament que crec o sigui depèn o sigui:: en aquest centre per exemple ja et dic hi havia casi més imm...- immigrants entre cometes perquè allà a la canalla no li diuen immigrants sinó |e::| gent de tot arreu més que anglos |¿eh?| els anglos que hi havia allà eren:: de lo pitjor |¿eh?| vull dir::
431. Imma- clar
432. Mercè- [eren::]
433. Imma- [de pares] que no es preocupaven ¿no?
434. Mercè- sí sí era curiós |¿eh?| perquè justament els nanos que eren més agressius i tal es veu que els tenien a part i tots eren anglos els altres no i:: i no sé què t'estava dient que:: |mh::|
435. Imma- per l'escola
436. Mercè- sí l'escola la proposta de l'escola:: pues | no sé jo crec que tenien:: el que tenen allà és molt suport i em fa l'efecte
437. Imma- clar mitjans
438. Mercè- molts mitjans i:: se'n preocupen molt després | ells estan en una fase més avançada que nosaltres perquè ja és un Canadà ja és un país que està format per gent que [ve de tot arreu]
439. Imma- [de moltes generacions]
440. Mercè- de sempre o sigui que ja tenen un discurs mé::s |e::| [jo que sé]
441. Imma- [més integrador més respecte]
442. Mercè- sí [més integrador] ;molt de respecte! ;però molt! però molt inclús a vegades és casi allò que diuen que:: per exemple:: que Estats Units és un *melting pot*
443. Imma- sí
444. Mercè- tot barrejat i que Canadà és un mosaic | que la gent està molt separada inclús massa inclús massa jo crec |¿eh?|
445. Imma- pot ser
446. Mercè- |e::| molt molt separat i sí que fan això del *heritage schools* d'allò que van els caps de setmana i però això per exemple/ el meu fill deia pobre deia d'un amic | no sé d'on t'era |¿eh?| no me'n recordo diu els dissabtes pobre ha d'anar aquelles escoles i diu quin avorriment a tocar el tambor és clar (riuen)
447. Imma- és el tòpic
448. Mercè- és clar si és el tòpic de que han d'anar allà a fer coses típiques ¿no? i que el millor
449. Imma- com mantenir el lligam [amb amb la cultura original sense que quedi anecdòtic]
450. Mercè- [sí però és que tampoc és la cultura però] tampoc és la cultura original

451. Imma- clar és anecdòtic
452. Mercè- és com allò que diuen que els estrangers quan estan a fora com allò tu no sé si vas veure:: aquella pel·lícula/ *Mi boda griega*/
453. Imma- sí
454. Mercè- que és que és canadenc ¿no? aquella pel·lícula
455. Imma- ah sí
456. Mercè- és canadenc i sobre grecs a Canadà i es veu que els grecs de Grècia estaven indignats
457. Imma- clar
458. Mercè- perquè clar retrata una cultura ¡tan diferent a la seva! perquè els grecs actuals no són tan antiquats [com els de la pel·lícula]
459. Imma- [com aquells sí:]
460. Mercè- i és el que jo veia també a vegades amb els espanyols que vivien allà que també vivien una:: com una Espanya diferent ¿saps? vull dir que en el fons el stranger el que fa el que es fa és simplificar la cultura molt
461. Imma- sí
462. Mercè- ¿no?
463. Imma- [com tòpics]
464. Mercè- [com fer-ho] molt anecd...- anecdòtica i tòpics
465. Imma- sí
466. Mercè- inclús les mateixes persones ¿no? i que no és real ¿no? a la vida real no és aixís ¿no? aquí no tots els nens van a ballar sardanes els dissabtes ¿no? i aquestes coses
467. Imma- hi ha molt més |¿eh?| hi ha molt més hi ha:: no és::
468. Mercè- no o sigui que això es es es s'acostuma a:: a:: a:: sí a fer
469. Imma- al final es redueix ¿no?
470. Mercè- sí es redueix i es potencia a la vegada
471. Imma- es potencien quatre coses ¿no?
472. Mercè- sí es potencia això | en realitat |e| la vida normal la gent bueno és que jo crec |e::| o sigui cada cop més | ens agradi o no ens agradi pues estem:: o sigui:: compartim la mateixa cultura perquè avui en dia amb els mitjans de comunicació amb tot això | és molt difícil i:: o sigui hi ha persones diferents/ i tot el que vulguis ¿no? però això de separar la gent en una cultura i una altra cultura i una altra cultura cada cop tindrà tindrem més jo per exemple tindrè més en comú igual amb una professora de la Índia ¿m'entens? que a lo millor amb una veïna que viu a sota de casa meva
473. Imma- que té més a veure amb la preparació
474. Mercè- o bueno no/ [o amb els teus interessos o:: amb amb]
475. Imma- [sí amb la feina/]
476. Mercè- amb la feina ¿no?
477. Imma- sí clar amb el mateix context
478. Mercè- les identitats no:: no seran en funció de la teu:: origen ètnic
479. Imma- sí [sí sí]
480. Mercè- [sinó dels teus] interessos de les [teves::]
481. Imma- [sí]
482. Mercè- de:: el que t'agrada
483. Imma- la teva [formació acadèmica]
484. Mercè- [formació sí sí] sí ¿no? jo crec que:: que va més per aquí

Seqüència 4

743. Imma- també sí |el problema és que clar el institut encara no estem amb això [i és quan precisament]
744. Mercè- [sí a l'institut | a l'institut el que] passa és que per exemple és a dir si tu tens un alumne o dos que són |em::| que vénen de fora i es tens en una classe s'integren fàcilment però si n'hi ha molts ya:: l::a tendència a:: a crear guetos
745. Imma- sí
746. Mercè- es van tancant o tu els ten...- tanques a vegades a l'aula d'acollida/ passa això que estàs creant un grup allà que està:: que es tanca ¿no? [és el que et deia abans d'aquest nano/ ¿no? de::]
747. Imma- [que queden separats/] de crear més distància [¿no?]
748. Mercè- [crear distància] sí després també els grups de diversitat ¿no? que diuen de diversitat és que:: el:: que ¿què vol dir grup de diversitat? al final el que acaben de diversitat per desgr...- o sigui sembla que tots són siguin nous o de diversitat ¿no? i penses i ¿per què? jo dic són diversitat però no per la qüestió cultural ni lingüística:: només sinó
749. Imma- a vegades també per dificultats d'aprenentatge ¿no?
750. Mercè- dificultats d'aprenentatge evidentment
751. Imma- però clar si poses amb uns nens que només tenen una barrera lingüística de moment [amb grups que tenen moltes dificultats]
752. Mercè- [amb grups que tenen moltes aquest és el] problema
753. Imma- aquí [és on]
754. Mercè- [és el problema] perquè jo veig nanos jo he vist nens per exemple jo en un institut a Cornellà me'n recordo tenir una alumna que era brillantíssima i tal i:: em vaig enterar al cap que era marroquina però és que sinó m'ho arriben a dir jo no me'n arribo a enterar i aquesta nana era parlava català perfecte inclús em corregia si alguna vegada havies dit alguna cosa mal dita i parlava perfecte i estava molt ben integrada
755. Imma- sí
756. Mercè- un dia vam fer una reunió de pares i la seva mare va venir amb un mocador i em vaig quedar [parada ¿no?]
757. Imma- [no t'ho esperaves]
758. Mercè- aquella nena estava molt integrada
759. Imma- ya ya
760. Mercè- ¿per què? potser perquè no n'hi havia gaires o:: no sé
761. Imma- ja havia fet l'escolaritat
762. Mercè- sí clar i després per exemple alumnes xinesos també n'he tingut de moníssims però:: d'aquests que són de deu perquè són:: perfectes inclús me'n recordo una vegada tenia un alumne que acabava d'arribar/ i:: allò tenim una classe d'aquestes i la vam posar a diversitat i jo sabia si havia donat algo o no si havia explicat algo o no:: o sigui aquesta paraula no la sabem ¡no! ¡no! pues si el xinès la:: sabia és que l'havia explicat
763. Imma- ¿sí? (riuen)
764. Mercè- era un registres (riuen) sí sí sí
765. Imma- no és qüestió de capacitat/ ni molt menys ¿no?
766. Mercè- bueno sí de::
767. Imma- és una qüestió en el cas de:: de els nens i les nenes
768. Mercè- sí
769. Imma- que a vegades no arriben a:: a trencar aquesta barrera lingüística ¿no? que:: que sempre queden com::
770. Mercè- però això té molt que veure potser amb les creences que té un mateix |¿eh?|

771. Imma- sí
772. Mercè- ¿entens? vull dir perquè això que et deia del meu fill ¿no? que el meu fill quan estava a Canadà i ell no parlava anglès | i els demés nens parlaven anglès ell deia mira els demés nens se'n riuen perquè:: parlo malament l'anglès diu però jo ja sé que acabaré parlant-ne ¿no? ell estava tranquil
773. Imma- tranquil
774. Mercè- i clar aquesta tranquil·litat o aquesta creença de que la llengua l'aprens i que la llengua i que:: acabaràs parlant-la et dóna | possibilitats d'a:: d'aprendre ¿no?
775. Imma- el [que passa que jo veig]
776. Mercè- [el que passa que] si et fas una barrera
777. Imma- el problema no |nyt| el problema ja no tant que se la facin ells sinó que a vegades | aquest període de intermedi |e::| és difícil | i:: jo crec que aquí precisament hi ha professors que no saben què fer
778. Mercè- ya
779. Imma- o sigui jo crec que un estudiant que és intel·ligent | se'n sortirà
780. Mercè- sí
781. Imma- vale però ha de passar un període
782. Mercè- sí
783. Imma- i a vegades aquest període és una trampa ¿no? i:: aquesta creença de que la llengua l'aprens i que la llengua i que:: acabaràs parlant-la et dóna | possibilitats d'a:: d'aprendre ¿no?
784. Mercè- sí
785. Imma- a passar ràpidament o sigui ells posaran de la seva part són intel·ligents tenen personalitat
786. Mercè- sí
787. Imma- ho poden superar però a vegades no tant/
788. Mercè- no no ya
789. Imma- llavors jo també [els hem d'ajudar una mica tot i que hi hagi el problema/]
790. Mercè- [però sí una altra cosa és] sí però hi ha una altra qüestió que també vull dir perquè hi ha alumnes a l'institut | que parlen només castellà per exemple que no parlen català ni que els matis
791. Imma- sí
792. Mercè- jo no crec que és que no en sàpiguen i a més a més aquests alumnes acostumen a no parlar ni una paraula d'anglès [o sigui em passa]
793. Imma- [llavors ¿creus] que no els hi agraden les llengües?
794. Mercè- no no vull dir que tenen una barrera/ és que una barrera però molt molt gran ¿saps? o sigui una barrera no sé quina barrera com si no haguessin fet el *clic* de dir::
795. Imma- com si realment fossin monolingües ¿no? [com si diguéssim | que és impossible]
796. Mercè- [sí sí però en el fons és impossible] perquè no és natural ser monolingüe
797. Imma- clar que no
798. Mercè- però:: però:: |e::| dóna aquesta coincidència o sigui jo els alumnes que he vist més reactis a parlar anglès són els alumnes que també són reactis a parlar català | o sigui és curiós |¿eh?| bueno dic català perquè és bueno és una altra la [seva llengua no és el català]
799. Imma- [una llengua que podrien parlar fàcil]
800. Mercè- sí sí
801. Imma- però haurien de fàcilment poder parlar-la [¿no?]
802. Mercè- [sí dic] això |¿eh?| sí sí | perquè normalment és clar els que parlen català normalment ja parlen castellà també ¿no?
803. Imma- clar [al revés no]

804. Mercè- [però en canvi al revés no] llavors són els que no:: que hi tenen alguna mena de:: |
bloqueig estrany ¿no? |eh:|
805. Imma- sí sí però jo també penso això que en aquest cas | el centre els ha d'ajudar una
mica més
806. Mercè- sí sí sí
807. Imma- aquests nens i aquestes nenes tenen un problema
808. Mercè- sí sí sí
809. Imma- però clar els hem d'ajudar més
810. Mercè- sí sí
811. Imma- si no poden superar perquè és evident | que hi ha un problema quan::
transfereixen això/ aquesta dificultat/ a la llengua estrangera [perquè llavors han de
començar de zero]
812. Mercè- [però això és una minoria] és una sí
813. Imma- sí però n'hi ha |¿eh?| podrien començar de zero amb la llengua estrangera
dir no m'agrada el català la meua experiència d'apr...- d'aprendre el català no és bona però
a l'anglès sí que li de...- li poso passió i i i i molt sov...- i a vegades/
814. Mercè- però et dic una cosa jo el que t'estic dient no era:: de nanos nouvinguts d'ara
|¿eh?| [el que t'estic parlant d'aquests de castellà]
815. Imma- [no no sí sí jo t'entenc] no no [són]
816. Mercè- [perquè justament] els nouvinguts/ no bueno perquè no et dic una cosa el el
anglès té un valor social molt gran
817. Imma- sí sí
818. Mercè- i jo lo que trobo cada cop més | no hi ha cap nano que digui jo l'anglès no serveix
per res
819. Imma- sí
820. Mercè- abans sí
821. Imma- sí
822. Mercè- abans jo bueno no sé si depèn del centre en el que he estat [abans els centres]
823. Imma- [clar perquè vull jo]
824. Mercè- abans en el centre em deien ¿jo per què vull l'anglès? i avui en dia no hi ha ningú
bueno almenys allà a l'institut on estic ara que si li ocorris si algú ho diu enseguida tots li
diuen però |¡ah::!|
825. Imma- clar bueno ara els nens ara els estudiants universitaris que es plantegen
seriosament sortir a fora a treballar |¿eh?|
826. Mercè- clar clar
827. Imma- o sigui els que estan acabant ara carreres/
828. Mercè- sí
829. Imma- sobretot de ciències i:: tecnològiques etcètera/ tots estan pensant en marxar
evidentment clar que l'anglès els ajuda
830. Mercè- sí:: sí
831. Imma- o l'alemany
832. Mercè- clar el que passa que ara és l'anglès l'anglès però saben que també són importants
les altres llengües |¿eh?| sí perquè també hi ha una mica de:: de també::
833. Imma- és una obsessió [massa]
834. Mercè- [sí és com] un prestigi i tal però és que són totes les llengües que són [importants]
835. Imma- [i tant] sí sí i sobretot
836. Mercè- sí però jo ho he vist això que:: que:: que hi ha més per exemple aquesta cosa que
et dic que no sé què és |em::| de vegades hi ha nanos que jo els hi parlo anglès ¿no? sempre
intento sempre parlar anglès i hi ha nanos que:: vénen de fora o que els tens per primera

- vegada a mi m'ha passat aquest any te'n recordes l'any passat que vas venir a la meua classe ¿no?
837. Imma- sí sí sí
838. Mercè- els nanos parlen anglès i aquest any pos he tingut una al mateix grup aquest any i m'han vingut tres nanos d'escoles diferents i es van posar els tres nanos que no entenem res que no entenem res
839. Imma- ¿per què no parlaven anglès normalment a la classe?
840. Mercè- no ho sé un venia de la Salle l'altre de no sé on bueno són nanos que acadèmicament zero |¿eh?| vull dir
841. Imma- ya
842. Mercè- suposo que són nanos que s'han tret de fora d'alguns llocs |¿eh?| no sé però els que vénen i els recordo els de la meua classe s'estaven tots contents perquè (riuen) i llavors o sigui però en el fons llavors dius bueno |em::| dius no entenc res no entenc res jo dic tu |e::| no hi pensis i al cap d'un temps veus que sí que t'entenen ¿saps?
843. Imma- clar
844. Mercè- perquè hi ha una mena de cosa de dir no entenc res i que et fas una barrera/ però després sí que et van entenent perquè la prova és que quan tu els hi parles et contesten ¿saps? encara que no sigui en anglès
845. Imma- clar
846. Mercè- però això vol dir que [t'han entès]
847. Imma- [demostran] sí clar clar
848. Mercè- i això em passa vull dir i això ho veig molt
849. Imma- perquè és un problema de metodologia que no ho [havien fet mai]
850. Mercè- [no sí sí]
851. Imma- fins que no havien vingut amb tu i per això no podien perquè no ho havien fet mai [perquè a classe]
852. Mercè- [sí però a vegades] sí la gent creu que és més difícil aprendre una llengua ¿no?
853. Imma- sí
854. Mercè- o entendre una llengua
855. Imma- sí
856. Mercè- del que és
857. Imma- però bueno clar però aquí hi ha un problema de metodologia del centre on [estaven]
858. Mercè- [sí]
859. Imma- aquests nens
860. Mercè- però la immersió que la immersió és a dir tu estàs allà i ja n'aprens ja n'aprens ja n'aprens hi ha una manera també inconscient ¿no? que també t'entra la llengua encara que no siguis però si tu |em::| conscientment dius no | no entra no puc

Seqüència 5

861. Imma- clar no no jo també crec que en el context és quan aprens realment o sigui jo també penso que un un un nen o una nena que arriben i els posen en una aula sense conèixer la llengua/ al principi ho tenen molt difícil [però de mica en mica/]
862. Mercè- [però a la llarga] però llavors lo que se'ls hi ha de donar suport emocional [¿no? potser sí sí també ¿eh? sí sí també]
863. Imma- [ara exacte i potser d'altres suports també acadèmic]
864. Mercè- evidentment [evidentment]

865. Imma- [emocional molt |¿eh?]
866. Mercè- però molt emocional seguretat ¿saps? vull dir molta seguretat de tranquil·litzar-los de treure-lis l'angoixa a:: de:: de fer-lis fer alguna cosa que sàpiguen fer ¿m'entens? que que es vagin perquè jo crec que per aprendre el que és molt important | també és aquesta qüestió ¿no?
867. Imma- no tenir no tenir l'angoixa
868. Mercè- sí tenir confiança en tu mateix [¿no?]
869. Imma- [sí] també entendre que és un procés entendre que això és normal ¿no?
870. Mercè- sí::
871. Imma- no et preocupis [perquè]
872. Mercè- [sí sí]
873. Imma- durant un temps estaràs [incòmode]
874. Mercè- [sí]
875. Imma- no m'entendràs tal [però passarà]
876. Mercè- [però passarà]això ¿no? i llavors fer coses petites recompenses perquè la persona vegi que sí que està aprenent algo que ho fa bé que [sí tu]
877. Imma- [llavors nosaltres] també hem de tenir preparades activitats/ [o materials o:]

Seqüència 6

878. Mercè- [sí clar] ara el que és molt difícil que això per molt que diguin de la:: la diversitat que això des de la universitat o des de la:: no sé on es deu veure molt fàcil però quan tu estàs en una aula
879. Imma- sí
880. Mercè- això de dir posa activitats diferents a cada ú
881. Imma- sí::
882. Mercè- és que és [¡oh!]
883. Imma- [complexa sí::]
884. Mercè- és de tornar-se boig perquè | clar si tu a un nano li poses una activitat i |e:: e::| la:: ei que no sé com es fa això l'altre ai que no sé i a més a més els nanos tenen una cosa raríssima que tenen com gelos | si tu estàs amb un i no estàs amb els altres
885. Imma- els altres t'estan [esperant]
886. Mercè- [els altres] encara es posen que tota l'estona estàs amb aquest/
887. Imma- sí::
888. Mercè- és que o sigui
889. Imma- però també potser això encara ho hem de treballar més ¿no? les actitu::ds el:: [e:l el]com aprendre
890. Mercè- [sí]
891. Imma- a ser autònoms en un grup ¿no? treballar més per grups
892. Mercè- sí no no clar és
893. Imma- acostumar-los [des del començament]
894. Mercè- [no jo]
895. Imma- a treballar per grups i a ser dintre del grup a ser bastant autònoms
896. Mercè- si això:: sí
897. Imma- a resoldre coses ells/
898. Mercè- sí però no et creguis |¿eh?| que vull dir és molt difícil perquè:: a veure sí això de treballar grups jo a vegades també ho dic que t'ho expliqui ell
899. Imma-clar

900. Mercè- o que t'ho expliqui en tal i coses aixis ¿no? [però clar]
901. Imma- [o una tasca que han de fer entre tots] una taula i després comprar resultats
902. Mercè- però després ¿què fan? a les tasques aquestes de grup acostuma a passar que ho fan els dos o tres
903. Imma- els més brillants
904. Mercè- i els demés no fan res |¿eh?| també
905. Imma- la resta segueixen
906. Mercè- sí és molt difícil i després en una classe d'aquestes amb trenta nens és una bogeria
907. Imma- fer el seguiment [de tots és complicat]
908. Mercè- [sí éno i a més això que els treballs en:: en grup i tal ja ho intentes ¿no? però saps ¿què acostuma a passar? que el treball en grup el fan els bons i els altres van allà::
909. Imma- estan allà [esperant una::]
910. Mercè- sí sí sí
911. Imma- a veure com ho resolen
912. Mercè- perquè és molt difícil o sigui fer-los treballar perquè els bons s'estimen més fer-
ho ells que
913. Imma- sí
914. Mercè- ¿entens? vull dir és un [i llavors]
915. Imma- [és més fàcil]
916. Mercè- els altres pos bueno pos no fan res ¿no?
917. Imma- sí
918. Mercè- és molt difícil en canvi si els hi dius els que no en saben que ho facin almenys fan algo
919. Imma- sí
920. Mercè- o sigui si estan en un grup d'aquests no fan res
921. Imma- si estàs a sobre | clar si estàs [molt a sobre ¿no?]
922. Mercè- [sí sí]
923. Imma- clar no se sap mai què és millor com fer els grups per exemple ¿no? si fer-los heterogenis
924. Mercè- sí
925. Imma- o si fer-los de nivell ¿no?
926. Mercè- sí
927. Imma- perquè si en un grup no hi ha una |nyt| figura que ho farà de seguida/
928. Mercè- sí
929. Imma- si tots més o menys saben el mateix se suposa que s'hi posaran tots més o menys igual almenys ¿no?
930. Mercè- sí sí sí
931. Imma- el problema és això
932. Mercè- això és això
933. Imma- aconseguir aquests grups
934. Mercè- evidentment
935. Imma- llavors posar a cada grup | una tasca que suposi un repte/
936. Mercè- sí
937. Imma- però un repte possible ¿no?
938. Mercè- [ya ya ya]
939. Imma- [o sigui] que no sigui difícil la tasca
940. Mercè- sí sí clar
941. Imma- però clar això és molt difícil de preparar

942. Mercè- sí sí sí
943. Imma- això plantejar una classe d'anglès així
944. Mercè- [no:: no home no]
945. Imma- [és molt complicat]
946. Mercè- és molt complicat jo francament jo hi ha professors que diuen |ah| els hi preparo activitats i ho he vist això ¿no? i bueno allò de la diversitat que la diversitat tu fas un *crucigrama* l'altra fa no sé què no sé quantos i això és un disbarat tan gran
947. Imma- clar
948. Mercè- perquè:: a veure anar fent lletres i anar fent no sé què i:: no aprenen res jo els hi faig fer més o menys a tots els casi hi faig escoltar i els hi faig veure el mateix
949. Imma- clar
950. Mercè- després al millor els hi demanes una més o menys en funció
951. Imma- de lo que poden fer
952. Mercè- i els avalues diferent segons les seve::s
953. Imma- però almenys la comprensió sí que la [poden desenvolupar ¿no?]
954. Mercè- [no però jo] faig o sigui que estiguin atents a totes les activitats més o menys ¿m'entens? perquè dir tu estàs fent una cosa amb uns i els altres mentrestant que facin un *crucigrama* [o::]
955. Imma- [no]
956. Mercè- |e::| de què els hi serveix allò [allò no s'aprèn res/]
957. Imma- [no | perquè els *crucigramas* no és res |¿eh?]
958. Mercè- no bueno dic un *crucigrama* com [dir allò]
959. Imma- [sí::]
960. Mercè- un joc de paraules per tenir-los entretinguts que tampoc els tens entretinguts |¿eh?| perquè van dient tota l'estona això no sé què (riu)
961. Imma- i ho fan en un moment [també]
962. Mercè- [sí sí::] i després un altre i un altre i vinga fer fotocòpies allà això hi ha gent que ho fa aixís i:: i penses bueno estic convençuda que pensen que els hi dóna molta feina i pensen que ho fan bé però no és la manera ¿no? jo me'n recordo que et deien allò de adaptació curricular | i:: diu bueno pues jo:: adaptació curricular pues el faré el *present simple* i jo dic com vols dir *present simple* vull dir com si la idioma fos [això escalonat ¿no?]
963. Imma- [senzillet]
964. Mercè- els hi fas el *present simple* vull dir això no és
965. Imma- no::
966. Mercè- perquè jo veig que hi ha nanos que a lo millor pues |mh::| saben poc vull dir aquest grup de però els hi dius un text i te l'entenen i els hi dius extreu informació d'aquest text
967. Imma- i ho poden fer
968. Mercè- i no té perquè estar en *present simple*
969. Imma- sí::
970. Mercè- no no has de tenir aquesta idea de que la llengua va per esc...- escalonada
971. Imma- en capsetes ¿no?
972. Mercè- sí en capsetes i clar i que hi ha està a nivell de *present simple* i ¿què vols dir això de nivell de *present simple*? (la Imma riu) si no però és que
973. Imma- sí sí sí
974. Mercè- ho fan |¿eh?| la gent
975. Imma- i tant

976. Mercè- además t'ho demanen els coordinadors |¿eh?| i si tu no els hi escrius aixos casi es molesten de veritat o sigui que:: has de:: o sigui no sé jo crec que el que s'ha de fer és intentar que cada u faci el progressi el possible els has d'avaluar diferent evidentment ¿no? és allò que et de...-
977. Imma- sí perquè::
978. Mercè- has d'avaluar diferent perquè jo els hi dic us avaluo el vostre:: |e::| progrés ¿no? és a dir que si un alumne és com el que et deia aquest nano de Paquistan que acabava d'arribar pues pues jo dic dic t'he avaluat pot treure més bona nota tampoc li vull dir ya com que ho has fet molt bé et poso un deu no no vull dir tampoc que sàpiga que s'ha d'esforçar més ¿no?
979. Imma- clar [que hi ha un objectiu]
980. Mercè- [i també se'ls ha d'exigir]
981. Imma- sí
982. Mercè- perquè si no els exigeixes també s'arrepengen jo crec [quan menos]
983. Imma- [a més necessiten] necessiten l'exigència |¿eh?| sí::

Seqüència 7

984. Mercè- i quan tens grups d'aquests de diversitat és depriment perquè {(DC) no fan res} i jo aquests nanos no sé si estarien en un...- el que passa que a vegades el que et permet aquests grups de diversitat és que amb la classe normal puguis fer alguna cosa [|¿eh?| perquè depèn de]
985. Imma- [clar però] clar |nyt| el problema del és que jo crec quan parlem d'això de grups de diversitat |nyt| |mh::| a vegades són nens i nenes que ja estan com:: fora del sistema o sigui que van [al centre]
986. Mercè- [sí::]
987. Imma- ¿per què han d'anar-hi?
988. Mercè- sí
989. Imma- però que ni segueixen ¿no?
990. Mercè- però a més estan entusiasmats d'anar al centre |¿eh?| això també |¿eh?|
991. Imma- ¿sí?
992. Mercè- |uf| [és que és que els hi agrada]
993. Imma- [¿però llavors?]
994. Mercè- molt als nens ana::r [a l'escola]
995. Imma- [però llavors és molt injust/]
996. Mercè- ¿és injust! [¿és injust!]
997. Imma- [llavors és injust] que estiguin avorrits a classe perquè al final ¿estan [avorrits!]
998. Mercè- [a la classe] estan avorrits però al centre:: els hi agrada anar al centre
999. Imma- els hi agrada el contacte amb el amb els joves com ells/
1000. Mercè- clar clar
1001. Imma- llavors és molt injust/ que a la classe estan despenjats ¿no? [perquè jo veig que hi ha molts]
1002. Mercè- [però és que no hi ha] manera humana de fer-lis fer res jo és que hi ha una classe que jo m'agradaria que vingués un psicopedagog o qui fos i que em digués a veure explica'm [¿què fem amb aquests?]
1003. Imma- [¿i com es planteja] amb el centre? [perquè xxx com es planteja]

1004. Mercè- [jo he parlat] per exemple no sé depèn de les classes hi ha una classe que en diem de diversitat que tothom diu mira | tothom ho ha dit |çeh?| diu no és que vas em desespero mira no és qüestió de:: de passar l'estona o sigui de veritat |çeh?|
1005. Imma- ya però un jove un nen una nena de setze anys | que tenen un [potencial que tenen uns problemes]
1006. Mercè- [és que no volen fer res] és que no volen fer res aquests nens
1007. Imma- clar però no volen fer res del que els oferim çno?
1008. Mercè- no no però és que res és que no pots fer res és que intentes coses
1009. Imma- ya:: ya::
1010. Mercè- diferents |çeh?| [intentés | sí sí]
1011. Imma- [no jo ja ho sé però penso ha d'haver-hi alguna cosa]
1012. Mercè- no no sé què hi ha d'haver-hi francament no ho sé |e::| o sigui perquè ya van amb una actitud |e::m| estranya çno? bueno jo és que no sé què s'ha de fer perquè a vegades dius bueno he provat de tot però sempre fan o sigui sempre t'ho rebenten tot tot t'ho rebenten tot t'ho rebenten és clar i ja es crea una dinàmica [de rebentar]
1013. Imma- [en grup]
1014. Mercè- del grup [s'ha de fer el graciós çno?]
1015. Imma- [el grup ya crea una dinàmica ya] si ya
1016. Mercè- el *peer pressure* [sats allò]
1017. Imma- [sí]
1018. Mercè- de què tu no pots anar de b...- si fas algo:: bé [l'altre tal]
1019. Imma- [es riurà] de tu [perquè li fas la pilota a la profe çno?]
1020. Mercè- [sí sí sí] sí sí sí sí
1021. Imma- sí
1022. Mercè- i llavors ara per exemple no sé els hi poso un vídeo te l'han de rebentar els poso a l'ordinador i han de fer tonteries els poses a:: retallar i t'han de és que no sats ni què fer çno? |em::| i això li passa a tothom |çeh?| això el que et consola és que:: li passa a tothom
1023. Imma- tothom [però::]
1024. Mercè- [però és] que no et consola perquè dius bueno m'agradaria trobar una solució
1025. Imma- sí [jo també ho penso]
1026. Mercè- [o sigui] és molt [depriment |çeh?|]
1027. Imma- [no no i sobretot] és molt depriment/
1028. Mercè- sí
1029. Imma- perquè tu veus que són són joves/ que potser a la vida podrien [fer alguna cosa]
1030. Mercè- [sí sí]
1031. Imma- i i tal com van és que no fan res acaben no sé veus un futur molt negre [çno?]
1032. Mercè- [no sé] jo em penso no sé què faran
1033. Imma- çquè faran aquests [aquests joves? clar]
1034. Mercè- [de grans no sé:: què faran]
1035. Imma- clar clar
1036. Mercè- però és que ni siquie...- jo a vegades els hi he plant...- intento:: o sigui els intentes parla::r del futur de què i no volen parlar de cap manera çno? [|e::|] çde que:: de què t'agradaria]
1037. Imma- [però però hi ha un problema aquí |çeh?|]
1038. Mercè- treballar? [ah] jo no treba...- joestic a l'escola jo no treballo
1039. Imma- clar
1040. Mercè- |e::|
1041. Imma- perquè són incapaços d'anar més enllà [de veure:: de projectar::]
1042. Mercè- [potser és això çno?] sí sí

Seqüència 8

1043. Imma- un:: sí sí no la pregunta meva és això i |nyt| o sigui en el centre igual que ens plantejem formacions per algun tipus de:: no sé a vegades es fan formacions per aprendre les ciències ¿no?
1044. Mercè- sí
1045. Imma- o:: per millorar el català
1046. Mercè- sí
1047. Imma- l'expressió escrita jo què sé si si s'han fet formacions o sigui es comenta una necessitat d'una formació per per aquestes necessitats específiques
1048. Mercè- aquestes nece...- és que et dic una cosa de tots els curssets que he anat jo d'aquestes de diversitat no m'han dit mai res que servís per [la diversitat]
1049. Imma- [¿veus?]
1050. Mercè- [¿eh?]
1051. Imma- vale
1052. Mercè- i a tothom igual [¿eh?] aixos és una cosa:: general [perquè o sigui a tu]
1053. Imma- [o sigui que hi ha::]
1054. Mercè- et diuen que facis materials diferents i això
1055. Imma- ya::
1056. Mercè- si fas materials diferents és això que t'he dit
1057. Imma- clar però quins però quins
1058. Mercè- no no però quins materials diferents [si tens]
1059. Imma- [clar]
1060. Mercè- trenta persones [e::] bueno depèn de les classes com pots fer materials diferents ¿no? vull dir ja t'ho dic [e:: e e] encara que els facis i els portis allà que n'hi ha la tira de materials [¿eh?] no:: o sigui no és per falta de materials diferents és que els poses allà i després tots se t'aixequen la mà i tots volen que estiguis per lo que estan fent i no estàs fent lo altre i tal i penso:: [em::] més que materials diferents és fer una mateixa cosa i que cada ú faci coses diferents o sigui [cada]
1061. Imma- [de les seves] capacitats
1062. Mercè- sí demanar difere::nts ¿no? [e::] clar [e] això que és difícil de::

Seqüència 9

1063. Imma- ¿i amb els nens i les nenes que just acabaven d'arribar o que no dominen la llengua tu creus que és similar ¿no? també és això que estiguin a l'aula/
1064. Mercè- clar jo no sé [per exemple l'aula d'acollida] jo crec que és útil també per aquesta qüestió de de de tenir una zona de confort de dir
1065. Imma- sí
1066. Mercè- estic aquí que em cuiden una mica:: que no m'haig d'esforçar tant
1067. Imma- no hi ha pressió
1068. Mercè- que vas entrant a la llengua poc a poc i tal i no és bo en aquest [sentit]
1069. Imma- [i com la] plantejen en en el teu centre l'aula d'acollida?
1070. Mercè- pos això no tenim gaire::s alumnes [¿eh?]
1071. Imma- clar
1072. Mercè- és petita l'aula d'acollida però fan un horari per l'aula d'acollida però és clar depèn també de la fun...- del professor depèn de les disposició del centre ¿no? també no és

ideal i llavors et dic que depèn de quina assignatura van una una hora però jo et vaig dir que jo t'he dit en el cas meu | a mi si no em ve mai jo no sé què li passa aquell nen però si em ve a dues classes jo vull que vingui a les tres

1073. Imma- clar
1074. Mercè- jo no vull que vingui a dos
1075. Imma- clar [precisament queda]
1076. Mercè- [no sé què] passa amb les altres [matèries]
1077. Imma- [penjat]
1078. Mercè- potser és anglès i ja et dic aquest nano pot seguir en anglès potser si fa història no sé [no sé]
1079. Imma- [o sigui] no pot seguir en cap cas la història encara sí que va bé que vagi a l'aula d'acollida ara si [comença a seguir]
1080. Mercè- [sí:]
1081. Imma- la història i comença a estar interessat pels projectes o el que sigui
1082. Mercè- sí
1083. Imma- i han de sortir de la classe d'història per anar a l'aula d'acollida/
1084. Mercè- no sé fins a quin punt ¿saps?
1085. Imma- no ho sé clar
1086. Mercè- sí | ara en plan de dir una mica de:: d'això de trobar-se una estona al dia que estiguin tranquils i que::
1087. Imma- o sigui que hi ha com dos factors importants
1088. Mercè- sí
1089. Imma- un és l'acadèmic
1090. Mercè- sí
1091. Imma- però l'altre és l'emotiu
1092. Mercè- sí l'afectiu
1093. Imma- la part aquesta afectiva [emotiva ¿no? de::]
1094. Mercè- sí sí sí
1095. Imma- que què val que val [re...- recolzar]
1096. Mercè- [jo crec que] és molt que és bàsica per aprendre ¿no? jo crec que l'aprenentatge
1097. Imma- i tant
1098. Mercè- és és per tot per qualsevol cosa i per l'idioma
1099. Imma- que no hi hagi l'ansietat [de::]
1100. Mercè- [l'ansietat l'ansietat::t]
1101. Imma- no sé si [ho què faig aquí]
1102. Mercè- [sí sí] i la seguretat ¿no? i:: i tenir o sigui fer fe::r |e::| és que hi ha tants factors afectius que són importants a l'hora [d'aprendre]

Seqüència 10

1103. Imma- [si::] i es fomenta per exemple jo ara penso |e::| que hi hagi com això que diuen tutors companys o sigui nens [de la mateixa cultura nens i nenes de la mateixa cultura sí]
1104. Mercè- [sí que hi ha:: |¿ah!| ¿això de les parelles lingüístiques?]
1105. Imma- per exemple [però que siguin]
1106. Mercè- [sí que ho fan |¿eh?|]
1107. Imma- de la mateixa cultura no:: per ensenyar el català per exemple sinó per ajudar | [a la pregunta per exemple]
1108. Mercè- [|ah| sí]

1109. Imma- un nen xinès que:: [just arriba]
1110. Mercè- [tingués]
1111. Imma- i el posen al costat d'un altre nen xinès que fa molts anys que és a l'escola [o::]
1112. Mercè- [a vera] això::
1113. Imma- ¿això no es fa no?
1114. Mercè- home [e::m] sí que es fa a vegades es fa i a vegades no es fa | però això:: vull dir al meu institu...- centre no hi ha [molts]
1115. Imma- [no]
1116. Mercè- o sigui no hi ha una co..-
1117. Imma- no
1118. Mercè- una pràctica jo per exemple he vist que a quart d'ESO l'any passat no sé què va passar que van arribar molts alumnes xinesos d'Itàlia i jo crec que ells sols ja s'ajudaven ¿m'entens?
1119. Imma- sí
1120. Mercè- és que [és una cosa natural]
1121. Imma- [ya ya buscaven]
1122. Mercè- no i és [natural]
1123. Imma- sí
1124. Mercè- quan són més grans de buscar ajuda per ajudar-te [¿eh?]
1125. Imma- ¿o d'oferir-la?
1126. Mercè- d'oferir-la [¿no?]
1127. Imma- [també]
1128. Mercè- i això ho fas home normalment ho fas si tu:: saps d'algú que pot ajudar jo moc sempre si hi ha algú que té problema buscar algú que::
1129. Imma- clar
1130. Mercè- que pugui ajudar i a més els hi agrada [¿eh?]
1131. Imma- sí::
1132. Mercè- són bons nanos vull dir els nanos que tinc aquest any els hi agrada també ¿eh? jo ja l'ajudaré jo ja l'ajudaré [jo jo:: i tots a::]
1133. Imma- [molt bé molt bé] això que en altres països es fomenta molt el voluntariat ¿no?
1134. Mercè- sí:: sí sí
1135. Imma- a Estats Units per exemple una de les condicions per entra::r
1136. Mercè- sí
1137. Imma- a segons quines universitats és [el voluntariat que has fet]
1138. Mercè- [haver fet voluntariat] [¡oh!] i a:: i a Canadà per treure't el títol de secundària has d'haver fet voluntariat [¿eh?] a Estats Units no ho sé també
1139. Imma- però és crear com un esperit [és crear unes actituds ¿no?]
1140. Mercè- [sí un esperit jo] aquestes actituds sincerament les veig [¿eh?] o sigui en el meu grup
1141. Imma- sí
1142. Mercè- aquest any ho he vist que a tots els hi agrada jo ja l'ajudaré i tal
1143. Imma- molt bé [jo trobo que això és important]
1144. Mercè- [sí que hi és hi és sí::]
1145. Imma- més d'ells que de vegades de professor ¿no?
1146. Mercè- sí sí sí i a més jo et dic una cosa a vegades quan veus que un nano no entén no ho entén no ho entén i jo dic bueno explica-li tu i després penso mira i després ho entén
1147. Imma- i tant
1148. Mercè- perquè
1149. Imma- entre ells

1150. Mercè- entre ells s'entenen millor (riu)
 1151. Imma- ho simplifiquen o
 1152. Mercè- sí
 1153. Imma- recorden el procés que han fet
 1154. Mercè- no sé o ho expliquen amb uns termes vull dir que:: sí
 1155. Imma- o només la simpatia també fa que l'altre es relaxi una mica ¿no?
 1156. Mercè- o potser parla en un llenguatge que tu no parles o sigui que ells ho entenen [o::
 o::]
 1157. Imma- [sí sí i simplifiquen més]
 1158. Mercè- si a vegades passa |¿eh?| això a mi em passa a veg...-ho faig molt a vegades quan
 veig que això no ho entenen [dic bueno]
 1159. Imma- [explica-ho tu]
 1160. Mercè- sí sí sí (riuen) i ho arriben a entendre ¿sats? sí sí

Seqüència 11

1161. Imma- doncs mira si vols ara si vols explicar alguna anècdota però la la meva última
 pregunta és |nyt| si:: vosaltres si tu ara parlant això de la formació i el que necessitem i com
 és de difícil tractar amb tota aquesta diversitat/ si tu creus que:: o sigui si tu poguessis ara
 demanar a la carta una formació/
 1162. Mercè- sí
 1163. Imma- de centre |¿eh?| no [individual]
 1164. Mercè- sí
 1165. Imma- tu tu ¿què demanaries? ¿o què t'agradaria?
 1166. Mercè- jo mira a mi m'agradaria que vingués una persona i em fes classe aquell grup tan
 difícil i m'ho expliqués
 1167. Imma- com o sigui com el profe ideal
 1168. Mercè- sí
 1169. Imma- que vingués el profe ideal
 1170. Mercè- i que m'ho m'ho:: fes o sigui que m'ho expliqués o sigui:: ¿sats? allò::
 1171. Imma- sí
 1172. Mercè- sí sí
 1173. Imma- algú que ja tingués la solució ¿no?
 1174. Mercè- sí sí sí la veritat és que sí | o sigui en plan així:: de carta:: ideal [és que m'ho
 expliqués]
 1175. Imma- [sí]
 1176. Mercè- però ja et dic que jo no crec que sigui un problema de llengües ni de cultures
 sinó:: social un problema social i *después* que això també amb la qüestió de |e::| de:: |e::| a
 de l'afectivitat ¿no? o de la:: seguretat amb mi mateix els hi molts nanos d'aquests són molt
 insegurs/
 1177. Imma- clar
 1178. Mercè- tot aquesta qüestió ¿no? que s'hauria de:: de potenciar però que a la classe també
 crec que igual |e::| tenim una escola massa acadèmica que potser:: hauríem de fer |em::|
 aquests nanos igual podrien fer coses que no fossin tant d'estar en una classe amb un llapis i
 un paper
 1179. Imma- currículum::
 1180. Mercè- el currículum ¿no? ¡jo que sé! Es podria fer més::
 1181. Imma- sí::

1182. Mercè- |e::| variat i més
1183. Imma- sí
1184. Mercè- i més opcions
1185. Imma- durant un temps per exemple [o en quins moments]
1186. Mercè- [o treballs manuals/] o:: o:: jo que sé o fer coses pintar una paret o::
1187. Imma- sí::
1188. Mercè- o:: o fer escultura o fe::r o:: o:: arreglar un endoll tu no sé [activitats més]
1189. Imma- [activitats en equip] que fomenten la comunicació [¿no?]
1190. Mercè- [sí sí]
1191. Imma- i l'expressió [¿eh?]
1192. Mercè- sí sí en ves d'estar allà ara classe de mates ara classe de llengües ara classe de d'història si són nanos que no són acadèmics en el cas de la diversitat [¿eh?]
1193. Imma- sí
1194. Mercè- t'estic dient
1195. Imma- sí
1196. Mercè- que no tenen perquè ser gent de [fora ni de dins]
1197. Imma- [ya ya::]
1198. Mercè- és que |e::| jo crec que potser els hi estem fent fer una cosa que:: no ho sé que no sé si els hi servirà d'algo
1199. Imma- no no i de moment potser en el futur els hi serviria però de moment no ¿no? [ara no]
1200. Mercè- [a més si] i després jo crec que potser en un moment determinat els hi voldran estudiar/ més endavant ¿sats?
1201. Imma- sí
1202. Mercè- vull dir que la vida
1203. Imma- sí
1204. Mercè- no:: no no té perquè acabar-se quan s'acaba l'escola
1205. Imma- |oi| tant que no
1206. Mercè- no és que no li donis una:: una::
1207. Imma- hi ha molts casos |e::| realment després de més grans de vint-i-cinc anys hi ha molta gent/
1208. Mercè- sí
1209. Imma- que es presenta per entrar a la universitat que ja es veu que que han tingut dificultats amb en el batxillerat o en la [primària]
1210. Mercè- [o inclús] hi ha gent intel·li...- n...- sí sí [sí]
1211. Imma- [clar] i després sí que ja es veuen amb cor de::
1212. Mercè- sí
1213. Imma- amb la disposició ¿no?
1214. Mercè- i és que potser en aquell moment tenien un bloqueig per problemes:: jo que sé familiars o:: personals de personalitat i tenint un bloqueig no podien aprendre i el millor més endavant estan en una altra fase i:: i són::
1215. Imma- doncs per això pot ser que hauríem de ser una mica més sensibles amb aquests casos [¿no? amb les causes]
1216. Mercè- [i pot ser] no:: que hi haguessin opcions que no fossin tan acadèmiques però tampoc s'espera que un professor hagi sàpiga de tot [és que ens fan fer]
1217. Imma- [clar es que no és només el professor]
1218. Mercè- de tot tu has de saber anglès i has de ser |e::| amb aquests nens [que no saps]
1219. Imma- [psicologia]

1220. Mercè- i que no ens facin fer-lis fer un:: sí no sé no facin fer-lis fer un moble perquè no sabrien ni per on començar ¿no?
1221. Imma- no però això és [un projecte de centre]
1222. Mercè- [¿m'entens?]
1223. Imma- no no personal |¿eh?| ¿no trobes?
1224. Mercè- sí sí sí però:: si el problema és aquest | sí falta gent
1225. Imma- a veure el centre com ho planteja una persona no pot
1226. Mercè- però això tampoc ho pots plantejar perquè també crec que és difícil ¿no? |e::| ¿però tu no creus això? que hi ha nanos que a lo millor podrien fer algo::
1227. Imma- clar es que hauríem de fer coses diferents clar
1228. Mercè- diferents que a més se sentirien millor perquè també ha de ser un fracàs que et facin fer sempre una cosa que tu no::
1229. Imma- que no pots
1230. Mercè- no pots
1231. Imma- estàs bloquejat
1232. Mercè- estàs bloquejat al millor et fan pintar una paret i dius aquest nano pinta molt bé jo els he vist nanos d'aquests que després arreglen una cosa i dius ostres quina traça que té
1233. Imma- clar
1234. Mercè- doncs fel-s'hi algo que això els hi serviria afectivament
1235. Imma- sí
1236. Mercè- per donar-lis seguretat
1237. Imma- sí
1238. Mercè- perquè són capaços de fer coses positives el que passa és que també penses potser home no sé aquests nens tenen dret a l'educació sí però és educació això ¿no?
1239. Imma- ara és que educació
1240. Mercè- ¿què és educació? ¿no?
1241. Imma- ¿què estan fent ara?
1242. Mercè- sí sí

▪ **Eli**

Seqüència 1

274. Imma- bueno doncs començarem l'entrevista/ | sí | i:: en primer lloc estaria bé que diguessis el teu nom/ i on treballes
275. Eli- doncs jo em dic Eli-/ i treballo a l'institut A d'Osona
276. Imma- |aja| bueno la primera part de l'entrevista és l'aspecte personal ¿eh? digues per exemple quines llengües parles quines llengües entens en quin context quines llengües sents utilitzes normalment
277. Eli- al dia a dia parlo català i castellà/ els parlo al mateix nivell tot i que sóc catalanoparlant l'anglès l'entenc el parlo i:: llavors conèixer el francès però no el parlo
278. Imma- digues com vas aprendre aquestes llengües en quin context
279. Eli- tant evidentment el català des de sempre el castellà a l'escola i l'anglès i el francès a l'escola anglès extraescolar i francès a primer i segon de carrera

280. Imma- i tens algun record especial pel que fa quan vas aprendre les llengües o el que et costava més o menys |e::| la metodologia dels professo::rs la teva motivació::
281. Eli- la veritat és que motivació:: sí perquè suposo que pel fet de ser de lletres sempre ens tiren més ¿no? aquests àmbits més comunicatius i lingüístics i:: records records tampoc el que sí és que ara canviaria per exemple és que:: potser m'hi posaria més en el tema d'aprendre-les perquè estàs en una edat també una mica:: difícil en que ho fas també perquè toca i llavors ho deixes una miqueta
282. Imma- sí
283. Eli- i sí que hi tenim més facilitat als que ens agraden més les llengües i sí que ara m'hagués agradat conèixer-les més haver-me involucrat més en el seu moment
284. Imma- i normalment quines llengües utilitzes? català i castellà?
285. Eli- en el dia a dia català i castellà
286. Imma- i amb amb qui utilitzes una o una altra
287. Eli- al ser de Vic català tant amb els amics com amb la família/ el que sí que a l'escola bueno a part de que sóc professora de castellà i parlo castellà a l'aula bastant castellà també amb molts immigrants perquè estic en un context molt immigrant amb molta immigració
288. Imma- i normalment parles castellà amb ells més que català?
289. Eli- com a l'aula parlo castellà ells se m'adrecen a mi llavors en castellà i sí que pels passadissos jo intento canviar però:: molt sovint com que ja m'han agafat aquesta dinàmica i tampoc em suposa cap mena de problema
290. Imma- i a l'aula parles castellà perquè tu fas classe en castellà?
291. Eli- sí evidentment
292. Imma- molt bé bueno doncs aquest és el primer apartat personal no sé si vols dir alguna cosa més contacte de llengües experiències de viatges anècdotes amb les llengües
293. Eli- anècdotes anècdotes cap que:: quant més llengües millor ¿això::?

Seqüència 2

294. Imma- ¡bueno! | doncs parlarem de l'aula i del centre si et sembla/ podries començar explicant la teva:: experiència/ com a ensenyant i també la teva:: trajectòria professional ¿eh? la teva preparació per la docència
295. Eli- jo mentre estudiava filologia hispànica aquí a la UB sempre feia classes particulars o a casa els nens o en alguna acadèmia de Vic i rodalies i bueno fins aquí molt bé però clar grups reduïts primària secundària i llavors jo des de sempre tenia molt clar que em volia dedicar a l'ensenyament i vaig fer filologia hispànica/ em vaig apuntar al Departament d'Ensenyament i:: vaig començar a treballar a l'any següent aproximadament vaig començar a l'IES V on la immigració també era molt alta però va ser un mes i mig llavors no vaig poder-hi aportar tampoc molt/ i sí que l'any passat ja vaig estar a Artés en un institut molt petitó que el contacte de llengües era mínim era un centre amb un nivell sociocultural mig-alt on no hi havia problemes tot funcionava molt bé i bueno tot semblava doncs que el fet de ser professor no suposava cap mena de:: de cosa extra ¿no? i aquest any em van destinar a fer un terç a l'institut A o Osona al principi reconeixeré que hi vaig entrar amb una mica de:: no por |nyt| però potser sí neguit ¿no? perquè sóc jove/ hi ha un vuitanta per cent d'immigració/ de molta procedència diferent un nivell socioeconòmic bastant baix molts problemes de conducta de comportament etc etc però també s'ha de dir que ara no marxaria perquè realment estic aprenent moltíssim d'aquests alumnes hi ha en concret una classe que me'ls he fet molt meus i ells em deien |nyt| bueno el nivell d'estudis és molt baixet són nens amb molts problemes a quart d'ESO però realment no sé jo hi he entrat amb molt bon peu suposo que amb moltes ganes de que la cosa

funcionés i la veritat és que disfruto molt fent classe en quant a contingut/ |nyt| ja t'ho dic |¿eh?| és molt baixet però sí que d'ells també aprenc i ells se senten molt valorats quan algú els hi fa cas i els tracta com un més i això crec que és clau

296. Imma- quan dius que has après d'ells que:: pots explicar-ho una mica més/ què has après dels amb els nens amb els estudiants

297. Eli- doncs:: s'aprèn a que:: si tu els fas sentir valorats a ells ells també et fan sentir valorat a tu és a dir |nyt| jo en aquesta classe és que mai tinc que cridar mai tinc que alçar la veu perquè els nens sempre o sigui m'escolten participen interactuen els hi demanes una exposició i:: et faran sempre més |mh::| no sé aprenc en el sentit de que:: són persones que amb molt poca cosa |nyt| estan molt agraïts ¿saps? i com que potser nosaltres estem en una ciutat on ho hem tingut tot molt fàcil en aquest sentit que si hem volgut algo doncs ho hem aconseguit pels pares o que a part és una sort evidentment no:: ens hem trobat | |nyt| o sigui no ens hem trobat en situacions així és que no sé ben bé com explicar-ho

Seqüència 3

298. Imma- no no t'entenc molt bé i tant com |nyt| prepares tu les classes com et plantes perquè has creat una relació que ja es veu que funciona

299. Eli- no amb totes les classes ¿eh? (riu)

300. Imma- bueno parlarem de la que a tu t'agrada

301. Eli- exacte

302. Imma- però tu dius que has creat una bona dinàmica hi ha un manteniment hi ha una bona relació llavors això no té només a veure amb els continguts ¿com prepares les classes? què tens en compte quan et prepares abans d'entrar a classe

303. Eli- o sigui nosaltres el primer:: o sigui jo quan vaig arribar em va agafar el cap d'estudis i em va dir que aquest curs era com si fos una adaptació perquè ells no podien seguir el quart d'ESO dels altres no calia que anessin a obres de teatre o:: activitats extraescolars perquè no seguirien bueno a mi no em va semblar massa bé/ i vaig pensar que intentaria anar pel meu camí i si no funcionava pues:: evidentment recularia ¿no? llavors vaig agafar la programació que tocava de quart evidentment la vaig adaptar perquè no els hi pots fer segons què perquè no tenen el nivell i:: a partir d'aquí vaig intentar fer els mateixos continguts que les altres classes però explicant-ho molt més és a dir si de cada unitat hi han set apartats nosaltres en fem quatre però aquests quatre que fem sí que els fem:: |nyt| molt més detallats molt més explicats com si expliqués a nens de segon d'ESO o a primer ¿saps? tot molt més::

304. Imma- payoutat

305. Eli- sí molt més payoutat tot i:: a partir d'aquí ¡ho treballem tot! el que sí que fem diferent és que per exemple enlloc de fer dos exàmens per trimestre en faig un per cada tema perquè al haver d'estudiar menys perquè hi ha menys contingut em rendeixen també més o per exemple ara a lectura jo la vaig canviar i han fet *El nen del pijama de ratlles* perquè:: he cregut que bueno que era una lectura que podia apropar-se més a ells també vam partir l'examen hem mirat la pel·lícula és com tot una miqueta més adaptat

306. Imma- acompanyar-los més [¿no?]

307. Eli- [sí] els acompanyes més en el procés però tot i així no ho sé és que a mi m'estudien o sigui:: |nyt| no els hi pots per exemple calcular el número de faltes que un nen normal perquè evidentment molts no saben escriure o sigui si hagués de baixar per faltes els hi quedaria un menys cinc (riu)

308. Imma- [clar clar clar]

309. Eli- [això] és evident ¿no? però a part d'això no sé és que jo |nyt| no sé tinc una mentalitat que | m'interessa més que els nens m'arribin al final de curs sabent accentuar/ per exemple que sabent les principals característiques del romanticisme jo |¿eh?| i potser hi han altres professors que a mi se'm tiren al coll perquè creuen que no però per mi sí perquè jo sé que si els hi explico tres autors ells d'aquí mig any no sabran ni qui són en canvi si els hi pots aportar alguna cosa que els hi pot servir a la vida doncs [millor]\
310. Imma- [clar]
311. Eli- ¿no?
312. Imma- s'ha de valorar les prioritats ¿no?
313. Eli- jo crec que sí

Seqüència 4

314. Imma- quines llengües parlen aquests estudiants ¿ho saps? més o menys de quins orígens
315. Eli- de fet quan:: vaig proposar el treball d'etnografia a en Jaume jo no sabia d'on provenien aquests nens i:: com que jo l'intento lligar una mica amb la Najat El Hachmi aquella escriptora catalana:: vigatana:: i tal
316. Imma- sí
317. Eli- doncs vaig estar buscant per introduir una mica el context/ vídeos per internet entrevistes seves i tal aquesta noia és del Rif i parla amazic llavors quan ho vaig introduir em van saltar com vuit o nou i em van dir que tots eren del Rif | i per tant tots parlaven amazic i llavors clar quan els hi vam posar el vídeo clar tots coneixien el context o sigui ells havien viscut allà però jo vaig flipar o sigui jo::
318. Imma- clar no ho sabies
319. Eli- en cap moment la meua idea era clavar el poble ni molt menys que va ser a més a més com molt més productiu llavors la gran majoria parla amazic l'àrab si el coneixen no l'escriuen el parlen molt poc l'amazic molts ja els hi ve just/ parlar-lo sí |¿eh?| però escriure'l no català i castellà al ser a Vic el català també el parlen bastant Osona |nyt| vulguis o no acaba sent una mica de Catalunya profunda però:: sí català castellà/

Seqüència 5

320. Imma- ¿i com et sents tu amb aquesta diversitat de llengües a l'aula? o realment s'ignora una mica ¿no? suposo
321. Eli- és que jo crec que és més conflictiu quan n'hi han pocs és a dir és que sona molt malament dir els d'aquí ¿eh? quan els autòctons són majoria/ se senten més discriminats però clar quan en una classe de vint-i-cinc alumnes dos són autòctons | |nyt| és més tu a classe tu has de jo entro i per exemple sempre dic o català o castellà clar perquè ells es fiquen a parlar entre ells i tu te'ls mires i dius vale
322. Imma- [no hi ha comunicació]
323. Eli- [clar és que] la majoria té una altra llengua llavors ni ells se senten discriminats ni a tu t'és difícil perquè ells saben que han de canviar el xip
324. Imma- llavors fins i tot quan estan fent tasques comentant una redacció o etcètera no utilitzen la seva llengua [materna]
325. Eli- [no] i si l'utilitzen els avises i paren
326. Imma- perquè es tracta d'aprendre de practicar ¿no?

327. Eli- jo crec que l'utilitzen entre ells o sigui quan entre ells |nyt| s'insulten entre cometes|¿eh?| lo típic entre els nanos/ sempre els hi surt la seva llengua materna però no és res destinat a tu
328. Imma- en situacions més informals ¿no?
329. Eli- sí més informals

Seqüència 6

330. Imma- molt bé i comparat amb l'altre centre del curs passat/ quines diferències hi veus tu perquè l'altre era més aviat monolingüe ¿no? hi havia més::
331. Eli- era al costat de Manresa és que diferències abismals en tots els sentits clar els nens doncs tots bueno era un poblet petit | on tots eren d'allà/ | on el nivell d'estudis era força alt no hi havien problemes de conducta/ era un centre estricte | clar és que és el contrari [del que tenim ara
332. Imma- [i si compares] quines situacions diferents sorgeixen ¿no? pel fet que potser a vegades no entenen el que estàs explicant ¿no? o a vegades has d'explicar coses conceptes culturals perquè has de donar explicacions de tipus cultural perquè entenguin per exemple una lectura o no
333. Eli- sí sempre
334. Imma- això et passarà
335. Eli- sempre
336. Imma- i abans no t'ho plantejaves
337. Eli- exacte això per exemple em va passar explicant El nen del pijama de ratlles clar jo suposo que sóc molt joventeta ¿no? i:: peco d'això en molts sentits però clar jo quan vaig arribar vaig triar el llibre i el vaig explicar i tal el vam començar a llegir i de cop salta un nen i em diu ¿però de quina guerra parlem? clar evidentment jo tenia claríssim que la segona Guerra Mundial era una cosa que tothom coneixia qui més qui menys i quan els hi vaig dir de quin any estem parlant clar em salten i em diuen segle disset i clar és que a mi em venia calor (Imma riu) clar per tu és una cosa bàsica i per qualsevol nen de secundària sàpiga més o sàpiga menys sabrà que és segle vint |nyt| si més no
338. Imma- clar
339. Eli- i que és Hitler per dir algo |¿eh?|
340. Imma- sí
341. Eli- clar ells no saben això llavors en aquest sentit molt sovint tornes enrere ¿no? o vocabulari que tu dones
342. Imma- clar
343. Eli- més que per entès i no no no està entès quan em preparo les classes fins i tot mira que crec que em repasso el que no poden saber i ¡no! sempre hi han coses que no saben i que jo he donat per suposat un altre cop que sabrien clar en aquest sentit sí
344. Imma- i després veus algun tipus de conducta per exemple ¿expliciten el que no saben? ¿pregunten? o:: o els hi fa vergonya i llavors |m::| no avances perquè no et diuen el que no saben o coses d'aquest tipus
345. Eli- amb aquest quart/ sí que m'ho pregunten perquè ja et dic que s'ha generat un molt bon clima de treball i com que tots estan al mateix nivell |nyt| per dir algo sí però per exemple a tercer que també és molt fluixet i aquí sí que hi ha molta varietat molta heterogeneïtat entre ells no es pregunta fins que tu dius
346. Imma- a vegades els temes queden com
347. Eli- claríssim

348. Imma- desdibuixats
349. Eli- desdibuixadíssim
350. Imma- clar
351. Eli- perquè llavors ho poses en pràctica en exercicis mai res està bé i clar tu arribes a l'aula i els hi tornes a dir doncs dieu-m'ho si no ho enteneu perquè jo avanço no sé és que jo crec que és un centre que també és això hi ha un nivell sociocultural molt baix hi han molt poques ganes d'aprendre |nyt| el dia a dia és molt difícil en aquest sentit
352. Imma- clar és un problema de motivació [¿no?]
353. Eli- [és un problema] al cent per cent de [motivació]
354. Imma- per això això que tu dius de plantejar els temes m:: mirant el que el que:: interressi sobretot
355. Eli- ells no saben què volen fer a la vida o sigui és que és un passotisme molt gran ja no et parlo ¿eh? d'immigrants de gent nascuda al país però no ho sé hi ha un percentatge molt gran de desinterès de desmotivació i::
356. Imma- ¿i tu per què creus que és això? [aquesta desmotivació]
357. Eli- [doncs no t'ho sabria dir molt bé] no t'ho sabria dir molt bé perquè | a l'IES V no hi era aquest percentatge tan elevat
358. Imma- llavors tu ho vincules amb la amb la situació familiar/
359. Eli- sí
360. Imma- ¿socioeconòmica d'aquests estudiants?
361. Eli- sí jo crec que són nens amb molts problemes de rerefons || a veure que hi ha un problema amb l'ensenyament actual això està clar ¿no?
362. Imma- ya bueno
363. Eli- en tots els àmbits però a partir d'aquí | és més elevat | és:: que és molt gran la desmotivació que hi ha i moltes vegades també/ els altres professors llavors
364. Imma- ¿també estan desmotivats?
365. Eli- ¡clar! o sigui ¿què passa? jo crec |¿eh?| si tu ets jove intentes no desmotivar-te ¿no? i buscar solucions noves però clar molts han enganxat la reforma que abans | ells ensenyaven d'una altra manera hi havien classes magistrals després els escoltaven els nens cooperaven i ara veuen aquest canvi i jo crec que se'ls va menjant mica en mica com que ara vaig preguntant molt/ perquè també m'interessa per saber coses meves
366. Imma- ho veus això
367. Eli- ho veus
368. Imma- molt bé sí sí
369. Eli- i això també crec que hi és

Seqüència 7

370. Imma- bueno nosaltres ens centrarem amb el-
371. Eli- sí sí sí sí
372. Imma- amb els aspectes de:: |nyt| de cultures i de llengües amb el centre m'ha m'ha m'ha fet gràcia quan explicaves que quan vas portar un vídeo molts nens van veure que parlaves que el vídeo parlava d'un lloc que coneixien i d'una llengua que ells coneixien/ com i i i ¿com es van sentir a partir de llavors? ¿van canviar les coses? ¿vas descobrir coses amb ells que no havies vist abans?
373. Eli- sí no van canviar coses però sí que se'm van com obrir de cop ¿saps? o sigui es van tallar les barreres
374. Imma- ya ya

375. Eli- i llavors va ser doncs:: com això ¿no? una cooperació total i a partir d'aquí vam llegir fragments d'aquesta noia i:: ells deien la seva opinió si els hi semblava bé si no les noies van obrir | o sigui es van interessar molt en aquesta escriptora em van saltar dos nois i van dir que:: [nyt] *a mi no me gusta esta mujer porque habla demasiado* | i es va crear com un diàleg però molt interessant |¿eh?| entre més ells que jo o sigui jo estava allà escoltant però entre ells dialogaven molt perquè:: jo què sé per exemple dos són germans |¿eh?| noi i noia i els dos bastant integrats i saps o sigui anaven a sac ¿no?
376. Imma- ya::
377. Eli- un dient-li que aquesta dona no havia de xerrar tant per res i l'altre dient-li que les coses havien de canviar
378. Imma- aquí hi ha un problema de valors ¿no?
379. Eli- que era un problema de valors evident e::xacte e::xacte
380. Imma- llavors potser/ imagino/ que una manera de tractar de plantejar temes en aquestes aules seria/ això portar algun document [m::] que tingui com a origen una de les cultures dels nens de l'aula o::
381. Eli- sí ells s'hi senten ells s'hi senten molt millor si ho pots compaginar una mica o per exemple:: em van explicar la festa del xai [jo vaig]
382. Imma- [¿a partir d'aquí/] o:: un altre dia?
383. Eli- sí a partir d'aquí exacte era la festa del xai clar i jo em vaig quedar amb tres alumnes de l'aula doncs el dia següent els hi vaig explicar què tal l'experiència que havia sortit per Tv3 Manlleu perquè havia sortit a les notícies i bueno t'ho expliquen i:: parlen [de les seves coses]
384. Imma- [però per exemple] si han de fer un projecte [m::] no fan projectes sobre la seva cultura sobre::
385. Eli- no
386. Imma- festes i tradicions [això no]
387. Eli- [no perquè] és més ara hem fet l'exposició per exemple els vaig separar en grups de tres i vaig dir que ho presentarien a classe ¿no? sobre temes que a ells els interessessin tots em van fer un *power point* a més a més que tampoc els hi havia demanat i eren temes molt generals l'educació actual l'anorèxia les drogues la moda
388. Imma- val que serien temes
389. Eli- sí
390. Imma- universals sí però és ¿per què els plantegeu vosaltres o:: [realment]?
391. Eli- [jo no els hi vaig plantejar res] jo vaig dir que ells busquessin i que havia de fer una exposició i amb Internet |¿eh?| i:: van ser temes bastant generals

Seqüència 8

392. Imma- ¿tu creus que amb el teu centre dius que alguns professors evidentment estan una mica desmotivats però tu creus que hi ha un debat més o menys seriós sobre el tractament de les llengües de la diversitat de llengües i de cultures que teniu al centre?
393. Eli- no
394. Imma- no no es qüestiona no es planteja això
395. Eli- no o sigui en aquest centre jo crec que es planteja molt/ la disciplina és a dir com que saben que en tot moment hi han conflictes i això no els hi nego perquè és veritat amb el tema de la disciplina sí que és com molt estricte però és com tot molt fals a la vegada és que ara quedo malament criticant-ho
396. Imma- no:: ja entenc què vols dir

397. Eli- o sigui ho veig fals en el sentit que:: des de fora és tot molt maco | ¿sí? però el dia a dia tampoc ens preocupem molt per ells |nyt| és que no sé molt bé com explicar-ho
398. Imma- bueno suposo que no és fàcil |¿eh?| és clar ¿no?
399. Eli- sí i no no ho sé
400. Imma- però per exemple ¿hi ha alguna oferta de formació? als serveis educatius? us han o ofert assessorament:: o::
401. Eli- tenim molt assessorament hi ha de psico:: sí això sí |¿eh?|
402. Imma- però també de tipus metodològic o de materials
403. Eli- no
404. Imma- algun taller algun tipus de seminari no sé
405. Eli- que jo sàpiga no també sóc nova |¿eh?|
406. Imma- no no perquè potser això també us ajudaria ¿no? a plantejar les coses d'una altra manera si cal/ perquè potser no cal
407. Eli- no és que en aquest sentit o sigui el centre no va malament
408. Imma- no per això que
409. Eli- vull dir en aquest sentit no::

Seqüència 9

410. Imma- (ajà boca tancada) e:: a més de magrebins quins quins altres proce...- ¿quines altres procedències hi ha? els nens són de:: ¿n'hi ha el paquistanesos per exemple?
411. Eli- no
412. Imma- bàsicament del Magreb ¿i subsaharians?
413. Eli- algun molt poquet [i oriental algun]
414. Imma- [i:: ¿sud-americà?] ¿centre Amèrica?
415. Eli- sí de sud Amèrica sí
416. Imma- i amb aquests quin tipus de problemàtica sorgeix o:: no n'hi ha
417. Eli- no:: problemàtica no | estan molt integrats a més a més
418. Imma- ¿estan integrats tu creus perquè fa més temps que:: que van arribar aquí o::?
419. Eli- perquè la cultura vulguis que no no és tant |nyt| no es diferencia tant tant de la nostra | els hi costa menys en aquest sentit

Seqüència 10

420. Imma- (ajà boca tancada) llavors tu de moment com | bueno no sé en el centre tu creus que no hi haurà no hi ha un debat com per mirar de:: de fer unes solucions alternatives al que:: al que hi ha | evidentment | no cal |¿eh?| no cal però vull dir no se'n parla d'això | o per exemple quan tu vas fer aquest aquest:: projecte/ de portar el vídeo i comentar la les:: les experiències d'aquesta noia/ ¿ho vas comentar amb companys? ¿ho fan altres companys teus això?
421. Eli- no crec és que a mi m'interessava pel màster |¿eh?| també s'ha de dir que:: [ho vaig fer perquè vaig voler però]
422. Imma- [bueno però vas veure que hi havia] una reacció molt molt viva ¿no? llavors això | no s'ha explotat no:: no s'ha continuat per aquí
423. Eli- |nyt| no però és que també tinc que dir que:: | |nyt| és que els cursos en general són cursos molt fluixos tots o sigui hi ha molt passotisme hi ha molta desmotivació llavors costa molt a vegades plantejar treballs en grup perquè a la que els ajuntes és impossible treballar ¿saps? tots anem amb ordinador per exemple | i jo els ordinadors els tinc parats/ jo fico el projector/ i tot a la llibreta perquè és impossible | treballar es fa impossible sinó quan intentes

buscar alguna alternativa més {(P) dinàmica} més cooperativa més segle vint-i-u |nyt| no es pot treballar | a la que et gires hi ha *facebook* hi ha o sigui::

424. Imma- ya::

425. Eli- la la la desmotivació és tant tal que:: ens acabem doncs enfocant tots què volem ensenyar de la manera més sèrie possible |nyt| ¿saps el que et vull dir?

426. Imma- sí totalment

427. Eli- és que és difícil treballar amb un context així

428. Imma- que jo ho entenc perfectament no però:: clar |m| hauria d'haver-hi |nyt| almenys un debat ¿no? dius bueno estan tan desmotivats però hauríem de buscar alguna solució ¿no? ¿o no? no sé

429. Eli- clar és que és difícil buscar-ne || clar és que per mi |nyt| jo no sóc tutora per exemple no:: |nyt| tampoc m'hi involucro tant amb aquest sentit

430. Imma- clar

431. Eli- sí jo tinc els meus alumnes a més faig un terç llavors tampoc no en això no en sé molt

432. Imma- bueno però suposo que en el claustre s'haurien comentat coses ¿no? si hi hagués com una proposta de::

433. Eli- sí i no s'ha::

434. Imma- bueno tampoc no passa res imagino que s'està fent tot el que es pot

435. Eli- no/ evidentment i el dia a dia esbotza molt però clar és que és difícil és un centre molt gran

Seqüència 11

436. Imma- quin quina no sé si recordaràs alguna altra anècdota que impliqui:: xoc de cultures o:: || que es vegi que a vegades hi ha situacions de conflicte perquè e e problemes de tipus cultural i no necessàriament només de:: de manca d'interès|

437. Eli- doncs no t'ho sabria dir molt bé això perquè per exemple ara estava pensant i a tercer que és el grup que jo tinc són molt heterogenis en quant a:: magrebins i catalans i sud americans i estan molt integrats/ entre ells o sigui els grups/ t'hi fixes ¿no? i veus qui:: qui:: qui va amb qui i realment jo què sé per exemple ara em ve al cap el grupet així |nyt| més dominant en aquella aula són dos catalans i una sud americana i dos magrebins noies |¿eh?| tot/ però vull dir que estan molt integrats o sigui |nyt| no és un no sé no crec que sigui molt un xoc de cultures

438. Imma- no no en aquest cas és evident

439. Eli- també fa molt els anys que fa que estan aquí evidentment

440. Imma- clar

441. Eli- ara estava pensant i aquestes dues noies van totalment vestides sense mocador roba com les seves amigues | clar això hi fa

442. Imma- quan tu dius molt integrats/ ¿com defineixes la parau...- que que què vol dir estar integrat? perquè per tu aquí el tema és si estan o no estan integrats ¿no? ¿què vols dir estar integrats?

443. Eli- home per mi estar integrat és:: | entendre:: la cultura del país | fer com la resta de companys || i el o sigui fer el mateix dia a dia que la resta de companys

444. Imma- ya

445. Eli- |nyt| ¿saps el que et vull dir? jo crec que això per ells és estar integrats | o sigui que no hi hagin aquelles diferències tan abismals que ja vénen des de casa

446. Imma- però llavors que tu creus que per exemple [ara poso un exemple molt tonto]

447. Eli- [sí sí digues digues]

448. Imma- que ells en el final el que volen és |mh::| fer el mateix bueno imagina't un magrebí/ suposo que el que voldrà/ segons això és ser com un de Vic de tota la vida
449. Eli- molts sí el que passa és que no poden
450. Imma- no poden
451. Eli- perquè estan molt lligats per casa
452. Imma- clar
453. Eli- estan molt lligats [per casa]
454. Imma- [¿tu creus que hi ha] conflicte doncs entre els seus orígens la seva cultura::
455. Eli- sí
456. Imma- [i la de l'institut? que::]
457. Eli- [sí perquè::] ¡no! la de l'institut no
458. Imma- ¿la de la ciutat?
459. Eli- ¿la societat en general?
460. Imma- ya
461. Eli- sí
462. Imma- o sigui que aquí hi ha un conflicte hi ha un xoc de::
463. Eli- ¡cultural molt gran!
464. Imma- ¿un rebuig també doncs del propi:: del propi:: identitat?
465. Eli- sí jo crec que no saben molt bé on col·locar-se
466. Imma- ya
467. Eli- és a dir jo crec que estem trobant per primera vegada segones generacions ¿vale? nens que | volen totalment sentir-se catalans ¿sí? és a dir acabar els estudis continuar estudiant anar a la universitat com fan els seus amics d'aquí
468. Imma- molt bé molt bé
469. Eli- però molts no poden encara perquè a casa seva no hi han recursos i no interessa que el nen amb setze anys no porti calers a casa és que és trist però és així | i llavors abans/ era com que seguies la dinàmica de de del que els pares t'havien ensenyat però aquí hi ha un primer xoc
470. Imma- (sí amb la boca tancada)
471. Eli- i aquest xoc hi és i es veu no tots |¿eh?| però es veu
472. Imma- ¿i les nenes?
473. Eli- hi ha nenes que se'm treuen el mocador quan arriben al cole però surten de casa amb el mocador | aquí hi ha un xoc cultural abismal/ tu has d'anar amb mocador perquè és la teva religió
474. Imma- clar
475. Eli- jo no vull anar amb mocador perquè d'acord que jo sóc musulmana però jo també sóc catalana |nyt| i això ho veus hi és
476. Imma- (ajà amb la boca tancada) [bueno]
477. Eli- [però clar és molt difícil] de canviar
478. Imma- i tant
479. Eli- clar és que això és un dia a dia molt dur
480. Imma- i tant
481. Eli- el que sí que treballant en aquests contextos també t'adones que:: canvia molt la teva mentalitat
482. Imma- sí |¿eh?|
483. Eli- sí
484. Imma- ¿i com has canviat tu? ¿en què creus?
485. Eli- en positiva |¿eh?|
486. Imma- ¿sí?

487. Eli- cent per cent positiva
488. Imma- però què vols dir
489. Eli- jo per exemple l'any passat | ¿em considerava racista? sí entre cometes (Imma riu) aviam et sóc sincera
490. Imma- ¿per què? perquè no t'agradaven::
491. Eli- ¡no! no és que no m'agradessin és que:: per exemple a Osona tenim moltíssims ¿no? de marroquins moltíssims també s'ha de dir i:: tampoc tots són com els que et trobes a l'escola que l'escola és pel seu nom llavors això et va creant una certa:: no rebuig/ però sí:: discrepàncies
492. Imma- sí sí
493. Eli- i bueno quan els tractes tant al dia a dia veus que també molts doncs són molt bona canalla amb molts problemes i que volen tirar endavant i no saben com
494. Imma- ya
495. Eli- i llavors doncs si els pots ajudar ¿què millor?
496. Imma- ho tenen difícil
497. Eli- ho tenen molt difícil
498. Imma- doncs suposo que la clau està en trobar les fórmules ¿no? per ajudar més del que ja fem ¿no?
499. Eli- i que ells hi posin la seva part evidentment
500. Imma- sí i les famílies
501. Eli- sí

Seqüència 12

502. Imma- però ¿tu creus que hi ha relació amb les famílies? ¿que es pot fer alguna cosa amb les famílies?
503. Eli- sí per exemple:: en el meu centre hi ha molta molta relació família alumne estem en el pla qualifica't i millora't
504. Imma- molt bé
505. Eli- i constantment bueno hi han reunions::
506. Imma- ¿i els pares van a les reunions i mares?
507. Eli- sí costen més costen menys sí i vulguis que no això jo crec que és un punt a favor perquè els pares els va canviant una mica la mentalitat | es veu
508. Imma- ¿has parlat tu amb algun pare no?
509. Eli- no [perquè al fer un terç]
510. Imma- [no ets tutora]
511. Eli- i no ser tutora
512. Imma- ¿i algun comentari de companyes o de coses que han dit els pares o que han vist dels pares has sentit alguna anècdota?
513. Eli- per exemple lo típic que entres al departament i estan fent reunions o així i sí que veus que:: moltes vegades hi ha un primer interès jo crec en l'educació dels fills que ja és molt perquè abans no passava
514. Imma- clar clar | molt bé
515. Eli- però clar llavors també et sents per altra banda que:: clar és que no he pogut fer els deures perquè:: m'han fet anar a no sé on
516. Imma- treballar
517. Eli- o al mercat o al no sé què o al
518. Imma- ya

519. Eli- també hi és encara aquest::
 520. Imma- sí
 521. Eli- no sé és un procés lent

Seqüència 13

522. Imma- i a:: l'institut o a algun centre pels:: pels voltants ¿hi ha classes de:: de d'alguna llengua minoritàries o llengües dels nens dels centre? ¿tu creus que per exemple fan classes d'àrab?
 523. Eli- jo crec que no
 524. Imma- no |¿eh?|
 525. Eli- no | no jo crec que no
 526. Imma- i associacions de tipus cultural::
 527. Eli- és que no et voldria enganyar però jo crec que no
 528. Imma- no bueno perquè també potser necessiten això ¿no?
 529. Eli- jo crec que sí que necessiten interioritzar una mica les seves arrels en aquest sentit | ells no volen perdre la seva llengua
 530. Imma- clar
 531. Eli- i molts no saben escriure-la
 532. Imma- és que és molt trist això ¿no?
 533. Eli- ja no àrab |¿eh?| sinó amazic
 534. Imma- ¿i quines extra escolars? |ah| són de secundària
 535. Eli- sí
 536. Imma- però optatives per exemple ¿què tenen? d'assignatures optatives
 537. Eli- doncs no t'ho sabria dir com que jo només faig troncal/
 538. Imma- clar perquè també es tractaria potser d'ajustar l'oferta a l'interès real dels dels estudiants ¿no? no sé m'ho pregunto
 539. Eli- sí
 540. Imma- no és fàcil [bueno]
 541. Eli- [és que no t'ho sabria dir]
 542. Imma- jo em sembla que està molt bé
 543. Eli- ¿sí?
 544. Imma- si vols afegir alguna cosa més? si penses després alguna anècdota la pots escriure i ens la envies
 545. Eli- vale
 546. Imma- a l'email |¿eh?| però no et posem deures

▪ **Triangulació entrevista Eli**

L'Eli es defineix com una persona de lletres i com a persona a qui agraden les llengües. En cita quatre i distribueix els àmbits i el temps d'aprenentatge de la manera següent:

català des de sempre
castellà a l'escola
anglès i francès a l'escola
anglès extraescolars
francès primer i segon de carrera

Es considera catalano parlant i a parer seu té una competència d'ús similar entre català i castellà. Fa explícita la seva condició vital de "ser de Vic" per tal de fonamentar l'ús quotidià del català. Manifesta que va perdre l'oportunitat d'aprendre millor altres llengües quan era adolescent; la va perdre perquè l'adolescència és una edat "una mica difícil" en la qual no es va implicar molt en allò que avui considera important.

Actualment treballa com a professora de castellà, per la qual cosa usa el castellà amb més freqüència, encara que considera que hauria de canviar al català fora del context de l'aula. Amb tot aquesta situació d'acomodació lingüística que practica a l'institut on ara treballa no li suposa cap problema. A l'institut fa un terç de jornada, condició que recorda al llarg de l'entrevista per justificar que no estigui totalment implicada en algunes actuacions del centre.

L'experiència professional actual contrasta amb l'anterior, quan treballava en un centre amb un bon funcionament, amb un contacte de llengües mínim i alumnes amb un nivell sociocultural mig-alt, "cap cosa extra". En canvi el centre actual acull un 80% d'alumnes immigrants, amb un nivell sociocultural baix, amb molts problemes de conducta. Entre un centre i l'altre hi ha una diferència "abismal".

Va entrar al centre actual amb un sentiment de "molta por" i amb la percepció d'ella mateixa com a persona "racista entre cometes", ja que mantenia discrepàncies amb la manera de fer d'altres cultures. Al llarg de l'entrevista el seu sentiment ha canviat. Amb paraules seves: "disfruto molt" i "estic aprenent moltíssim". A més, se n'adona a través del dia a dia que els alumnes són "bona canalla", que l'únic que volen és "tirar endavant", com tothom.

Fa ús de la tercera persona del plural, ells, per fer referència a persones amb “poca cosa”; en canvi, la primera persona del plural, nosaltres, designa aquells que “hem tingut sort”. Aquesta asimetria provoca que “ells” se sentin agraïts sempre que “nosaltres” els valorem.

El nosaltres també pot referir-se a ella+els alumnes: “ho treballem tot”. Ara bé, els alumnes actuen per a ella: “em rendeixen”. Aquests alumnes no són acadèmicament normals i és per aquest motiu que prioritza els continguts. A parer seu, és més important aprendre a accentuar que aprendre les característiques del romanticisme, ja que l’accentuació és per a tota la vida, en canvi el romanticisme no.

Aquestes consideracions són personals, perquè ella com a mestra “fa el seu camí”, sovint apartat de les maneres de fer del centre. Allò que pretén és adaptar tant les activitats com el procés d’avaluació. En aquest sentit, pel que fa a les activitats, hi ha un abans i un després que es va produir a partir d’un treball que va proposar per conèixer la procedència dels alumnes. Amb aquesta experiència “vaig flipar”, perquè va prendre consciència de la complexitat que hi havia a la seva aula: “la gran majoria parla amazic l’àrab si el coneixen no l’escriuen el parlen poc (...)”. Ella sap que els alumnes usen la seva llengua i manifesta que sap perfectament en quines situacions ho fan.

Remet també a una experiència concreta relacionada amb el visionat d’un vídeo. Amb aquesta experiència se li van “tallar barreres”; a partir d’aquí va optar per introduir nous recursos a l’aula, com ara llegir fragments d’un llibre escrit per una autora que va néixer al Marroc. Constata que d’aquesta nova manera de procedir atreu l’interès dels alumnes.

Si bé detecta una situació de “desmotivació” entre els professors, ella, com a jove, intenta buscar solucions noves. Pel que fa als alumnes, expressa que no se senten discriminats, però detecta com a problema que “no saben què fer a la vida”. Es tracta d’un problema vinculat a la situació familiar. Amb tot, ella imagina ara noves maneres de tractar els temes a l’aula i valora d’una manera especial que puguin “parlar de les seves coses”.

Considera que al centre “no ens preocupem molt per ells”. A parer seu aquest problema real queda encobert pel tema de la disciplina, que és una qüestió important, que “no els hi nego”, però que és “fals” que hagi de prevaldre sobre altres. Aquesta no és la qüestió més urgent. Tot plegat comporta que ella no s’acabi d’identificar amb la línia prioritària d’actuació del centre, encara que reconeix que es fan actuacions positives, com ara el tracte amb les famílies.

Aquesta actuació té resultats bons, atès que actualment hi ha famílies que manifesten interès per l'educació dels seus fills.

El “passotisme” que detecta en els alumnes a nivell general i l'important grau de “desmotivació” reclamen una reflexió a fons, una reflexió que no es pot dur a terme, entre altres raons per les dimensions del centre. Per la seva banda, tot i l'aprenentatge que sent que realitza, també accepta que els seus coneixements per tractar a fons aquesta actitud dels alumnes són limitats.

Usa el terme “xoc” quan manifesta que els alumnes que volen anar més enllà en els seus estudis no poden fer-ho, perquè “han de portar diners a casa”. També parla de “xoc” quan exposa que hi ha noies que “se'm treuen el mocador” a l'institut, quan han hagut de sortir de casa amb el mocador posat. Entén que els alumnes necessiten interioritzar les seves arrels. Al mateix temps, manifesta que els alumnes conceben la integració com “fer el mateix que la resta de companys”, encara que la diferència cultural és important. En definitiva pensa que el problema és molts “no saben molt a on col·locar-se”.

▪ Salvi

Seqüència 1

1. Jaume- a veure el tema era primer que et situis una mica en funció del teu repertori personal lingüístic és a dir les llengües que has entrat en contacte que coneixes que parles que més o menys |çeh?| amb qui les parles com et mous tu lingüísticament
2. Salvi- bàsicament jo en el que és entorn entorn familiar i d'amistats el català | evidentment amb algunes amistats |e:| no el castellà però en castellà i en català les amistats algunes però el que és l'àmbit familiar i el meu:: ús habitual sempre és el el català | de fa uns anys fins fins ara m'he anat definint professionalment jo sóc professor de llengua castellana el castellà ha anat guanyant ha anat guanyant terreny i:: i potser en altres àmbits faig un un ús més ampli del castellà | però:: àmbit familiar amb els pares amb la meva dona | i la majoria de companys de |nyt| l'institut/ {(AC) inclús amb el departament de castellà també parlem en català} després el castellà/ també és és llengua no és llengua |nyt| vernacle materna però sí que la faig la faig servir constantment tant a les classes | i al en el dia a dia també | però és més | més més el faig servir com més com més formal | sí que sempre hi ha:: | el tipus de discurs que sigui més més formal | després també el el francès | el francès vaig fer | primer cicle de filologia francesa/ el domino relativament fa molts anys que no el practico i he perdut moltíssim però:: sé defensar una miqueta/ |e:| també important tenim amics francesos i de tant en quant hi anem i bueno hi ha un:: un contacte bastant més proper | l'anglès també el conec l'anglès de de l'institut i després de de de bàsicament el mantinc

- per les pel·lícules versió original/ i:: pels viatges inclús a vegades algun llibre senzillet | tornes d'un viatge i dius
3. Jaume- no es pot perdre ¿no? (riu)
 4. Salvi- mira m'he de posar al dia m'he de posar al dia i faig algun intent d'aquests m'he d'apuntar a l'Escola Oficial d'Idiomes i mai ho faig |nyt| però vaja amb l'anglès sí també/ no em sabia |nyt| també he entrat en contacte amb l'alemany
 5. Jaume- ¿sí?
 6. Salvi- l'alemany sí | vaig fer un any i mig d'alemany i:: bueno a la universitat | |nyt| però:: com vaig perdre de seguida:: vaig perdre de seguida el:: el |nyt| el nivell sí en tenia | perquè:: vaig veure que li havia de dedicar molt de temps i:: i també amb el francès m'exigia bastant el nivell que se'm demanava era també més alt i bueno ho vaig ho he anat aparcant fins que ara em queden res paraules i entendre alguna frase senzilla podria podria arribar a entendre-ho | i:: amb idiomes idiomes aixís ja es::tà | potser amb l'italià també un parell d'amics | italians i el que vam comentar a classe un dia |nyt| m'hi entenc o sigui no:: m'hi entenc no:: no no el parlaria no no podria dir res però entendre'l sí amb una miqueta d'esforç sí que no:: no hi hauria cap mena de problema | i:: bàsicament ara estic entrant en contacte amb el portuguès
 7. Jaume- ¿|ah| sí?
 8. Salvi- sí amb alumnes sí tenim un parell de:: |nyt| de:: d'alumnes/ en un grup de tercer que acaben d'arribar i dóna la casualitat de que són | dos portuguesos i hi havien hi havia també dos brasilers a:: a l'aula/ i:: fem comparacions i:: bueno comparacions amb el castellà/ i anem fent analogies i:: i així ells també el vocabulari el van |nyt| el van agafant i d'això també vaig agafant alguna cosa però baixa és bàsicament d'aquest tipus de contacte i:: bueno vaig fer un intent d'aprendre àrab
 9. Jaume- ¿|ah| sí?
 10. Salvi- sí però no vaig
 11. Jaume- ¿qui te'l va::? per interès per la llengua o per
 12. Salvi- tenia molta curiositat | pel fet de:: |nyt| el tipus de:: sí o sigui el tipus el tipus el tipus de llengua la la l'escriptura i:: i:: el:: no sé això de començar amb la *hamsa* i després la:: la lletra que l'escriuen d'un cantó a l'altre i els punts quan era un punt significava una cosa em va fer encuriosir un company que ell sí que havia fet i va dir prova-ho que està molt bé i:: la veritat és que també em va:: ho vaig veure realment molt molt estrany | i com aquesta intentona vaig fer amb el japonès però també vaig veure que eren eren realment complicats i:: estava amb el amb el francès i amb els estudis i:: i ho vaig i ho vaig aparcar també
 13. Jaume- ¿aquestes intentones que:: què vol dir això? anar a una escola anar amb un professor
 14. Salvi- |e::| a la a la mateixa universitat
 15. Jaume- |ah|
 16. Salvi- hi havia un:: feien el ¿com es deia? || era un no no no era ben bé un màster em sembla que era una carrera d'estudis orientals i llavors hi havia classes de:: de de hi havia t'havies d'especialitzar en xinès i en |nyt| i en japonès i:: vaig començar vaig començar a fer-ho quan no sé ja fa fa temps quan va començar el el màster aquest com vaig preguntar-li a la professora si podia assistir-hi d'oient per si m'interessava | pues apuntar-m'hi i anar | fent però:: ja et dic entre una cosa i l'altre no vaig
 17. Jaume- bueno
 18. Salvi- entre falta de temps i dedicar-me una altra cosa no vaig

Seqüència 2

19. Jaume- anava a preguntar-te la teva percepció com com aprenent de llengües
quina és ja veig que és en funció de de la llengua no? pel que dius no
20. Salvi- sí
21. Jaume- perquè::
22. Salvi- bàs...- bàsicament sí | |e::| || més sí més més més que res és potser els
meus interessos lingüístics han anat no tant pel |nyt| pel tipus de llengua sinó | mogut per un
altre interès per exemple el japonès em va interessar molt arrel de:: |nyt| del cinema vaig
descobrir cinema:: japonès i vaig veure que allà darrere s'hi amagava |nyt| tot un tot un món
molt molt molt diferent molt de molt molt de contrast i vaig pensar que potser aviam si amb
amb la llengua i poquet a poquet podia podia anar:: aprenent/ cultura:: japonesa amb la
llengua i si si podia entendre-ho una miqueta més | i vaig descobrir que sí que té té molta
relació però que és molt que era molt complicat hi havia tres dialectes i:: cada lletra tenia
un:: | era era era tot un món molt diferent i l'àrab igual o sigui més m'hi vaig apropar
23. Jaume- ¿pel cinema també?
24. Salvi- no pel cinema en aquest cas no va va ser un company que hi havia
25. Jaume- |ah| val un [company d'aquests de]
26. Salvi- [em va] sí però arrel de:: arrel de:: ¿com es deia? el Tahar Ben Jelloun
27. Jaume- ¿sí?
28. Salvi- va anar a fer unes unes conferències i:: i em va engrescar em va engrescar
molt aquell home parlava parlava molt bé i el que el que deia era que |nyt| que darrere de la
llengua:: de l'àrab i de tot el que:: ens fan veure els mitjans pos que darrere hi havia una
cultura mil·lenària molt molt sàvia molt rica | i que que era algo que valia la pena:: valia la
pena intentar | i:: en aquell moment doncs em va semblar interessant i ho vaig provar | i no
me'n vaig en sortir (riuen) per res

Seqüència 3

29. Jaume- molt bé escolta i la teva història:: a l'institut
30. Salvi- ¿a l'institut? a l'institut bàsicament | castellà
31. Jaume- ¿i els alumnes? procedència dels alumnes i llengües que teniu
32. Salvi- allà:: a la l'institut/ amb els alumnes/ castellà\ i em costa me n'he adonat
molt que em costa molt amb segons qui parlar en català | al al a la classe habitualment |
doncs jo em pensava que que no hi havia que no era un institut ta::n |nyt| que havia rebut
immigració però no no tenim e per exemple les classes de de primer hi ha molt d'alumnat de
Sud-Amèrica hi han argentins uruguaians peruans de Bolívia hi ha molt de romanès també
inclús bueno brasiler hi ha un noi brasiler i:: això en els grups de primer després també hi ha
hi han paquistanesos i fins i tot bueno moldaus | també hi havia ucraïnians aquest any ja no::
no sé hi ha gent d'Ucraïna i:: | un de de Gran Canària però vaja això no compta (riuen) no
compten gaire però sí i i la comunicació amb ells sempre és en castellà | però:: me n'he
adonat que sempre em costa molt parlar en català amb alumnes fora fora del de l'aula pels
passadissos i jo puc estar parlant |nyt| amb un company i li estic parlant en català ostres i
això tal i podríem fer això lo altre estàvem parlant amb lo de les escoles verdes de fer un
projecte i de com ho podríem fer i passen uns alumnes *ei profe qué venga id para clase* em
em surt directament
33. Jaume- castellà
34. Salvi- suposo associo a l'institut amb:: |nyt| institut alumnes i aula amb el
castellà però tot i sabent que hi ha alguns alumnes que vénen de de:: d'escoles que són

preeminentment |e::| cata...- catalanes i que jo sé que ells són catalans em costa molt dirigir-me a ells en català | he de he de he de fer un esforç no em surt de forma natural | i:: també me n'he adonat de la percepció que tenen elles ells de ser:: professor de castellà quan em dirigeixo

- 35. Jaume- [associen]
- 36. Salvi- [a ells] en català no:: no troben
- 37. Jaume- no lliga
- 38. Salvi- sí sí troben que *no profe tu habla en castellano* i jo bueno

Seqüència 4

- 39. Jaume- molt bé i aquesta diversitat de:: de cultures de llengües m'imagino de maneres de de fer de:: de problemàtiques ¿no? que deuen tenir de:: ¿diverses de l'institut? ¿tu personalment com:: com la vius? ¿com t'hi sents? ¿com::? (riuen) no deu ser fàcil ¿no?
- 40. Salvi- no és gens fàcil a mi realment em sap greu | em sap greu per alguns:: alumnes sobretot els que |nyt| no són de:: de:: de la família de llengües romàniques | els els paquistanesos sobretot són gent molt maca molt maca s'hi esforcen molt/ però a classe/ lingüísticament parlant\ necessiten algú que estigui molt a sobre seu/ que els hi vagi explicant/ i això així i això aixà i no:: i:: i en el el funcionar d'un d'una classe | un no pot ni girar-se sense que hi hagi algú que faci algo has d'estar molt molt pendent de la classe que vagi tenint feines i que vagi fent per com per després dedicar-li cinc minuts a a un alumne i a mi això és el que em sap greu també hi ha un alumne a primer de batxillerat una noia que ha vingut de Moldàvia | que s'hi esforça molt i que té un bon nivell de castellà | però que fa moltíssimes faltes i jo em vec que no tinc prous recursos:: de sobretot de temps com per poder ajudar-la |nyt| a:: millorar una miqueta | i qüestió de conflicte de dinàmiques de grup no:: almenys la meua experiència no no no no genera molta:: molt de conflicte potser fins i tot el conflicte | es genera a la classe però habitualment no és per per qüestions de problemàtica de llengües ni | amb amb amb alumnes propis ens trobem que els que donen més problemes són els els autòctons els que vénen de fora jo per lo menos allà me n'he adonat que estan molt ben integrats i que problemàtiques | especials no potser un alumne en concret però perquè té una problemàtica determinada que no fa | però qüestions idiomàtiques no:: no::
- 41. Jaume- ¿i aquesta diversitat és a dir quan aquesta noia de Moldàvia o quan arriben de fora/ organitzativament com ho feu a l'institut? ¿vénen directe a la classe? hi ha aules::
- 42. Salvi- hi ha l'aula d'acollida passa un temps a l'aula d'acollida se'ls treu de:: castellà/ de de:: ara no et sabria dir d'algunes matèries en concret de {(AC) castellà per exemple} si fem tres hores dos dos dos d'aquestes tres la passen a l'aula d'acollida
- 43. Jaume- ¿i què fan a l'aula d'acollida?
- 44. Salvi- aprendre català | no només aprendre català/ sinó també:: a contextualitzar-los una mica | és a dir els hi expliquen tradicions cultures aquí per saludar es diu bon dia i es diu sempre a l'entrar als llocs saludar a la gent/ i:: això | a:: a fer que les diferències culturals siguin una miqueta:: menos:: una miqueta menos violentes | i:: home en principi sí que | per lo menos allà funciona però això sobretot ho notem amb les cultures paquistanesos sobretot | hi ha molt de molt de molt de contrast cultural i tot i passar per l'aula d'acollida |nyt| les situacions que generes que es generen a l'institut | a ells els hi resulten molt molt diferents i molt violentes | he tingut l'any passat vaig tenir una:: a la Asma jo aquest any

tinc a la Saba | i:: sobretot entre homes dones tot tot això | el concepte que tenen ells a mi em dóna la sensació que que viuen l'institut com si fos un també un un infern

45. Jaume- ¿sí?
46. Salvi- de vegades sí perquè els veus a l'hora del pati o sigui les seves relacions estan molt:: |nyt| giren molt al voltant | de la gent de:: del paquistanès paquistanesos sobretot les noies els nois encara es relacionen una miqueta més estan bastant més integrats |nyt| però elles estan com molt més molt més contingudes i els hi deu no sé | a mi em dóna aquesta sensació bueno ho vam parlar amb tu i i el professor d'aula d'acollida també m'ho diu |nyt| que ell té la mateixa sensació que a casa seva deuen | vénen perquè han de venir però que casa seva la cultura en la que viuran no té res a veure amb la d'aquí i el contrast a:: és bastant important

Seqüència 5

47. Jaume- per què la teva experiència com a professor/ sempre ha estat en instituts on hi ha diversitat o sempre has treballat sempre en aquest institut o no::
48. Salvi- no he treballat sempre en aquest institut | però en tots els instituts on he estat excepte:: dos o tres la immigració sempre ha tingut un paper:: un paper important les aules d'acollida/ només he estat en un dos perdó en dos instituts on no hi ha hagut aula d'acollida en la resta sempre inclús a Badalona vaig estar-hi un any i mig
49. Jaume- ¿on vas estar de Badalona?
50. Salvi- al era un SES el SES de:: de Badalona estava a la zona aquesta:: no me'n recordo li deien *el hoyo* | és una idea de lo que era allò una una zona molt deprimida al barri de la Salut
51. Jaume- val
52. Salvi- que era una zona on la immigració era molt forta molt potent i:: allà |nyt| sí que hi havia conflictes de:: | racials com si diguéssim però vaja | no penso que fos racial realment sinó que era causa de la problemàtica pròpia de la de la zona baix nivell bueno baix era poc nivell cultural i uns hàbits i unes formes de fer una idiosincràsia molt molt concreta i molt determinada que també treballant a Badalona no m'he trobat en altres llocs suposo que sí un lloc molt determinat | però:: jo sempre que he hagut de treballar amb amb gent d'aules d'acollida/ amb alumnes sempre ha estat molt:: l'experiència sempre ha estat molt positiva
53. Jaume- ¿sí? ho valores sempre positiu això
54. Salvi- jo sí
55. Jaume- ¿per què això?
56. Salvi- perquè em dóna la sensació que:: que ells en entenen que aprendre l'idioma és algo important | el que els textos que veiem [l'altre dia]
57. Jaume- [sí sí sí]
58. Salvi- que deien que és algo important que integrar-se aquí | saber integrar-se aquí és és és és important pel que:: pel que:: hem de viure en un futur no sé si serà futur millor o pitjor però em dóna la sensació o vec que ells que ells ho entenen com algo important aleshores li donen valor al que tu estàs fent aportant valor el que:: el el temps que tu:: que tu dediques a que ells aprenguin ells ho valoren molt més que que potser gent que no:: que no ho necessita que no necessita aquest reforç aquesta atenció tan tan important i:: i a més a més a part de ser agraïts també s'hi esforcen s'hi esforcen més alguns aviam en general | jo trobo els casos que m'he trobat s'hi esforcen i no tenen mai cap no:: el no em ve de gust fer-ho no no i a més et demanen més i sempre sempre interessats

59. Jaume- a més m'imagino que com a professor quan fas alguna cosa amb algú que dóna valor a allò que estàs fent tu et sents molt més recompensat [amb la situació ¿no?]
60. Salvi- [exacte]
61. Jaume- i ho (riuen)
62. Salvi- ho vius d'una forma molt/ molt agradable sobretot és això quan veus tu:: |nyt| et prepares i:: busques informació exercicis o prepares qualsevol cosa i veus que l'altra persona ho aprofita | i entén que:: el que tu li estàs fent és per ajudar-lo i t'ho agraeix encara que només sigui fent-ho i treballant |nyt| això a mi | et porta:: a mi m'aporta un valor molt important | i és això es sentir-te recompensat | encara que només sigui d'aquesta forma

Seqüència 6

63. Jaume- llavors destacaries alguna situació allò difícil problemàtica que dius ara ara no sé com va això o no sé què fer o et demanaré una situació que tu valoris que caram que t'ha plantejat problemes o t'ha fet entrar en crisi o t'ha fet i al contrari una situació que tu diguis mira això no m'ho esperava i:: i he trobat que era gratificant realment
64. Salvi- ¿amb amb alumnes d'aula d'acollida o::?
65. Jaume- en general
66. Salvi- |ah| en general
67. Jaume- sí sí
68. Salvi- |pff| situacions | situacions negatives unes quantes i que m'hagin causat això de dir ostres ara ara ara mateix m'acaben de desarmar com...- com...- completament |nyt| jo sempre les relaciono amb el |nyt| sempre m'han vingut per lo mateix pel pel comportament dels alumnes de de dinàmiques que es creen a classe i que jo sóc incapaç | perquè jo no sé com aturar-les | recordo allà Badalona mateix un grup petit o sigui no serien més de quinze però entre ells o sigui hi havia una falta de respecte i:: | una baixa autoestima:: no sé era un grup molt estrany però que de tant en quant es començaven a a insultar entre ells i podien estar cinc minuts insultant-se fent-se brometes i:: a l'estil de *cabezabolo* i tal i *tu ahora tu te callas* i podien estar-se així molta estona i jo ja podia fer el que fos que no hi havia manera de:: d'aturar-ho i això jo aquest tipus de situacions és el |nyt| són les situacions que amb més angoixa visc dins d'una classe el no saber | com aturar algo que tu veus que és negatiu | que no:: els convé ni a ells ni a tu i que està totalment fora de lloc aquest tipus de situacions no m'hi trobo molt sovint però sí que m'hi he trobat iestic convençut que m'hi trobaré més més d'un cop i seguiré no sabent com com actuar | per això és aquestes són les situacions |nyt| també una altra va ser | en en en en una classe que molts alumnes em diguessin que un alumne feia pudor | una una cosa tan senzilla i que afecta a una cosa que se surt de::l del que és la dinàmica habitual de classe | com com li dius això escolta dutxa't li vaig intentar dir perquè era el seu tutor i vaig intentar-li dir de de la millor de les formes | introduint el tema per un altre per un altre llo::c etcètera |nyt| però em va violentar molt | el el fet de | això d'aquestes c...- d'aquest tipus d'haver d'haver-li de dir és que tampoc no sabia com explicar-t'ho d'haver-li de dir a una:: persona escolta'm dutxa't perquè fas pudor o sigui però:: | una personeta vaja després amb els pares també o sigui perquè després va venir la reunió amb els pares i dius miri escolti això com | i:: veus que darrera hi ha moltes més problemàtiques i que ostres que allà hi ha una situació molt greu | aquesta també va ser | una de les més però la que més recordo amb més:: més força una reunió amb una:: |nyt| una alumna jo i el psicopedagog en la qual |nyt| amb una amb una nen...- amb una noia/ i la seva mare la qual el psicopedagog li va insinuar |nyt| | que la conducta de la seva:: |nyt| però tot això molt bé |¿eh?| però que va deixar anar que potser::

que potser per part d'algun dels familiars aquesta nena rebia abusos | i tot això |mh::| abusos | sexuals per part o bé del del padrastre o bé del tiet o d'alguna cosa així | i:: ho vaig passar molt malament perquè no m'ho esperava (riu) de cap de les maneres jo em vaig trobar allà al mig dient mare de Déu (riuen)

69. Jaume- ¿què està passant aquí? (riuen)
70. Salvi- que això no pot ser que aviam que el comportament del de la |nyt| de la noia feia preveure | que alguna cosa hi havia i que segurament el:: psicopedagog | era una noia que portava un historial allà i si ho va dir era perquè alguna cosa sabia més que jo però va ser la situació de dir ostres em va em va em va agafar super desarmat estava preparat per |nyt| coses més funcionals ¿no? o sigui perquè no estudia els hàbits lo que sigui es pot ajudar però clar em van sortir per allà llavors sí que jo em vaig quedar em vaig quedar a quadros i bueno | jo ya no sé què fer | però sí
71. Jaume- Déu ni do són situacions que:: superen el que:: i la banda així coses experiències que diguis això::
72. Salvi- ¿positives?
73. Jaume- (ajà amb la boca tancada)
74. Salvi- moltes en aquell mateix grup | en el:: | vam amb amb un parell de de d'aquells nanos do::ncs | vam començar l'any d'una forma i:: amb les mateixes directrius i ajudant-los intentant-los fer treballar i hi havia un noi pues que ho havia que ho estava a punt de deixar perquè ell això no:: no li interessava el estudiar i ell volia anar-se'n a treballar amb el seu pare i:: bueno i i al final del curs va acabar el curs va treure molt bé i ara encara em consta que està |nyt| a la universitat
75. Jaume- molt bé
76. Salvi- o sigui que vem aconseguir redreçar un parell de:: de nois de:: de d'abandonar-ho fins a fins a poder |nyt| tirar endavant que que seguís amb els estudis i fer-li veure que que que potser ja tindria temps de treballar amb el seu pare però que de moment | que tirés endavant aquests aquests assumptes | una altra situació que em va fer així molta gràcia | però em va fer em va fer gràcia pel per pel no només pel treball que vaig fer sinó pel pel reconeixement posterior | que sempre és d'agrair | a un institut de Collbató vam fer una:: |nyt| amb els alumnes:: era d'atenció a la diversitat tenia un grup de primer de ESO i eren molt bon...- molt bona gent/ tenien molt bon fondo però una forma horrible | és a dir a l'hora de tractar-se no no |nyt| no tenien hàbits socials ni:: ni ni bueno ni habilitats ni competències de de de cap tipus era era era un grup complicat | però per les formes | perquè després es parlaven i |nyt| i es podia fer alguna coseta | i els hi vaig proposar de fer una activitat diferent |e::| analogies personals que fessin un dibuix amb el que ells s'interpretessin a si mateixos com no sé que s'imaginessin com si:: si fossin un animal quin animal serien i que després ho dibuixessin i que fessin fessin una composició/ i amb un programa amb el *Movie Maker* doncs vam fer unes cosetes fotos i vam fer això una petita pel·lícula com que va funcionar/ després van decidir de fer |nyt| els hi vaig proposar diferents |nyt| llegendes urbanes | i van escollir-ne una i la van interpretar i vaja a base de fotos/ llavors feien una foto i llegien un pàrr...- un paràgraf de del text un parell de fotos més com explicant | el que passava a |nyt| les fotografies i llavors bueno ells no ho van fer vam editar-ho i:: vam fer una pel·lícula | al principi n'havien de fer més d'una però per qüestions de temps m'hi vaig estar tres mesos | tampoc em donava per per gaire però:: vaig quedar molt content perquè vam fer anar una cosa diferent | els vaig fer treballar en equip |nyt| vaig provar de fer una cosa diferent a la classe presencial i van respondre molt molt bé | perquè no m'hagués pensat mai que que fossin capaços de fer alguna activitat així | i el dia de Sant Jordi ho van ho van exposar
77. Jaume- ho van presentar

78. Salvi- ho van presentar i:: |nyt| jo ja no estava:: ja no estava al centre però vaig rebre una:: una carta un mail | de la professora que organitzava lo de Sant Jordi i em va dir que moltes gràcies perquè |nyt| aquell dia aquell grup que sempre havia estat |nyt| els apartats els de la diversitat pos havien estat els protagonistes| de:: d'aquell dia
79. Jaume- ¿per què dius de la diversitat? Per què eren nanos de::
80. Salvi- perquè hi havia el primer el primer hi havia dos grups de primer normals o sigui que seguien el currículum i aquells que tenien algunes dificultats tan de comportament com d'aprenentatge que ja venien de sisè/ eren el grup de diversitat | no estaven integrats dins dels grup classe sinó que els havien separat i e::ls havien adaptat la programació i tot el que es donava era era molt bueno es donava lo mateix però bàsicament molt {(DC) més senzill més pautat} i molt més:: molt més lent
81. Jaume- molt bé
82. Salvi- i:: i aquests grups habitualment a mi em dóna la sensació | que ells mateixos tenen la sensació que com |nyt| que són els diferents són els tontos que ells mateixos t'ho diuen *nosotros somos el grupo de tontos* i els hi has d'explicar {(DC) no no sou el grup de tontos} (imitant una conversa reproduïda) sinó que esteu que cadascú té un ritme d'aprenentatge diferent/ i vosaltres doncs ara teniu aquest quan aprengueu això més endavant ja veureu | tirareu endavant etcètera etcètera | però per això sempre són els | altres
83. Jaume- els altres
84. Salvi- no són els normals sinó que són els altres
85. Jaume- els altres
86. Salvi- i això:: també:: és és bueno ja ja els els estigmatitza
87. Jaume- ¿i això inclou nanos amb altres llengües també o amb altres van a parar aquí o no?
88. Salvi- sí també n'hi ha | però:: no::
89. Jaume- no necessàriament
90. Salvi- |nyt| no necessàriament |estic pensant en el grup | de de l'institut onestic ara no els tinc però vaig anar a una excursió amb ells l'altre dia i:: | bueno sí sí que n'hi ha n'hi ha bastants |¿eh?| autòctons o sigui el grup sembla que són quinze autòctons n'hi ha vuit | la resta són gent de fora | marroquins | hi ha marro...- sobretot un dos hi ha tres marroquins un parell de:: de nois brasilers i noies | una romanesa | dos tres romaneses o sigui que està la cosa meitat i meitat

▪ Javi

Seqüència 1

139. Damiana- el objetivo:: de esta:: |ñt| de esta conversación básicamente es conocer un poco sobre tu experiencia a:: |ñt| en lo personal y en el aula por así decirlo e:: |ñt| del plurilingüismo y:: y bueno lo primero bueno como para partir e:: yo te preguntaría e qué lenguas tu conoces:: e hablas básicamente:: |ñt| no necesariamente cuáles hablas perfectamente pero qué lenguas un poco constituyen como tu repertorio de lenguas
140. Javi- sí a ver el catalán y el castellano:: eso es evidente ¿verdad? luego he estudiado inglés y francés |em| el italiano no lo he estudiado pero estuve viviendo un tiempo en Italia y:: y

141. Damiana- qué suerte
142. Javi- no tiene ningún mérito el italiano realmente la proximidad lingüística es tal que no:: y luego estudié árabe también | estudié los cinco años en la escuela oficial de idiomas y luego me pedí una beca Erasmus en París y allá estuve estudiando también
143. Damiana- anda
144. Javi- y algún verano también en Marruecos en Túnez
145. Damiana- y y lo entiendes::
146. Javi- llegué a tener buen nivel llegué a tener buen nivel tanto oral como:: escrito lo que pasa es que como todo que si no practicas y hace bastantes años pero bueno son lenguas que siempre intento incorporar en las clases porque además como tenemos alumnado variopinto siempre es como un gancho para:: a nivel de etimología o de fonética siempre es un recurso sí sí
147. Damiana- me imagino porque:: bueno aquí en Barcelona es una lengua muy vigente
148. Javi- sí sí sí sí
149. Damiana- y es muy bonita
150. Javi- e:: bueno para mi todas las lenguas son muy bonitas pero sí que he de decir que le tengo un cariño especial si m:: a nivel fonético es muy muy interesante a nivel gramatical también y |ñt| e:: históricamente debemos tanto al árabe ¿verdad? e:: pero por otro lado parece que esos catorce kilómetros que nos separan |em::|
151. Damiana- son solo [catorce]
152. Javi- [sean mu::chos] más de profundidad sí sí sí
153. Damiana- exacto exacto y:: |ñt| y:: el catalán y el castellano que bueno tu mencionas como tus lenguas:: e bueno principales [digamos]
154. Javi- [si]
155. Damiana- las aprendiste::
156. Javi- e:: mira el castellano es mi lengua materna yo e soy nacido aquí en:: en Barcelona pero mi padre es vasco y no habla euskera y mi madre es catalana pero estuvo viviendo muchísimo tiempo en:: en Alcalá de Henares al lado de Madrid
157. Damiana- sí sí
158. Javi- con lo cual digamos que en casa siempre hablamos castellano y:: y:: y el catalán de hecho me da un poco de vergüenza decirlo ¿verdad? pero bueno eran otros tiempos también tampoco ha pasado tanto pero lo:: lo aprendí en en clase yo recuerdo:: a la profesora:: el día en que nos estaba enseñando los días de la semana como:: y claro yo no lo practicaba total que no empecé a practicar a hablar ya de manera habitual el catalán hasta:: con digamos que sería el equivalente de segundo de bachillerato y ya en la universidad sí sí pero metía:: cada gazapo que:: que vamos/ pero bueno yo creo que está ya completamente normalizado si ese aspecto
159. Damiana- ¿y en casa ahora?
160. Javi- no en casa:: e hablamos castellano mi:: mi compañera también es de habla castellana es m:: filóloga nos conocimos en la facultad y:: y bueno tenemos amigos con los que hablamos en catalán y tal pero:: pero bueno ella sí que utiliza más el catalán porque da clases de catalán también en el instituto pero:: vamos de habla castellana sí sí

Seqüència 2

161. Damiana- y bueno tienes algún no sé algún recuerdo vinculado a cualquier lengua algo que no sé quisieras compartir e un poco que:: que de alguna manera ves como:: |ñt| |m::| que destacarías de tu experiencia en el aprendizaje de las lenguas::

162. Javi- pues:: m::ira/ con esto que me preguntabas del catalán yo recuerdo que tenía muchísimos problemas con la “s” sonora |em::| me costaba muchísimo decir *casa* o *rosa* y de hecho siempre la hacía sorda/ y:: justo aprendí a:: a:: a pronunciarla bien a raíz del francés o sea que:: la aprendí en francés y luego la incorporé al catalán es un un itinerario un tanto curioso ¿verdad? pero::
163. Damiana- sí pero [válido (riuen) válido]
164. Javi- [bueno válido válido sí sí sí] y:: y no sé sí que recuerdo por ejemplo que |em::| cuando acabé COU tenía intención de estudiar alemán pero:: y:: y creo que llegué a matricularme en el:: en el:: *vettel* y:: asistí un mes o dos meses y quedé tan:: digamos que no:: acabé:: no acabó de gustarme la lengua y:: sabe mal decirlo ¿verdad? no:: no no entré no entré:: en la lengua | alemana y de allí pasé al árabe y::
165. Damiana- [¿y allí entraste?]
166. Javi- [y allí] entré:: de lleno y de manera totalmente:: apasionado sí sí sí | y recuerdo en primero de la universidad en las clases de árabe primero en la carrera pero encontré que el enfoque que le daban era totalmente como una lengua muerta | como:: si fuera latín o griego clásico y yo lo que quería era ser capaz de:: de mantener una conversación y:: en fin y:: entonces ya me pasé a la Escuela Oficial de Idiomas sí sí recuerdo que siempre que he:: empezado una lengua/ como una gran aventura:: un reto ¿verdad? pero apasionante sí
167. Damiana- ¿y:: por qué crees tu que:: que te vino al gusto un poco lo de las lenguas porque:: |ñt| lo que me dices es interesante y a mí me pasa un poco igual pero he conocido gente que:: |ñt| que lo ve como un reto pero no en el sentido apasionante si no que casi desmoralizante y:: y ya sabes me pregunto porque personas muy cercanas [a mi]
168. Javi- [ya]
169. Damiana- y yo digo ¿por qué uno va por este lado y el otro va por el otro?
170. Javi- |em::| no lo sé porque por otro lado tampoco puedo presumir de tener facilidad con los idiomas no me considero:: un:: políglota ni muchísimo menos | pero:: aún reconociendo mis carencias a nivel fonético que pueda tener y que son muchas porque:: [sí::]
171. Damiana- [es] que el castellano es muy limitado [fonéticamente]
172. Javi- [nos limitan] mucho fonéticamente nos limitan mucho eso es cierto sí sí sí | pero:: de todos modos pienso que la:: la pronunciación es una faceta más y:: que eso no ha de condicionar nunca el:: el el acto comunicativo ¿no? y |mh::| siempre tiendo a ver la la botella medio llena más que medio vacía y sí cuando:: con el árabe por ejemplo las distancias son enormes pero también |em| hay muchos puntos en común pues justamente lo que me servía era ver esos puntos en común ¿no? |em::| y bueno a partir de ahí pues |mh::| ver que el tema de caligrafía por ejemplo del alfabeto es una distancia salvada la primera semana
173. Damiana- claro [claro]
174. Javi- [como] cuando estudiábamos griego clásico:: una vez ya te aprendías e::l el alfabeto [pue::s claro claro]
175. Damiana- [déjale exacto] pero:: y bueno y alguna vez en en Marruecos como fue o aquí como fue tu experiencia práctica con::
176. Javi- ¿con el árabe?
177. Damiana- sí sí o en París porque obviamente que [ahí también]
178. Javi- [sí sí] la realidad lingüística del árabe es m::uy curiosa muy:: apasionante lo que comentábamos y:: un tanto esquizofrénica porque verás |em::| lo que se estudia normalmente es el árabe estándar fosa que le llaman que es el el *acoine* que es lo que en teoría es capaz de entender un:: un iraquí un yemenita o un:: marroquí ¿no? |em::| en la

práctica resulta que esa lengua que:: que estudiamos en la:: en la academia cuando uno va a marruecos o va a Túnez o:: a cualquier |mh::| país del Magreb sobre todo descubre que es como si nosotros es como si estuviéramos hablando el castellano de Cervantes o:: o de *La Celestina* i::ncluso anterior ¿no? y entonces |em| hay que ir con mucho cuidado porque puedes poner a una situación muy incómoda a:: a:: a tu interlocutor porque si es una persona sin estudios

179. Damiana- exacto

180. Javi- |em::| en fin se puede sentir un tanto humillado por otro lado les resulta muy raro hablar en en Fusa eso en el Magreb en en Oriente el el dialecto digamos que hablan es mucho más próximo al fosa

181. Damiana- es que claro es un mundo grande

182. Javi- sí [muy muy grande]

183. Damiana- [el mundo árabe]

184. Javi- y:: en el caso de Marruecos sobre todo tienen la tendencia como:: como el portugués que se comen las:: las vocales ¿no? [y:: tienen mucha incorporación]

185. Damiana- [sí:: lo sé:: que] Pedro mi compañero es portugués

186. Javi- es portugués [entonces lo entiendes pero añade]

187. Damiana- [se come todas es tan difícil]

188. Javi- añade añade a eso todo un patrimonio enorme del bereber o de las diferentes lenguas bereberes y:: en fin es complicado | pero bueno

Seqüència 3

189. Damiana- [m::] pero bueno y ahora un poco pasando a tu experiencia ya como profesor |em::| ya sé que en este centro es nuevo pero un poco pensando en el [centro]

190. Javi- [sí]

191. Damiana- anterior como:: cómo sientes tu que ha sido tu experiencia en:: en una aula del centro |e::| de trabajo del plurilingüismo |mh::|

192. Javi- ¿a nivel de alumnos o mío como::?

193. Damiana- a nivel:: de todo lo que tu [me quieras]

194. Javi- [ya ya]

195. Damiana- comentar un poco:: como te has sentido tu siendo maestro en contextos plurilingües y pluriculturales porque:: la verdad es que tu [has estado en este tipo de contextos]

196. Javi- [sí sí sí sí] |e::| bueno es un tipo de contexto e que a simple vista puede parecer problemático en el sentido de que:: se producen muchas tras...- confusiones a nivel normativo de ortografía es evidente ahora me refiero sobre todo al catalán y al castellano ¿verdad? pero:: y eso por parte de de mis alumnos que que normalmente tanto en este centro como en el otro son |m::| mayoritariamente de habla castellana y encima de un contexto:: de segunda:: generación de emigrantes y tal vemos que la percepción que tienen del del catalán muy o bastante negativa ¿no? y:: es muy curioso pero el profesor de castellano que soy yo muchas veces tiene que salir al:: en en defensa del del catalán y del bilingüismo porque realmente lo pienso y lo siento así que es realmente una riqueza que tenemos y:: hay que vivirla como tal ¿no? la suerte de disponer de:: de dos idiomas | y:: bueno que es normal que haya confusiones pero:: pero las ventajas son muchísimo mayores

197. Damiana- y:: y y lo un poco porque claro lo ves más por a ver que muchas de estas confusiones se restringe...- se restringen al plurilingüismo/ pero también a lo pluricultural porque |ñt| a veces cuesta un poco de discriminar esa realidad

198. Javi- sí sí | sí sin duda e::l el nivel cultural de:: de:: los de cualquier hablante influye influye muchísimo en este caso ya te digo muchos de ellos son:: de padres andaluces o:: extremeños y:: y bueno la:: la percepción o como viven el catalán en casa lo trasladan aquí y:: y bueno eso es toda:: una realidad no podemos ignorarla y que hay que gestionar ¿no? |em| el el bilingüismo:: ideal yo creo desde luego aquí no existe ¿no? pero:: no está de más tender a él y a pesar de las limitaciones o de las confrontaciones que ello pueda suponer ¿verdad? |mh::| siempre es enriquecedor siempre {(P) siempre} con los alumnos |em| latinoamericanos/ |e::| suele haber muchísimo:: muchísima reticencia en ese sentido de:: y con los alumnos chinos en este instituto hay muchísimos menos ¿verdad? pero en:: en el otro instituto donde estaba en Santa Coloma en Fondo que había tantos tantos chinos ellos se encontraban estudiando o aprendiendo una lengua que luego cuando salían a la calle n::adie hablaba ¿no? y eso:: se sentían un poco en ese sentido esquizofrénicos en ese sentido me están enseñado una lengua que [luego::]
199. Damiana- [ni en el barrio] ni en la calle no::
200. Javi- claro no no no claro y:: por parte de estos alumnos ya te digo:: sobre todo ecuatorianos peruanos que es lo que más |em| suelo tener me dicen pero:: si yo ya hablo castellano español para qué voy a:: aprender el catalán ¿no? y entonces aquí hay que hacer todo un trabajo de:: mentalización importante
201. Damiana- ¿y tienes alguna anécdota:: por ahí:: en relación a eso |am| no sé/
202. Javi- |mh::|
203. Damiana- cualquier tipo de anécdota digamos que:: que recuerdes en este momento?
204. Javi- pues pues es curioso cuando:: |e a durante los estudios de de doctorado aquello que pasé una estadística a los alumnos chinos a justamente a raíz de:: de este tema y:: y me los comentarios que me ponían eran muy negativos respecto a::l catalán pero adivina en qué lengua me lo hacían/ en catalán ¿por qué? porque el registro escrito el que tienen más asumido y más |e::| consolidado es justamente en catalán y me resultaba muy curioso como leyendo en un catalán más que aceptable |e| había esa percepción tan negativa de la lengua ¿no?
205. Damiana- increíble
206. Javi- es es una:: una situación muy muy muy muy curiosa y bastante extendida ¿eh? no:: pero:: en fin se trata pues justamente que esa percepción negativa |mh::| la quiten de lado

Seqüència 4

207. Damiana- claro | y el centro:: o los centros en los que has trabajado como gestionaban un poco | esta realidad
208. Javi- bueno la:: lengua vehicular claramente es el el el catalán/ y:: y:: todo lo que sea apoyar el catalán pues hay que bueno que estoy totalmente de acuerdo en un contexto como éste donde si realmente no se fuerza | el aprendizaje y el uso del catalán:: |mh::| en este contexto insisto |eh::| se perdería/ realmente nadie nadie lo hablaría o muy poca gente cuando te digo que a lo mejor del grupo de cuarto a que es el grupo de:: de los buenos digamos | |eh::| de treinta y cuatro solo tengo dos catalanohablantes | y aquí son más el porcentaje es aun mayor que en el otro centro donde yo estaba o sea que imagínate por donde van los tiros
209. Damiana- exacto
210. Javi- sí sí sí sí

211. Damiana- exacto | y:: y bueno y el no sé el centro:: o:: tu o:: los profesores en forma independiente del centro a veces han pensado en algún tipo de formación [ñt] que:: les pueda haber dado herramientas un poco para trabajar en esta:: en esta especie de cruzada
212. Javi- |eh::| ya::
213. Damiana- pluri plurilingüe porque:: es eso lo que:: o sea por lo que tu me dices entiendo que ustedes aquí y en el otro centro y tu tratan de trabajar como porque los chicos s::e den cuenta del valor del plurilingüismo
214. Javi- |em::| ya | claro claro |e::| hombre herramientas así:: no específicas no:: no:: disponemos ni ni tampoco sé si las hay pero en cualquier caso hay el el la propia experiencia de uno ¿no? el día a día ¿no? y en el que uno se da cuenta perfectamente de de::l de la importancia que tiene aprender y saber bien el el catalán | y siempre les pongo por ejemplo el día que vosotros vayáis a:: los alumnos el día que vayan a:: a una entrevista de trabajo o:: presenten un currículum:: en fin las situaciones son:: muy diversas | pues es un un requisito *sine qua non* el el saber el catalán no es ya aquello:: es que sé otros idiomas el catalán es imprescindible | y si no lo saben o van con esa percepción tan negativa no van a llegar a ningún lado
215. Damiana- ¿y como lo:: como lo reciben ellos eso? desde su juventud digamos porque
216. Javi- pues como tantas otras cosas que por una oreja entra y por otra:: por otra sale
217. Damiana- porque ahí podría haber un punto también con las familias porque las familias ellos los padres habrán tenido la experiencia::
218. Javi- sí sí pero:: por lo que te comentaba antes por la extracción:: social o nivel de estudios y el origen |em::| la percepción que suele haber entre la familia |em| suele ser muy negativa | {(P) suele ser muy negativa sí sí muy negativa} y eso e:: ya fuera del ámbito:: lingüístico se traduce en muchas veces en en enfoques muy racistas | con:: alumnos |e::| hispanoamericanos con paquistaníes con marroquines con chinos hay:: es una de las batallas grandes batallas de tanto de este centro como del otro
219. Damiana- y de qué manera o sea porque:: pasa digamos co::n en general en estos centros en mayoría de estudiante::s de aquí digamos y son minorías los chinos los paquistaníes
220. Javi- [sí pues la] idea que hay es que |em::| a que viene esta gente:: aquí a quitarnos nuestro trabajo y:: | y en fin | más tópicos de esos que:: que evidentemente hay que intentar |em::| erradicar y ¿cómo? pues a través de un trabajo soterrado de la de:: de no dejar escapar ninguna oportunidad al mínimo comentario:: que se insinúe cualquier concepto racista pues:: | dejar de lado gramática dejar de lado todo y directamente a:: a trabajar ese tipo de:: de valores que es fundamental fundamental
221. Damiana- y:: | y bueno en las lenguas de esos chicos obviamente la:: latinoamericanos es la misma es que es una variedad distinta pero es la que hablo yo (riuen) pero::
222. Javi- pero es la misma sí sí
223. Damiana- pero pensando en las otras lenguas hasta qué punto un poco los chicos |e| sienten la libertad de expresarse en es e fuera de la clase obviamente en la clase castellano::
224. Javi- sí sí a ver entre el alumnado chino es muy claro y el paquistaní también pero sobre en el alumnado chino y aún siendo aquí tan poco numerosos |e| tienen una clara tendencia a:: son muy gregarios a:: estar entre ellos a hablar continuamente entre ellos y |e| digamos que se relacionen muy poco con:: con el resto de compañeros salvo que lleven ya:: ya hayan hecho la primaria aquí o lleven ya muchos años ¿no? pero::
225. Damiana- y en esos casos que ya han [hecho la primaria]
226. Javi- [en esos casos] en los casos que ya han hecho la primaria aquí son:: un:: compañero más son un compañero más |e::| de simplemente los rasgos son diferentes ¿no?

pero:: el problema está en aquellos que ya vienen más crecidos | y:: de repente se encuentran en un contexto tan diferente al al::

227. Damiana- del que [venían]

228. Javi- [origen] claro y:: han tenido que aprender pues varias lenguas y en fin es es complicado y:: en el caso del chino además |e| condiciona además condiciona mucho desde el punto de vista gramatical por ejemplo |em::| el uso de los infinitivos no conjugan los verbos ¿no? o:: o los artículos no los tienen en fin hay toda una serie de::

229. Damiana- exacto

230. Javi- de errores típicos ¿no?

231. Damiana- su gramática:: claro | les da:: tienen fonéticamente una serie de recursos que no necesitan aplicar en el [castellano]

232. Javi- [claro]

233. Damiana- ni en el catalán pero gramaticalmente

234. Javi- gramaticalmente es es muy es completamente diferente y eso:: pesa pesa mucho

Seqüència 5

235. Damiana- y:: bueno el hecho de tú |a::| bueno al menos conocer árabe tu dices que igual te da:: como:: te permite:: tal vez trabajar mejor con esa población

236. Javi- ¿con los árabes dices?

237. Damiana- ¡claro! con los que tienen esa lengua como::

238. Javi- sí

239. Damiana- de alguna forma bueno más o menos sabes de dónde pueden venir algunas veces

240. Javi- sí digamos que siempre intento lo que pasa es que mucho de estos alumnos e:: no hablan [e::| árabe]

241. Damiana- [|ah| es cierto] este árabe

242. Javi- o si lo:: o o directamente son bereberes con lo cual no:: es una lengua completamente diferente {(P) nada tiene que ver con la árabe} pero bueno siempre hay elementos o palabras que saben en y:: sí siempre les sorprende que haya un profesor que sepa:: que sepa sí |e::| somos varios por cierto en este instituto

243. Damiana- ¿|ah| sí?

244. Javi- sí sí sí sí

245. Damiana- bueno porque tu me hablabas que en este instituto también:: se ha congregado un grupo de profesores muy::

246. Javi- muy comprometidos sí con:: la realidad tan:: complicada de esta zona ¿verdad? pero:: de otra manera no creo que duráramos mucho aquí no si no vienes bien mentalizado de:: de la gran labor que tenemos que hacer ¿verdad? pero pero hay gente muy muy maja en este centro sí sí bueno también lo había en el otro no::

247. Damiana- ¡qué bueno eso! [porque también]

248. Javi- [sí sí sí]

249. Damiana- las iniciativas de equipo::

250. Javi- sí

251. Damiana- y:: bueno eso ayuda mucho

252. Javi- sí sí y fíjate |em::| hasta qué punto se da importancia a la expresión que:: |em::| tanto en catalán como en castellano o en el idioma que sea que:: desde otras materias completamente diferentes a lenguas |em::| nos apoyan en ese sentido |em::| valorando la expresión escrita de los trabajos etcétera etcétera ¿no? entonces

253. Damiana- ¿y en las otras materias utilizan ambas lenguas?
254. Javi- no catalán
255. Damiana- catalán
256. Javi- catalán sí pero:: bueno en realidad es igual porque toda la labor que se hace en catalán es válida igualmente para castellano o para el francés o para el inglés o para cualquiera lo importante es mentalizarse de la necesidad de de expresarse en de manera competente ¿no?
257. Damiana- exacto ¿y también tienen inglés?
258. Javi- sí tienen inglés y:: para mi sorpresa el francés tiene muchísimo éxito [muchísimo]
259. Damiana- [¿|ah| sí?]
260. Javi- sí sí
261. Damiana- o qué bien
262. Javi- sí sí sí es:: una caja de sorpresas este centro [si están]
263. Damiana- [qué bueno]
264. Javi- el inglés es obligatorio es evidente y luego tienen como optativa la posibilidad de:: de:: de tomar clases en francés
265. Damiana- ¿y hay muchos que lo hacen?
266. Javi- hay bastantes sí sí
267. Damiana- ¿y eso para todo el instituto? ¿o solo bachillerato?
268. Javi- e:: ¡no::! |em::| para terc...- creo que empiezan en tercero y en cuarto | tercero de la eso es optativo | pero bueno hay un grupo importante sí sí
269. Damiana- ¡qué bueno!
270. Javi- sí sí sí todo lo que sea aprender idiomas ¿verdad?
271. Damiana- y tu tu francés no lo practicas entonces
272. Javi- |e::| con los alumnos cuando hacemos etimología o para comparar con:: estructuras y tal si | como para comparar con el catalán no pero el inglés pero:: aquí practicar el francés no no poco
273. Damiana- Javi bueno en realidad era más bien eso yo:: miré un poco ahora como íbamos de la hora y vamos bien pero:: era:: tener esta idea:: obviamente muy breve y un poco general de tu experiencia y:: no sé si hubiese algo más que de re...- se te ocurrió y que quisieras decirme a propósito del plurilingüismo:: o::
274. Javi- pue::s no sé no:: | no sé me ocurre así nada::
275. Damiana- bueno no sé que te imaginabas tu de esto
276. Javi- pues nada una charla distendida como la que hemos tenido ¿verdad? y muy contento de que:: pueda ayudarte ayudaros y en fin pienso todo lo que se puede hacer desde la universidad para el instituto secundario de secundaria para la universidad es ¡tan enriquecedor! vale la pena

▪ Albert

Seqüència 1

82. Maria- i:: bueno l'entrevista té com dues parts/ una és molt personal/ la teva:: vida:: lingüística el que has après tu amb les llengües i això i l'altra és com més professional com veus les llengües a l'escola/ com s'ensenyen aixís | comencem per la primera i:: bueno una mica saber quines llengües parles/ saber com les has apreses i:: pots començar a fer el fil de la història (riuen els dos)

83. Albert- bé a veure jo parlo el català/ i el castellà/ | el català per per família/ per casa/ el castellà:: doncs el vaig aprendre a l'escola vull dir l'escola era tota en castellà | que:: fins i tot |mh:: nyt| a veure hi havia com | com u::na:: una visió ¿no? des de l'escola de intentar:: eliminar:: pues el que podia fer jo de la catalanada de barreja de les dues idiomes | i:: que segura...- {(AC) jo no me'n recordo} però segurament deuria fer i:: bueno hi havia tota una situació a més estàvem en un barri context totalment castellà i a vegades allò que et senties com una mica un:: bolet ¿no? perquè:: els companys em deien ¿i tu? ¿tu ets català? i deia sí ¿no? i ¿parles català? i jo sí ¿no?
84. Maria- ¿a quin barri això?
85. Albert- això era aquí al turó de la Paella
86. Maria- al turó de la Paella |ajá|
87. Albert- però clar un barri:: en aquell moment feia poc/ que que s'havia fet/ i era per per agafar immigració vull dir | les famílies catalanoparlants ben [poquetes]
88. Maria- [no n'hi havien] (ajà boca tancada)
89. Albert- ¿no? fins i tot allò una mica:: bitxo raro | però bé |e::| això:: | de nen ¿no? i de ja de més gran pues allò que ya:: tens més clar tot el tema de les llengües i:: i el que:: bueno s'ha de fer i no no:: el català també políticament i socialment va anar millorant | després a l'escola vaig aprendre francès/ el francès::s |mh::| el txaporrejo |¿eh?| | el txaporrejo perquè:: jo crec que l'aprenentatge que vam fer a l'escola doncs va ser bastant deficient/ potser | només fins a COU no vaig tenir allò:: doncs ¿no? |mh::| unes classes que realment entraves en la llengua tot lo altre sinó era molt mecànic |mh::| recitar verbs/ que no sabies ni què deies ¿no? estaves cantant/ i::
90. Maria- ¿cantant verbs!
91. Albert- sí anaves recitant verbs ¿no? allò que anaves dient els temps ¿no? et deien present i tu anaves dient *j'ai tu es il est* ((amb pronunciació francesa)) i no sabies què deies però els havies d'anar recitant ¿no? clar coses d'aquestes que és la manera de de de com no aprendre una llengua ¿no? però | era el que es feia però de totes maneres |mh::| suposo que et queda una miqueta de:: de:: de:: del coneixement de l'idioma passiu i llavors de tant en tant doncs |mh::| si puc m'escapo a França/ i llavors m'agrada allò doncs tot i que et txaporrejo i el txaporrejo:: | trepitjant-lo per dir-ho aixís però m'agrada anar anar pues dient coses/ i:: intentat doncs fer alguna:: petita conversa/ a l'entenc força a la gent/ |¿eh?| vull dir aquest estiu vaig esta::r |em::| en una casa de turisme rural/ que portava una família/ allà al Perigó i:: i |mh::| la:: bueno estàvem dos i anàvem xerrant i la mestressa al final em mira i em diu:: tu entens el francès i jo li vaig dir sí o sigui va veure que jo el captava ¿no? que potser la:: després la fluïdesa:: oral pues no és tant però bueno em feia entendre/ i explicava coses/ que havíem fet i m'entenia | i llavors m'agrada |¿eh?| | l'assignatura pendent que tinc és l'anglès
92. Maria- jo també tots els de la [nostra generació sí sí sí]
93. Albert- [és:: és l'assignatura pendent] perquè:: |m::| a veure jo | primer/ que em falta temps que l'anglès necessita molt de temps que:: que després veig que és un tipus d'estudi molt:: molt com molt gramática::l que ara estu...- tenir els títols ¿no? que si el *first* {(AC) (P) que no sé què} | i:: llavors tot això |mh::| la veritat a mi em mandreja ¿no? però el que sí que m'agradaria doncs:: |e::| aquest coneixement més funcional que jo penso que és important ¿no? funcional | de la llengua | de totes maneres ara fa temps que no:: que no he estat en cap país | de parla anglesa/ però:: |e::| quan vaig estar:: a Londres/ i fa uns anys al Canadà/ llavors a a mi m'agrada tot i que no conec l'idioma/ doncs anar aprenent paraules i:: llavors fer-te:: fer-te entendre d'alguna manera ¿no? | i:: quan vaig estar al Canadà vaig estar bastant de temps vaig estar:: com un mes ¿no? de turisme/ però |¿eh?| per
94. Maria- ¿que bé!

95. Albert- per fer turisme és bastant he estat trenta-quatre dies doncs a:: al final l'entenia força/ i:: bueno nava dient cosetes i anava dient paraules i tot això per per no sé per per integrar-te més allà ¿no? perquè:: a:: això amb l'anglès que és la:: la llengua aquesta gran/ ¿no? que:: que jo entenc que és una assignatura pendent/ però jo que:: m'agrada viatjar doncs he viatjat doncs | amb altres països altres cultures i tal doncs jo crec que |e::| que només coneguis | unes parauletes d'aquella idioma |e::| i que crec que és important/ demostra per un costat | respecte i per l'altre | {(DC) intenció de comunicar-te} |¿eh?| i crec que són les dues coses | tu pots saber-ne molt d'un idioma però jo per exemple fa un any vaig estar al Nepal/ i estava en unes valls allà a l'Himàlaia i la gent no parlava anglès
96. Maria- clar
97. Albert- i:: tampoc tinc la intenció d'anar-li ensenyant allà a la gent aquella doncs com es diu jo què sé aigua en anglès o:: castellà perquè pensem que són idiomes més:: sinó tot el contrari ¿no? de dir doncs |nyt| aprendre:: pos com es fa la salutació ¿no? quina és la paraula de salutació veure:: doncs qualsevol cosa com mostra de:: de de respecte ¿no? de dir doncs alguna paraula/ algun d'agraïment |¿eh?| i |mh| la la sensació aquesta de que |nyt| encara que tu no coneguis la seva llengua | doncs tens la intenció de comunicar-te ¿no? o que d'alguna manera {(DC)emocionalment} et vols apropar a ells
98. Maria- sí sí sí i arribes a saber gràcies o hola o:: està bé està bé i ¿has estat a molts països? a veure el repertori (riuen) Canadà
99. Albert- no bueno però | |nyt| et dic Nepal però he estat a en països àrabs al Yemen o Jordània o Síria o després jo que sé el Perú am::b a les muntanyes pràcticament {(AC) sinó és una ciutat molt gran la gent no parla castellà} parlen quítxua o parlen aimara sobretot el quítxua al Perú llavors doncs |nyt| allò doncs de dir cosetes ¿no? o sigui jo:: a:: al Perú vaig ana::r |nyt| a veure:: un un centre d'una ONG que feien una mica:: de seguiment dels nanos indígenes perquè vagin a l'escola/ que:: l'escola:: doncs com ells són escoles rurals/ pues tinguin un mínim de condicions de:: |nyt| animar amb als pares perquè portin els nanos a l'escola perquè a vegades són allò poblats que han de baixar:: pues de les muntanyes per anar a l'escola vull dir nosaltres vam fer una mica de seguiment d'una nena/ que havia de caminar cada dia dues hores per anar a l'escola fent un desnivell d'uns tres cents o quatre cents metres |¿eh?| o sigui |mh::| dues hores de baixada i a la tarda dues hores de pujada ¿no? fa la nena i llavors la vam acompanyar a casa seva/ que era res u::n poblat de quatre cases i vam haver d'anar amb un traductor perquè la mare no:: no parlava el castellà ni l'entenia ni el coneixia ¿no? i llavors doncs bueno és és és aquest intent/ de dir res (dóna un cop a la taula) quatre paraules/ però de intentar:: doncs apropar-te ¿no? i jo crec que el valor de les llengües és aquest ¿no? que | tu coneixent doncs el joc una mica de de de les llengües clar nosaltres que som aixins bilingües o trilingües saps ¿no? adaptar-te doncs |mh::| jugar amb aquest valor per per acostar-te a la persona que això és es:: important ¿no?

Seqüència 2

100. Maria- sí sí sí i:: |mh::| |nyt| què més d'això a veure ara actualment amb qui uses les diferents llengües vull dir quan vas de viatge i:: ¿aquí normalment amb quina llengua et relaciones? o sigui::
101. Albert- jo aquí en català
102. Maria- català [amb tothom]
103. Albert- [català sí]
104. Maria- no que a vegades tinc familiars o tinc amics o tinc no sé què i allà practico/ no

105. Albert- |mh::| no |mh::| no és el cas aquí la la:: la que utilitzo molt més és el català
106. Maria- i la tele i:: els mitjans de comunicació/ llegeixes diries més premsa en català premsa en anglès premsa en francès (riu) mires la BBC ¿què fas?
107. Albert- no no el:: el que faig molt de tant en tant és amb alguna pel·lícula aprofitar la versió original i llavors apro...- bueno poso:: subtitulat/ però sí que m'agrada sentir doncs per exemple francès inclús a vegades en francès que que jo sóc {(AC) tinc més coneixement que l'anglès} fins i tot trec el subtítol a veure a veure què caço ¿no? i:: si em perdo molt llavors torno al subtítol i sinó pues ho vaig intentant i llavors pel context a veure què què entenc jugo una mica així però:: bueno això és molt ocasionalment vull dir la tele que la miro poc |¿eh?| (riuen els dos) em poso el català i tal i després al cinema sí que intento que sigui versió original |¿eh?|
108. Maria- forma part de la pel·lícula
109. Albert- sí
110. Maria- sentir aquells
111. Albert- llavors |mh::| no sé vull dir m'agrada |¿eh?| jo per exemple tinc un bon:: recordo una pel·lícula que aquí es va veure no sé si l'has vist |¿eh?| que utilitza ¿no? {(DC) l'anglès l'àrab el japonès} i em {(AC) deixo una altra no recordo quina és} |¿eh?| però que va jugant ¿no? amb amb els quatre:: idiomes i veus al personatge amb l'idioma que utilitza i la cultura que hi ha al darrera ¿no?
112. Maria- molt bé una cosa que ens deixem tu escrius ¿i quan escrius ho fas sempre en català també o:: barreges? ¿pots escriure en català i castellà? o::
113. Albert- a veure | per capacitat/ puc fer en català i castellà ¿no? però:: la qüestió doncs de de descriure ¿no? [novel·la o::]
114. Maria- [novel·les jo és novel·les jo dic escrius]
115. Albert- o:: o articles o tal com hi ha un component de de sentiment i d'emoció | això jo només ho puc vehicular o expressar | amb amb la llengua:: teva pròpia ¿no? que és el català o sigui fer la mateixa novel·la en castellà |mh::| impossible ¿no? jo alguna vegada ho he intentat perquè som un grup de de d'escriptura que ens trobem/ i hi ha justament una persona que s'expressa en castellà vull dir:: llavors una vegada vam dir home sempre:: fem ¿no? que aquell tradueixi al català no sé què doncs ara fem els altres el favor ¿no? i fem tot fem un escrit en castellà ¿no? fem contes |¿eh?| curts i tal doncs | una gi...- dificultat enorme ¿no? perquè la capacitat d'expressar d'emocions i tal no és la mateixa i jo bueno anava fent catalanades o posava en castellà però anava fent catalanades

Seqüència 3

116. Maria- molt bé està molt bé ara anem de cara a l'aula i el centre una mica quina és la teva experiència |e::| d'aula ja fa molts anys que no estàs a l'aula però bueno hi has estat molts anys també de:: d'això de quina de com ha anat evolucionant la llengua a l'aula o:: l'arribada de nous immigrants o vas començar o sigui la teva la teva ruta per l'escola:: |mh::| sempre ha estat de multiculturalitat una mica la:: [¿saps?]
117. Albert- [bueno] jo vaig començar a veure a:: vaig començar aquí Barcelona però va ser una substitució molt curteta | on:: vaig començar de veritat un curs sencer i tal va ser a Santa Coloma llavors tenia uns alumnes que eren tots castellanoparlants
118. Maria- i a quin any situem això?
119. Albert- això ens situem a l'any vuitanta dos |¿eh?|
120. Maria- vale molt bé

121. Albert- setembre del vuitanta dos | i llavors clar em trobava uns alumnes que per ells el català era igual que una llengua estrangera en aquell moment no hi havia Tv3 ni:: ni havien sentit potser alguns sí però més Santa Coloma que que res ¿no? llavors e clar va ser una mica:: ensenyar amb una llengua/ que era el castellà | anar treballant i anar introduint encara que fos amb el joc i tal com com una segona llengua perquè en aquell moment era allò una segona llengua el català\ ¿no? clar tot això després va:: canviar doncs quan va venir doncs els programes d'immersió ¿no? que [mh::] tot i que la població | era castellanoparlant e la qüestió del castellà era allà e més visible:: es valorava com més importa::nt hi havia Tv3 llavors ja era un canvi ¿no? llavors però de totes maneres d'anar treballant i això amb els pares ¿no? el fet d'entendre que encara que no fos la llengua de ca::sa doncs aprendre:: llengües era una riquesa ¿no? i que:: un nano doncs estava aprenent una llengua/ més una altra que ja tenia de casa i que per tan::t el saldo final com a mínim seria dues llengües ¿no? i després vindria la llengua estrangera que ja en aquell cas era l'anglès ¿no? però | sí que he anat treballant | e e e e| aquesta visió més àmplia d'acceptació de les llengües ¿no? allò de dir quant més llengües millor ¿no? i llavors després clar va venir la nova immigració | la nova immigració a l'escola nosaltres vam començar a teni::r xinesos bastants xinesos i clar en un principi era una dificultat important/ perquè:: la qüestió lingüística i cultural és molt allunyada a la nostra però tot i així doncs vam començar com com acostar-nos a veure què passava amb la llengua i conèixer una mica les característiques de la llengua |¿eh?| perquè és important que [m::] per ensenyar la nova llengua o la llengua d'aprenentatge per ells/ tu entenguis com funciona la seva llengua que és la que porta ¿no? llavors quines són les diferències i com |¿eh?| has d'incidir més en unes coses més en unes altres i:: és diferent d'un nen xinès d'un nen:: magrebí |¿eh?| que parla àrab |¿eh?| {(P) perquè les qüestions són diferents} llavors e aquesta visió de dir tenim un alumnat nou diferent/ que porta uns coneixements/ uns coneixements lingüístics i que l'hem d'acostar cap a les llengües que tenim aquí que són el català i el castellà ¿no? i segons quin alumne/ o de quina cultura prové doncs el camí serà diferent | tot això va ser a l'escola però llavors |e::| quan em van oferir de ser de l'equip LIC clar això va ser
122. Maria- que equip LIC ¿què vol dir? perquè:: després no sabrem què vam dir
123. Albert- equip de llengua interculturalitat i cohesió social [|¿eh?|]
124. Maria- [vale vale]
125. Albert- [nyt] que vam començar assessorant a les aules d'acollida |¿eh?| o sigui treballàvem amb el professorat/ i després entràvem dintre de l'aula també de de que fèiem l::a rebuda i que:: teníem durant un temps |¿eh?| amb [amb els nanos aquests]
126. Maria- [sí sí sí]
127. Albert- i llavors anar treballant amb claustrals la idea de que un nano amb un altre idioma no era un problema sinó doncs que era una situació si de cas nova era una realitat però que també:: oferia:: doncs oportunitats de coneixement pues d'altres llengües d'altres cultures ¿no? i:: amb això hem estat treballant llavors a a mi personalment i professional t'obre un ventall de contacte amb amb nanos i famílies perquè també estem amb famílies de de cultures diverses ¿no? tant xineses com de Paquistán XXX magrebins Equador ¿no? etcètera etcètera | i fer entendre a les escoles pues que igual a l'escola no tenen dues llengües que igual en tenen dotze o vint ¿no?

Seqüència 4

128. Maria- ¿i trobes que amb això hi ha dificultat? ¿costa de fer entendre això? o sigui ¿el mestre prefereix una aula amb tots nens catalans? o tots nens que dius bueno quina dificultat

o sigui |nyt| aquesta filosofia que tu expliques o aquesta manera de veure-ho és bueno molt:: bonica de la diversitat i això ¿creus que l'escola això ho pot assumir? [¿ho pot captar?]

129. Albert- [l'escola] a veure ho va assumint

130. Maria- ajà

131. Albert- ho va assumint | a veure és més fàcil ¿no? si tens uns nens |e::| homogenis |¿eh?| no només de llengua sinó de coneixements i de tot que sigui heterogeni |¿eh?| | és cert/ i:: ara ja potser no tant en zones com la meua de Santa Coloma com ja porten anys que van arribant ¿no? hi ha la matrícula viva i tal però és cert que clar quan arriba un nen a meitat de curs que no coneix cap dels dos dels dos idiomes oficials ni res doncs és una dificultat |¿eh?| pel mestre | però clar també/ |e::| enlloc de dir a veure què faig jo amb aquests sinó de ja tenir previst |¿eh?| doncs |mh::| què què es pot fer amb amb aquest |mh::| alumne ¿no? perquè és un alumne teu i no el pots entendre i/ partint de la seva realitat a veure un alumne d'aquests et pot arribar tant el mes d'octubre com el mes de maig |¿eh?|

132. Maria- sí

133. Albert- llavors és a dir què és el que es pot fer i el que no es pot fer des del punt de vista realista també |¿eh?| vull dir el que no pots intentar és un nen d'aquestes característiques en dos mesos posar-lo en la mateixa situació que els altres que porten des de:: p3 escolaritzats ¿no? igual estem parlant d'un segon o d'un tercer mes ¿no? o sigui partir des de la:: visió realista/ {(P) a veure què es pot fer} ¿no? i es és una cosa que ha anat ha anat evolucionant ¿no? o sigui:: el professorat sobretot d'aquestes zones |¿eh?| que ja s'han acostumat ja no ho viuen com un problema sinó doncs una matrícula nova que se l'ha d'atendre s'haurà de posar uns recursos humans o::

Seqüència 5

134. Maria- ¿i trobes que amb això hi ha dificultat? ¿costa de fer entendre això? o sigui ¿el mestre prefereix una aula amb tots nens catalans? o tots nens què dius bueno quina dificultat o sigui |nyt| aquesta filosofia que tu expliques o aquesta manera de veure-ho és bueno molt:: bonica de la diversitat i això ¿creus que l'escola això ho pot assumir? [¿ho pot captar?]

135. Albert- [l'escola] a veure ho va assumint

136. Maria- ajà

137. Albert- ho va assumint | a veure és més fàcil ¿no? si tens uns nens |e::| homogenis |¿eh?| no només de llengua sinó de coneixements i de tot que sigui heterogeni |¿eh?| | és cert/ i:: ara ja potser no tant en zones com la meua de Santa Coloma com ja porten anys que van arribant ¿no? hi ha la matrícula viva i tal però és cert que clar quan arriba un nen a meitat de curs que no coneix cap dels dos dels dos idiomes oficials ni res doncs és una dificultat |¿eh?| pel mestre | però clar també/ |e::| enlloc de dir a veure què faig jo amb aquests sinó de ja tenir previst |¿eh?| doncs |mh::| què què es pot fer amb amb aquest |mh::| alumne ¿no? perquè és un alumne teu i no el pots entendre i/ partint de la seva realitat a veure un alumne d'aquests et pot arribar tant el mes d'octubre com el mes de maig |¿eh?|

138. Maria- sí

139. Albert- llavors és a dir què és el que es pot fer i el que no es pot fer des del punt de vista realista també |¿eh?| vull dir el que no pots intentar és un nen d'aquestes característiques en dos mesos posar-lo en la mateixa situació que els altres que porten des de:: p3 escolaritzats ¿no? igual estem parlant d'un segon o d'un tercer mes ¿no? o sigui partir des de la:: visió realista/ {(P) a veure què es pot fer} ¿no? i es és una cosa que ha anat ha anat evolucionant ¿no? o sigui:: el professorat sobretot d'aquestes zones |¿eh?| que ja s'han acostumat ja no ho

viuen com un problema sinó doncs una matrícula nova que se l'ha d'atendre s'haurà de posar uns recursos humans o::

Seqüència 6

140. Maria- [clar] clar no sé què més |mh::| si hi ha alguna altra cosa per comentar/ però en principi jo:: seria això |nyt| |e::| és clar el debat seriós sobre el plurilingüisme a les escoles m:: difícilment es fa perquè l'escola |nyt| té moltes coses ¿no? a fer organitzar festes i els pares no sé què però clar tu:: tens una visió privilegiada perquè vas a moltes escoles però tenim la sensació a vegades que aquest debat no es fa això que estàs explicant tu de la presència a l'escola això:: ho té poc en compte ¿no? que:: segueix fent classes i arriben nens xinesos bueno doncs segueix fent el mateix però ara hi ha nens xinesos i si són paquistanesos són paquistanesos aquesta ductilitat que tu explicaves d'entendre el nen i de conèixer la seva llengua |e::| no és per culpabilitzar a ningú perquè el mestre no té més temps ¿no? però |mh::| ¿tens aquesta sensació que es fa poc aquesta reflexió sobre::? o sigui que se segueix fent lo mateix tant fa ja el tipus de nens que tinguis a l'escola ¿no? que es reflexiona poc com:: com tractar aquell tema
141. Albert- jo crec que la realitat és la que apreta llavors en centres on tenen tots aquests aquesta situació la mateixa realitat obliga a fer això
142. Maria- a buscar coses
143. Albert- en els centres a on:: no hi és o:: es donen pocs casos jo crec que:: el plantejament aquest {(P) la reflexió tot això no hi és} ¿no? jo a veure jo vaig a centres que en tenen molts ¿no? vuitanta-cinc noranta per cent de l'alumnat o centres que igual seria vui::t un dotze i la reflexió:: amb amb els claustres és molt diferent és molt diferent on hi ha m::és resistència és on hi ha menys alumnat
144. Maria- clar
145. Albert- que amb lògica seria doncs és el lloc on seria més fàcil ¿no? perquè si tens pocs alumnes els pots atendre més fàcilment que no jo què sé que tinguin un grup de vint-i-cinc nens de p3 i els vint-i-cinc siguin de famílies [estrangeres]
146. Maria- [sí sí sí]
147. Albert- i de:: cultures diferents ¿no? que jo penso que aquí deu ser més difícil però en canvi a la mateixa realitat fa que el [professorat/]
148. Maria- [sí senyor]
149. Albert- ho accepti més busqui estratègies busqui la manera de de tirar tot el tema endavant ¿no? i ho accepti més
150. Maria- i si ja no parlem del centre sinó de l'aula/ la imaginació perquè el mestre imagini coses per fer-les diferents |e::| això també jo penso és una cosa que vosaltres treballeu molt ¿no? quan vas a les aules allò que explicaves un dia de:: d'ajudar amb més imatges els problemes de química o no sé què [era ¿com anava? torna-m'ho a explicar a veure]
151. Albert- [sí sí sí de física] sí sí de física tot un:: els protocols de:: de laboratori que estava tot redactat |¿eh?| redactat llavors
152. Maria- física a ESO això
153. Albert- física quart [d'ESO]
154. Maria- [quart d'ESO]
155. Albert- quart d'ESO i llavors clar com era tot a nivell escrit/ doncs la idea del professorat era dir els xinesos com no sabe::n llegir en català ni castellà doncs no ho entenen no cal que perdin el temps al laboratori llavors se'ls hi va muntar un reforç allò que

no tenia cap sentit |¿eh?| i:: i llavors el que vam fer donar la volta a això vull dir {(F) tot aquell text escrit} traduir-lo amb imatges i llavors a partir d'aquí que els nanos ho veien doncs podien anar a les sessions de laboratori a més a més feien bé els problemes i:: van aprovar i la reflexió |mh::| que moltes vegades |e::| surt és que allò que s'havia de fer pels alumnsats nouvinguts servia per a l'alumnat autòcton amb dificultats | que:: |nyt e::| l'estratègia per uns/ servia per la millora d'uns altres també

156. Maria- està molt bé això

157. Albert- i llavors la idea de que gràcies a la imatge tant uns els nouvinguts com els autòctons estaven fent la mateixa activitat | perquè:: una cosa que passa molt a les aules ordinàries és estan fent la classe doncs de física:: o de socia::ls o de tal i tal i amb els nouvinguts com que no ho entenen no sé què se'ls hi dóna un dossier de fotocòpies allò tristes i XXX que a vegades és anar fent cal·ligrafia coses d'aquestes que no té res a veure amb el que s'està explicant llavors clar allò no té se...- sentit ¿no? llavors d'aquesta manera |¿eh?| encara que ells tinguessin el reforç de la imatge/ estaven fent els mateixos exercicis la mateixa explicació que estan fent els autòctons

158. Maria- molt bé molt molt interessant bueno moltes gràcies ha estat mo::lt interessant un plaer

12.3. Grups de debat

▪ Primer grup de debat

Seqüència 1

277. Maria- ho heu de fer espontani perquè sinó::

278. Joana- va sorgir així però si tu estàs a la tu tu [ets]

279. Santi- [no] | no que pensava per exemple que la sessió oral pot ser espontània però després dil·si doncs si sabeu una paraula:: no sé en àrab encara que no:: escriviu doncs poseu-la en el escrit/ o:: com per donar més riquesa però no sé si cal

280. Maria- sí sí jo crec que sí que tot el que se'ns acudeixi (referint-se a en Jaume)

281. Joana- potser d'aquí se't generarà un treball de classe sobre:: sobre:: les diferents llengües/ i poseu allà unes mostres ¿saps?

282. Santi- sí sí

283. Sara- vam explicar sobre anècdotes i també o sigui i ¿què és una anècdota? i bueno anècdota de relacionades amb les llengües i allí ells poden explicar el que vulguin

284. Maria- la idea és més podeu posar si voleu podeu si teniu alguna anècdota {(AC) anècdotes a tu te'n van explicar}

285. Sara- [sí]

286. Santi- [no] ho deia en tant que a vegades quan treballes en un projecte o en alguna cosa els hi dius pel proper dia o no o arribes i comences el projecte ¿no? i llavors si aquesta preparació és vàlida o si pel tipus de recerca ja no:: desvia una miqueta el:: ¿m'enteneu la pregunta? o sigui de dir el proper dia farem una sessió que parlarem d'això/ ¿no? i neu pensant/ quines coses o simplement arribes un dia i bueno presentes la sessió

287. Maria- clar com que es tracta molt d'explicar la seva experiència/ |mh::| la teva experiència no te l'has de preparar com si diguessi...- ¿saps? [no és]

288. Santi- [no no sí]

289. Maria- tant la idea de di::r [mh:::]
290. Santi- [ho] dic pel que no dirà res i pel que estarà tres hores ¿no?
291. Maria- si hi ha algú que no parla tampoc ens preocupa [¿eh?] vull dir si hi ha algú que no diu res [mh:::] bueno doncs en comptes de dinou seran divuit no no:: [nyt] o:: disset tampoc passa res [¿eh?] que algú no acabi de participar
292. Eli- aquests hi seran sempre
293. Maria- sí:: a més és més l'angúnia de que ell no pot dir res i tu doncs què parles ¿xinès? no sé què que bé [¿eh?] n'estàs aprenent no sé ja està tu ja li vas donar una passada perquè no es quedés que ningú li ha:: no no no li ha fet cas ¿no? que no està allà com un | però jo tra...- jo trobo que no es tracta tant de prepareu-se que filmarem sinó que bueno farem una conversa cadascú les:: el que ha viscu::t/ si té anècdotes de quan era petit o amb els germans què parreu/ anar anar animant la conversa/ perquè surtin les coses que pensen que no pas de preparar-s'ho llavors això serveix per preparar-se l'escrit/
294. Santi- l'escrit
295. Maria- de tot això que hem parlat/ escriviu vosaltres les vostres lo que us agradaria explicar de tot això que quedi escrit/ i:: i la motivació que és per professors de la universitat la podeu dir perfectament/ perquè saben a qui va dirigit el text/ i per tant saben de què va
296. Santi- (ajà amb la boca tancada)
297. Maria- ¿ho veus::?
298. Santi- sí sí no [no]
299. Maria- [era] per aclarir-se [¿no?]
300. Santi- [no no] ho deia tant per preparar sinó que la sessió segurament estic convençut que serà molt rica i després l'escrit {(DC) si no:: els pautes molt igual no és tan ric com pot ser la filmació} però bueno no passa res
301. Maria- però per això per això fem les dues [coses]
302. Santi- [sí] (somriu)
303. Maria- ¿saps? perquè sabem que això pot passar o pot passar [al revés/ pot haver-hi un nen]
304. Santi- [al revés sí sí sí]
305. Maria- per això es fan les dos coses vull dir que donarà lo que donarà [nyt] no anem a avaluar aquests nens anem a veure què dóna de sí i quins suggeriments ens dóna ¿no? quan parlen:: ¿quan han fet aquest canvi de llengua? ¿què què què els hi ha suposat d'esforç? què o si...- no no no | no nem a fer cap | no sé anem a entendre què què els hi passa pel cap quan parlen de les seva:: quins problemes han tingut\ les anècdotes va donar molt [¿eh?] (referint-se a la Sara) tu vas explicar molt què era una anècdota i::
306. Sara- sí bueno [eh:::] es centren en una cosa i què és [això]
307. Maria- [sí]
308. Sara- doncs i van començar ells mateixos a dir què eren entre ells i:: [bueno quan me'n recordo]
309. Maria- [i van riure trobo] que van riure moltíssim perquè allò de que trucava a l'avi i l'altre no ho entenia bueno explicar històries que que tenen ¿no?

Seqüència 2

310. Sara- lo que [eh:::] jo abans feia català i castellà ara faig català i els hi parlo en català però són:: parlen molt molt castellà què:: ¿els correigeixo? o ¿dic que no? ¿que entenc? e e ¿els deixo | lliurement? i després que escriguin com vulguin però ¿ho dic jo? ¿o no? o sigui si jo jo no dic res escriuran en català\ || és per obligació
311. Mercè- això és el que plantejava jo

312. Sara- però si:: però ells lliurement potser que sí que preferiran | en castellà perquè són [mo::lt]
313. Jaume- ¿potser indicar no? [ho podeu fer]
314. Sara- [¿ho diem?]
315. Jaume- amb la llengua que vulgueu
316. Maria- amb la llengua que vulgueu [sí]
317. Jaume- [sí:] sobretot el la reflexió que teníem com a grup no sé de que la llengua no sigui un impediment per expressar allò que volen expressar\
318. Sara- vale
319. Jaume- no no no poso ¿no?
320. Elisa- sí de totes maneres si després dius que és per algú de la universitat no trenques aquestes dinàmiques que potser tu tens que ells saben bé que a tu t'han d'escriure en català/
321. Sara- sí [sí]
322. Elisa- [no sé] si és aquesta també ¿no?
323. Joana- clar és que si sempre t'han d'escriure en català de repent dir
324. Mercè- [és que és]
325. Joana- el que vulgueu és una situació una mica [estranya]
326. Elisa- [una mica] però si dius que és per algú de fora:: i que [llavors]
327. Sara- [però] fem casos especials o [sigui]
328. Bruna- [sí]
329. Sara- jo sempre parlo i a vegades li dic no no no entenc però com que:: bueno [ja:]
330. Jaume- aquí a la universitat igual saben castellà (riu)
331. Sara- casi penso ja que parlin i que diguin i que expressin | i ja no:: no dic sempre no entenc no entenc sinó que ja bueno no domino l'urdú i el xinès però:: {(rient) *estamos en ello/*} vull dir que:: no corregeixo tant doncs que els hi:: deixo
332. Jaume- com que és per un professor de la universitat/ podeu fer-ho no sóc [jo]
333. Sara- [vale]
334. Jaume- [el destinatari]/ és un professor/ podeu fer |¿eh?| ¿no?
335. Maria- amb la llengua que que pugueu [fer-ho]
336. Jaume- [sí]
337. Maria- més boni::c més lla::rg mé::s no sé (riu) que ho [pugueu]
338. Jaume- [sí sí]
339. Maria- explicar millor
340. Elisa- sí que no sigui urdú perquè sinó ((tothom riu))
341. Maria- si és urdú trobarem un traductor segur |¿eh?| segur || ¿més coses sobre això? || està ¿està molt clar? està...- ¿sí? | fantàstic [i si no]
342. Jaume- [estarem] [oberts] a qualsevol::
343. Maria- [sí] qualsevol dubte/ qualsevol pregunta:: teniu un telèfon/ teniu un mail/ i ara potser passem amb el full i ¿i confirmem mails i telèfons? perquè si hi ha algú que no ho ha rebut/ |¿eh?| ho posem | jo començo el full [i:]
344. Jaume- [¿sí?]
345. Maria- sí seguim

Seqüència 3

346. Jaume- [em:] d'entrada vam partir d'una entrevista que us vam fer us hem fet a molts de vosaltres/ i alguns em sembla que encara queda pendent l'entrevista | el que hem fet nosaltres és és escoltar-les i:: i veure alguns del de les qüestions que anaven sorgint a cadascuna de les entrevistes/ i

que.. i que ens ha semblat que era interessant | i avui volíem començar/ plantejant dues o tres qüestions la primera de les quals és |mh::| si la situació o::

347. Maria- una mica més fort perquè pugui gravar ((riures))

348. Jaume- si la situació |eh::| on viviu on esteu treballant que viviu ara situació d'escoles situació de contextos plurilingües de:: vull dir d'alguna manera si us hi heu trobat/ o l'heu anat a buscar | si és un lloc que dieu jo tenia ganes tenia interès per anar a un lloc on la situació fos aquesta/ on hi hagués diverses llengües |eh::| o no no hi ha hagut més remei i aquí m'ha tocat i:: aquí m'hi he trobat i no sé si m'agrada o no però:: | i aquesta és la primera pregunta que us volíem plantejar a tots i gairebé dèiem d'això fer-ho com una roda ¿no? perquè:: perquè cadascú té la seva:: situació singular i personal i podíeu explicar | i així també ens situàvem tots i ens coneixíem una mica més | Javi ¿vols començar tu ara?

Seqüència 4

349. Javi- |eh::| el meu cas sí que és:: absolutament:: deliberada aquesta situació perquè com que es:: us comentava abans que és u::n un centre especial vull dir i aquest si no el tries tu | |eh| voluntàriament no te l'assignen ¿no? i:: i bé tots sabem que un centre:: d'atenció preferent la diversitat que hi ha és:: és molt molt molt molt gran i lingüísticament també ¿no? i:: i i la veritat és que m'atreu molt això m'atreu molt i sí sí |mh::| en el meu cas ha estat totalment deliberat sí i m'hi trobo molt a gust i:: no és que sigui fàcil en absolut per:: manegar-se amb aquesta situació però és és tot un repte que:: que per mi és apassionant\ i no sé

Seqüència 5

350. Santi- ¿jo? |em::| en el meu cas sí vaig demanar l'escola on t'estic/ però:: no precisament per la:: qüestió plurilingüisme sinó per d'altres qüestions pel tema:: |nyt| que sí que com especialista de llengua estrangeres hi havia un pla experimental de llengua estrangeres/ que també faig CLIL com comentava ella a nivell de primària ho trobava molt interessant/ i per tant hi vaig anar a parar vaig tenir molta sort però no:: |nyt| | no tant per la qüestió de:: volgue::r en canvi per exemple l'any passat que ara mentre parlàveu també:: em venia al cap/ |eh::| feia pràctiques perquè feia psicopedagogia/ i sí que vaig demanar {(DC) expressament un centre} com el que comenta ell ((es refereix a en Javi)) que hi ha en el propi barri on treballa/ i:: per comparar les dos realitats i:: allò també va ser molt gratificant\

Seqüència 6

351. Mònica- jo:: no va ser deliberat jo fa deu anys vaig arribar com a interina/ i:: em va tocar en allà m'ho van proposar però:: o o ho agafava o em quedava sense feina així de clar és una cosa que també m'interessa molt el tema de les llengües i el plurilingüisme i quan vaig començar a fer:: el que abans eren els tallers de llengua/ ja:: se'm va anar allargant i llavors doncs bueno vaig tenir la la oportunitat de quedar-m'hi doncs no:: no m'ho vaig pensar:: ni:: ni tres vegades vull dir ha si...- ha sigut m'ha vingut i ho he pogut triar ¿no? al final

Seqüència 7

352. Albert- jo una mica han sigut les dues coses també perquè jo porto |mh::| gairebé trenta anys a Santa Coloma/ llavors sempre m'ha interessat tot el treball aquest de segones llengües |¿eh?| ja en el

seu moment la immersió: tot això i: llavors estant a l'escola: on: on tinc la plaça/ ens bueno va haver el canvi migratori bueno d'una ciutat tipus Santa Coloma ¿no? de: de teni:r un tipu de població/ a tenir doncs n:ens que et venien d'altres països sobretot això els xinesos però en aquell moment magrebins |¿eh?| a més a més és un centre que és de concentració de sords/ o sigui tot el tema de la llengua de l'ensenyament de la llengua doncs era un centre que es treballava força/ i llavors amb aquesta realitat que que et ve a sobre que tu no has triat d'alguna manera/ tu també vas aprenent |¿eh?| estàs estàs treballant i estàs aprenent ¿no? i: llavors quan: des del Departament es va engegar tot el tema de del pla LIC i: i de les aules d'acollida/ |eh:| se'm va oferir el el tema de ser assessor d'ells dos vaig ser jo que vaig acceptar-ho o sigui aquí seria la voluntat pròpia ¿no? o sigui d'una realitat que et ve/ després la la voluntat pròpia\ són són les dues coses

Seqüència 8

353. Bruna- bé joestic a: treballant al Raval perquè m'ho vaig buscar | vull dir ho vaig escollir el que passa que: tampoc no/ no només per |mh:| nyt| per les llengües/ sinó que: o per la situació del barri/ sinó que hi havia un altre punt | que era |eh:| el equip | l'equip docent | és a dir que: jo vaig |eh:| després d'estar en una escola: a: amb un equip mo:lt molt fort/ | a: l'escola N de: Bellaterra/ vaig marxar d'allà/ i: vaig començar un periple | per escoles públiques una mica: de: desdibuixat | i: i vaig veure que m'anava empobrint i: que el treball sol no: no funciona/ i llavors va ser: va ser un tot | veure la possibilitat de: d'anar a l'escola actual/ | que estava en un barri determinat i en una situació determinada que ja m'interessava també/ és a dir aquest tema de la diversitat lingüística de diferents orígens m'interessava/ però també perquè hi havia un: un equip | al darrera |¿no? o sigui va ser buscat però vull dir jo també: |eh:| entenc que que a lo millor si hagués tingut la possibilitat d'anar a una escola amb un equip |eh:| fort i cohesionat en un altre barri també: també ho hagués triat

Seqüència 9

354. Eli- en el meu cas: tampoc el vaig escollir/ i: la veritat és que el primer cop quan ho vaig veure vaig pensar | que no sabia molt bé com: afrontar-ho perquè experiència amb tanta immigració no la tenia i realment ara estic | molt d'acord| amb ell ((es refereix a l'Albert)) perquè: jo intento ensenyar-los però ells a mi m'ensenyen moltíssim al dia a dia i això és molt gratificant i: el que té tant: |nyt| o sigui Osona/ el que té tant a Vic com Manlleu és que |nyt| són els dos pobles ciutats on hi han més més immigrants d'origen marroquí i com a tal hi ha una gran diferència entre l'escola pública i privada |nyt| o sigui la gran majoria de nens: | del país van a la privada/ i molta immigració va a la pública llavors |nyt| al haver-hi tanta separació coneixes aquests instituts on per fama no funcionen no s'estudia etc etc i quan no sé quan hi ets t'adondes que realment | jo ara no marxaria (somriures) | vull dir que hi estic molt còmoda jo penso amb ells

Seqüència 10

355. Mercè- bé jo jo he triat dintre del que és triar ¿no? un concurs de trasllats que poses unes preferències/ i la veritat és que vaig tenir sort perquè vaig posar l'Icària en primer lloc i: i és un centre que m'atreia perquè era un centre: que sabia que tenia un nive.- un cert nivell la Imma ha estat allà i els alumnes responen molt/ és molt gratificant/ donar classes d'anglès pots parlar anglès els alumnes parlen en anglès i sabia que feien CLIL i en aquest sentit és molt còmoda la situació que tenim vull dir la situació m'agrada i és gratificant ¿no?

Seqüència 11

356. Joana- bueno jo (riu) jo vaig anar una mica per casualitat | jo feia molts anys que estava aquí/ vint-i-quatre anys aquí dalt/ a l'escola M/ i:: tenia una amiga {(AC) molt amiga molt amiga molt amiga} que estava a l'escola C i:: em va dir per què no véns tal no sé què tal i jo | ja feia uns anys bueno uns anys dos o tres que que ja pensava hauria de canviar perquè això ja és molt avorrit estar aquí sempre i coneixia molt i bueno i llavors d'un dia per l'altre vaig decidir pues me'n vaig! i:: bueno i em feia moltíssima gràcia conèixer que fos tot ben diferent que fos diferent l'escola l'equip i tot la situació els nens el barri tot i vaig anar com:: així en plan de dir bueno a veure què faré jo aquí/ i què conec i què aprenc i després igual m'ha agradat moltíssim i:: i ha sigut també molt gratificant i ara tampoc marxaria | he estat a punt | de saltar però/ | al final m'he pogut quedar

357. Jaume- ¿sí?

358. Joana- sí

Seqüència 12

359. Maria- [la Sara]

360. Sara- [eh:::] jo és que bueno em sembla que sóc no sé si la ovella negra d'aquí del grup perquè jo sóc de ciències i:: estic fent de xxx de llengua i és per influència/ de un curset que va::ig fer amb amb la Maria i em va embolicat amb això/ i:: (riu) però jo estic per exemple a l'escola ara m'han demanat jo vaig començar en aquesta escola a fer una substitució/ perquè era no no arribava ni a interina i:: bueno porto sis anys sis anys i estic aquí i estic per per bueno pel departament de:: de ciències per intentar impulsar les ciències a l'escola | ¿les llengües? |nyt| m'atrauen bueno el curs que vaig fer amb ella doncs |mh::| em va agradar i aquesta:: experiència també/ i per la meua experiència personal |eh::| jo:: era mestra aquí en una concertada i vaig marxar a Suïssa per raons de:: la feina del meu marit/ i:: m'he vist e bueno estudiant/ i aprenent llengües |eh::| per obligació els meus fills han nascut fora/ han començat a parlar en unes llengües després en altres hem estat emigrants o sigui per |eh::| la meua experiència personal doncs entenc molt als nens que tinc i estic contenta i:: m'agrada m'agraden les ciències i:: i trobo molt interessant tota la:: el que està relacionat amb amb les llengües perquè és la comunicació i:: bueno i estic estic en aquesta escola per proximitat a casa però |nyt| vull continuar estic contenta

361. Maria- ¿no tens la plaça en aquesta escola? jo pensava que tenies la plaça

362. Sara- |eh::| es que jo m'he tret les oposicions no fa gaire (riu) i ara/ no\ i ara no sóc definitiva però per el pla estratègic

363. Maria- pot ser sí sí sí molt bé pot ser

364. Sara- és::

Seqüència 13

365. Jaume- feta aquesta primera roda ara començarem una segona pregunta que ja ho deixarem obert i que:: i que tothom pot anar intervenint quan vulgui |e| una altr...- és curiós quan ara us escoltàvem ¿no? la:: el sentir-se com aprenent la paraula gratificant:: el això ens planteja reptes nous és a dir vol dir que el marc és nou/ que la situació per molts és diferent/ i que això mobilitza et mobilitza d'una manera diferent el que saps i el que pots fer | el que saps i el que pots fer en un context on hi ha diversitat de llengües on hi ha diversitat de cultures i on els reptes com tu:: plantejaves molt bé Javi ha anat sortint són nous són diferents què fem amb les llengües què fem amb aquestes cultures com fem un plantejament a nivell d'aprenentatge de llengües que respongui a aquesta diversitat que

ens trobem i això també ens ha sorgit a les entrevistes llavors algú deia |mh::| en aquestes entrevistes algú deia:: sento com un neguit de com es pot aprofitar això i com es pot fer viure aquesta diversitat i com com a mestra trobo que:: tinc o no tinc els suficients recursos els suficients coneixements com per moure'm ¿no? per moure'm en aquesta diversitat de llengües de cultures de:: de situacions humanes familiars de nens i de tot plegat | per tant la segona cosa que us volíem plantejar i ara ja no seria una ronda |¿eh?| ara és que cadascú digui:: digui el que pensa/ seria això el neguit personal que suposa neguit tal i com ho acabem d'exposar ¿no? o repte personal el el moure's com a mestre de ciències de llengua |¿eh?| de:: en aquesta diversitat lingüística | que teniu a les aules\ || quins replantejaments us ha fet fer quins:: què trobeu a faltar i què:: que cal que s'ha de fer que podeu fer que sabeu fer etcètera etcètera

Seqüència 14

366. Sara- bueno recursos |bm| sempre falten perquè:: tens imaginació però fins a cert punt/ el que passa que jo abans per exemple quan:: plantejava o plantejava o programava una classe/ |mh::| de llengua o bueno de la part de medi/ doncs era/ els continguts de medi | ara |a::| amplio/ i amplio vocabulari per exemple si estudio els aliments/ no només els glúcids sinó aquells aliments que tenen glúcids |eh::| busco:: també:: la imatge/ pos pels xinesos pels paquitan...- pels paquistanesos o sigui per tots aquests i:: o sigui és faig més àmplia | potser | ara puc aprofundir menys en continguts per alguns/ però |eh::| és com més oberta vull dir amb nens perquè aprenguin no sé el plàtan o la poma o:: o les fruites i jo veig que amb els xinesos és algo:: o sigui amb els que no entenen el català doncs així amb la imatge i estem aprofitant una classe de medi per aprendre vocabulari |nyt| i/ |eh::| el treball en grup/ de que així entre tots uns ajuden els altres | uns dibuixen però |eh::| els repeteixen que això és la poma les fruites sí sí hem de posar les fruites doncs és |eh::| utilitzar la matèria que sigui per/ que aprenguin {AC} i s'expressin i es comuniquin entre ells diferents cultures no importa } | diferents llengües d'una manera o d'una altra s'han d'entendre | és la cooperació entre ells ||

367. Maria- això no passa a l'altra gent perquè sou de llengua tots ¿no? |¿eh?|¿oi que sí? estic mirant/ i tots feu llengua menys ella que fa:: mates

Seqüència 15

368. Mercè- jo és que vull dir una cosa que no sé si no sé si és gaire correcte/ però (riu)

369. Maria- no et mirarem malament [¿eh?|] (riu)

370. Mercè- [no no] jo és lo que penso que el problema no és a lo millor les cultures ni les llengües/ sinó el nivell | {(P) cultural} de l'alumnat

371. Sara- sí

372. Mercè- ¿no? perquè en el meu institut tenim moltes classes socials i:: hi han nanos que vénen de:: xinesos o nanos:: i no té cap problema de nivell ni res ¿no? i en canvi hi ha nanos que |mh::| els xinesos no sé per què són els millors acadèmicament en general |¿eh?| hi ha nanos sud americans també nanos que són fantàstics acadèmicament no tenen cap problema i en canvi hi han nanos:: que tenen problemes però tenen unes mancances ¡tan grans! perquè jo aquest any tinc una classe de sis alumnes només que són que li diuen de diversitat per dir-li d'alguna cosa/ i allò és jo no ho havia vist mai a la vida ¿no? i no és un problema de llengua jo crec no és un problema de llengua és un prob...- perquè els hi pots ensenyar el dibuix aquí al costat i els hi pots fer tot lo que tu vulguis crec que és un problema d'aprenentatge afectiu tenen problemes molt greus i moltes vegades la immigració està lligada amb problemes socials molt forts/ i els problemes no són lingüístics sinó més fum...- més

profunds jo crec |¿eh?| ¿jo? és la meua opinió |¿eh?| no sé què penseu vull dir que els centres que hi ha immigració el problema no és que els alumnes no sàpiguen la llengua no parli...- sinó que tenen mancances molt grans/ tenen problemes | d'aprenentatge greus que jo no...- desconeixo no tinc aquesta formació que a vegades penso ens haurien d'explicar què fem en aquests casos perquè a vegades és una despesa de recursos tan gran que tinguin un professor com jo que no sé què fer amb ells | aquella hora sis hores {(AC) jo al principi vaig pensar sis alumnes què bé al principi comences i et contentes però és que} quan portes ya quatre setmanes estàs a punt de suïcidat-te i llavors et dius bueno calma/ perquè la salut mental ((riu)) és lo primer i dius ja no sé ja no sé què has de fer i no sé exactament què has de fer i no és un problema de llengües | perquè la quan fem CLIL nosaltres estem fent llengües estrangeres i diem que hi ha nanos que enseguida ta::l van aprenent\ no sé què penseu vosaltres |¿eh?|

Seqüència 16

373. Joana- sí és un problema d'experiència de vida!
374. Mercè- sí
375. Joana- tu vols dir els hi parles de:: jo què sé de:: qualsevol cosa/ [i ells |nyt| o no ho han vist mai:: o::]
376. Mercè- [sí]
377. Joana- [o::] no sé l'altre dia/ a l'escola/ el mestre parlava del bosc i van dibuixar un bosc que eren tot d'arbres en fila i:: i floretes a baix i i anaven discutint no sé què i resulta que hi havia nens que han anat al bosc dos vegades a la seva vida amb [la nost...-]
378. Mercè- [clar]
379. Joana- amb l'escola/
380. Mercè- (sí sense obrir la boca)
381. Joana- o sigui no |mh::|
382. Mercè- no han viscut [¿no?]
383. Joana- [llavors] clar jo jo crec que el suport gràfic/ | és/ | importantíssim o sigui està sempre:: en:: (gesticula amb les mans)
384. Mercè- sí
385. Joana- el suport gràfic per per per també crear |nyt| |
386. Mercè- sí
387. Joana- crear aquesta:: cosa que és experiència i sortir [molt]
388. Mercè- [però les] vivències [les vivències que han tingut]
389. Joana- [anar amunt i avall] sortir treure'ls passejar parlar i tot i després treballar entre ells entre ells sí que s'expliquen moltes coses
390. Mercè- sí les vivències que [tenen uns nanos són tan diferents de les que tenen els altres]
391. Joana- [però realment els falten experiències]
392. Mercè- jo per exemple es que allà a l'Icària es veu tan clar/ perquè veus uns nanos que tenen unes experiències i unes riqueses i que han anat a Austràlia aquest estiu que han anat aquí i que han anat allà i el pobre aquell que no:: ((la gent riu))
393. Sara- ((assenyalant a en Javi)) pues suposo [que no sé els que::]
394. Mercè- [llavors (riu) penses no és una qüestió] cultural és una altra qüestió ((tothom riu)) || [¿saps? i els altres que han estat a tal i tal] clar

Seqüència 17

395. Bruna- amb una situació de:: |nyt| de immigració que tu parlaves de mancances ((es refereix a

la Mercè)) {(P) hi ha molt estrès molta inestabilitat} llavors emocionalment |eh::| els nens estan molt tocats

396. Mercè- és això jo crec sí sí

397. Bruna- |eh::| i clar |e| llavors en quant a llengües | ¿no? quan aquests o:: o en quant aprenentatges/ si emocionalment estàs ta::n tan malament/ |eh::| i els pares també estan molt estressats/ |eh::| per la situació que els hi toca:: viure/ inestabilitat | ¿no? el:: matrícula viva molt:: forta per exemple el meu centre

398. Santi- molt molt

399. Bruna- i molts dels centres en els que esteu ((diferents docents assenteixen amb el cap)) ¿no?

400. Mònica- [sí]

401. Mercè- [sí]

402. Bruna- nens que:: que encara és una:: també és un encara és un procés d'immigració molt recent/ |eh::| nens que canvien:: sovint d'escola/ que tornen al seu país perquè el lligam |eh::| familiar i afectiu amb el seu país encara és molt:: |nyt| és molt fort per tant se'n van dos mesos |eh::| tornen |eh::| quan tornen a lo millo::r si han estat més de dos mesos han perdut plaça i de cop i volta canvien:: canvien d'escola/ perquè la seva plaça està:: ocupada això és el que està passant molt llavors |nyt| | hi ha molta inestabilitat AMICS | amics de:: classe que marxen i ja no els veus més ¿no? en una classe que jo tinc de cinc anys |eh::| ja han marxat des de pàrvuls tres anys vuit nens | vuit alumnes | o sigui fem recompte perquè ells parlaven molt d'uns nens que havien marxat de l'any passat/ vam fer el recompte i estan a cinc anys i ja són vuit alumnes més els que han vingut o sigui que |eh::| estan |nyt| emocionalment/ hi ha molt desequilibri

403. Mercè- [sí sí]

404. Bruna- [i els] pares a més es nota enseguida això ¿no? el:: el nen que |nyt| que tot i que està amb un procés de de canvi fort i la seva família també però que hi ha una mica de coixí:: familiar/ es nota enseguida perquè aquell nen

405. Mercè- [sí sí] ((altres informants assenteixen amb el cap))

406. Bruna- [és molt] més capaç d'aprendre:: qualsevol:: cosa i absorbir qualsevol cosa que:: que li donis això és una de les coses que a mi em:: |nyt| em preocupa:: em preocupa més i estan a:: a infantil/ que els nens són:: tan dúctils | nens que:: aterrisen al cap de:: la setmana i ja se saben explicar perfectament lo que [els hi passa]

407. Mercè- [sí sí]

408. Bruna- amb gestos o el que sigui ((gesticula imitant a un alumne)) els companys ¿no?

409. Sara- [és que...-]

410. Bruna- [però] des de l'escola també hi ha:: i sobretot per exemple a infantil/ hi ha molt la |nyt| la incapacitat de comunicar-te amb les famílies

411. Joana- sí

412. Bruna- a mi això és una de...- és una:: de les coses que em neguiteja:: |nyt| que em neguiteja més | perquè:: el nivell d'entrevista:: o de conversa del dia a dia:: quan el nen marxa de l'escola:: |eh::f| bé | sembla que estiguem fent allà el pall[asso]

413. Joana- [sí]

414. Bruna- els mestres [allà explicant]

415. Joana- [sap] molt greu |¿eh?| [quan quan els explicaries coses però no pots]

416. Bruna- [explicant i és tan] |nyt| és que és molt pobre el que els hi pots arribar:: |nyt| els hi |nyt| és |e| no és gens no és ric/ el que els hi pots explicar a la majoria de famílies ¿no? o que ells et volen explicar alguna cosa/

417. Jaume- això que diu la Joana que::

418. Joana- sí sap greu [els has de (toca afectivament a la persona que té al costat imitant una situació real) company]

419. Bruna- [entrevistes amb traductor] sí exacte

420. Joana- [així]
421. Bruna- [abraçar-los] molt i somriure un copet [aquí] ((li dóna un copet a l'esquena del company imitant una situació real))
422. Joana- [sí]
423. Bruna- [això] és una de les..- a mi moltes vegades més que:: |nyt| més que els alumnes\ el neguit més fort que tinc és envers a les a les famílies de poder comunicar::/ i que:: entenguin què es fa a l'escola perquè també vénen de sistemes educatius molt diferents i esperen una altra una altra cosa de l'escola/
424. Joana- ((sí amb la boca tancada))
425. Bruna- explica'l-s'hi |mh:: e| l'objectiu de la nostra- del del sistema educatiu/ i llavors ells |m| que |m| els els costa els costa molt/

Seqüència 18

426. Javi- hi ha també penso un un esdeveniment important que és almenys per la experiència que jo tinc l'elevada concentració de:: de gent de fora de determinades nacionalitats en un mateix centre | comentaves ((assenyala a l'Albert)) que estaves en un centre de Santa Coloma/ jo he estat sis anys al:: al bueno al costat de Fondo i allà ja no cabien més xinesos i:: el:: el institut de la meua companya/ en tenen només dos i a la setmana ja t'estan parlant:: pràcticament:: no perfecte però es desenvolupen molt bé en català aquestos porten anys/ i portaran anys/ i mai aprendran el català ¿per què? perquè | hi ha tal concentració de:: [la comunitat]
427. Mercè- [sí sí]
428. Javi- és tan tan nombrosa que ni a l'institut parlen català ni castellà | ni fora tampoc els fa falta i això penso que és u::n un element molt molt molt:: molt perjudicial a l'institut onestic ara/ xinesos hi ha molt poquets però en canvi hi ha molts paquistanesos i el problema/ sí que s'ha de reconèixer que són | no sé perquè/ |mh::| però tendeixen a ser més oberts/ i:: no tan tancats com els xinesos ¿no? que són sobretot en el cas de les nenes que encara és duplicat ¿no? i aquest és un un tema molt molt:: important que:: s'hauria de tenir en compte que en instituts on hi ha una concentració tan elevada de de:: d'estudiants d'alumnes | d'una mateixa nacionalitat |em::| l'aprenentatge:: a nivell d'idiomes es dificulta moltíssim {[AC]de totes maneres} jo penso que el nivell idiomàtic també és |m::|
429. Mercè- sí clar
430. Javi- sí que és un problema i:: això a mi em crea molt neguit i una sensació de:: de decepció molt molt gran sobretot en:: en classes que són més nombroses on tinc:: vint-i:: escaig o ara després dels retalls trenta:: trenta alumnes diguem-ne nascuts aquí i dos tres quatre de:: diguem-ne que són de fora ¿no? i:: jo a nivell metodològic em:: em costa moltíssim com com haig d'atendre tota aquesta diversitat enmig de:: d'una majoria que no:: que no la necessita aquesta:: aquesta diversitat idiomàtica ¿no? i:: en fin\ penso que metodològicament a mi em costa molt | no sé si
431. Sara- atendre tota la diversitat és que clar és és és molt dur i molt:: difícil\ perquè:: hi ha molts nivells
432. Javi- sí |em::| jo us comentava dono:: castellà i això quan:: has de parlar amb ells en català i si és que:: han aconseguit aprendre alguna cosa nova a l'aula d'acollida perquè com que arriben tants arriba un moment que és igual ja el temps que hagin estat a l'aula d'acollida han de sortir perquè han de donar pas a:: a d'altres | la qual cosa allà que funcionem per nivells puc tenir el nivell "a" que és el nivell d'alumnes |em::| més alt/ |em::| pues tinc un xinès un de Bangladesh que:: {que no tenen ni papa ¿i què haig de fer jo amb aquesta gent?}\ i:: amb són trenta-i::-tres de:: és que:: en fin han de treballar amb material a part i tal i després hi ha un altre element molt molt important a més per la experiència que jo tinc és la:: el racisme que hi ha molt important i això crea també |em::| moltes

barreres a l'hora de relacionar-se els alumnes entre ells

433. Mercè- racisme ¿entre?
434. Bruna- [entre comunitats]
435. Albert- [comunitats]
436. Javi- [entre companys] sí sí
437. Mercè- bueno clar és que és la concentració que dius tu ¿no? perquè quan estàs en un centre que:: hi ha pocs |eh::| vull dir en seguida aprenen parlen català s'integren
438. Javi- sí sí
439. Mònica- clar
440. Mercè- és és diferent
441. Mònica- perquè tenen més necessitat també
442. Mercè- sí
443. Javi- sí l'altre dia és curiós en una situació surrealista/ un:: ¿què devia ser? un dominicà o per allà no sé que es referia a un altre que li deia negro i era el propi dominicà el que li deia negro a l'altre ((riures)) però negro en el sentit | no:: familiar o com es pugui dir-se sinó molt molt molt despectiu ¿no? i:: en fin era una situació curiosa
444. Eli- [però jo crec]
445. Javi- [però sí] el racisme és un:: el racisme i la concentració penso que són dos impediments molt molt molt molt
446. Mercè- i que van juntes també/ [jo crec que es van retro alimentant]
447. Javi- [sí sí | sí segur]

Seqüència 19

448. Eli- jo crec que això si des de casa hi ha volunta::t d'integració/ és qüestió de temps | o sigui perquè jo comparo/ nanos que són segones generacions/ o que:: m'han vingut aquí amb tres quatre anys i estan fent quart d'ESO i:: els seus amics són catalans/ | parlen perfectament/ tenen més motivació {(AC) o menys això ja és evident en funció de cada nen} però estan totalment integrats i és que ho veus el dia a dia a l'hora del pati són amb els nens catalans | i en canvi hi ha nens/ o que fa poc temps que estan aquí/ o que per part de casa | hi ha una cultura àrab tan arrelada que és que és impossible que aquests nens es puguin integrar/ i si no s'integren no parlaran bé les llengües no hi han bons resultats en res | nosaltres estem al:: al qualifica't i millora/ |nyt| i constantment hi han tutories amb les famí::lies |nyt| hi ha com molt contacte ¿no? i és que clar això ja ho veus/ quan et ve una nena plorant perquè es vol treure el mocador i a casa seva no la deixen/ | clar aquí ja portem un rerefons tan gran/ {[ac]que és impossible que aquesta nena es pugui integrar} | quan en canvi una nena que porta tres anys aquí/ però els pares van a la reunió i si cal porten el germà gran/ que ajuda a traduir a la mare que no ho entén aquesta nena/ s'acabarà integrant i per tant s'adaptarà molt més a la societat | jo crec que si per part de casa hi ha:: intent/ es pot aconseguir
449. Sara- i depèn de la cultura | dels pares ¿no?
450. Eli- sí
451. Sara- o sigui és molt [supongo que depèn del centre]
452. Joana- [i Vic deu ser diferent ¿no?] perquè a Vic es deu parlar més català en general [pel carrer]
453. Mònica- [sí]
454. Eli- {[AC][Vic és català]}
455. Mònica- clar
456. Eli- des [de castell Manlleu]
457. Mònica- [i Manlleu més] (riuen)

458. Joana- [i aquí i aquí no]
 459. Eli- [igual eh]
 460. Joana- [aquí no]
 461. Eli- clar és totalment diferent
 462. Bruna- clar en alguns barris

Seqüència 20

463. Mònica- però potser no és tant el que comentaves tu abans ((es refereix a la Mercè)) |e| de nivell cultural de les famílies sinó més d'educació/ ¿no? perquè potser no hi ha [un nivell cultural la família no té estu...-]
 464. Mercè- [bueno] la valoració la valoració de l'educació
 465. Eli- [sí una mica] exacte com entenem l'educació
 466. Mònica- sí sí va més per [aquí ¿eh?]
 467. Mercè- [perquè per] exemple els xinesos/ | valoren moltíssim l'educació | els pares estan allà i els nanos ho saben i els nanos [són conscients ¿no?]
 468. Mònica- [bueno hi ha de tot] ¿eh?
 469. Sara- [hi ha de tot]
 470. Mònica- com a tot arreu [¿eh?] també t'ho he de dir]
 471. Santi- [sí sí]
 472. Mercè- [bueno no] però en general/ en general inclús [¿no? jo ho veig]
 473. Javi- [sí sí]
 474. Mònica- [nosaltres | clar | depèn]
 475. Mercè- no/ però inclús nanos que veus que volen aprendre ¿no? que que ho [valoren]
 476. Mònica- [jo una perdo...]
 477. Mercè- [que en sí ho valora]
 478. Mònica- de les coses que he après en aquests deu anys que fa que:: que estic a Santa Coloma és que | els tòpics són tòpics i cauen
 479. Mercè- ja ho sé [noia]
 480. Mònica- [¿val?] i i:: això que els xinesos les famílies xine...- que tots els xinesos són bons acadèmicament a mi m'ha caigut/ | i que totes les famílies xineses valoren molt | l'educació també m'ha caigut/ perquè ens estem trobant pel que sigui perquè són famílies doncs que sí senzillament no valoren l'educació/ o perquè són famílies que estan per altres coses com és sobreviure o treballar [¿eh?]
 481. Bruna- [és que és això]
 482. Joana- [és que estan tan] malament
 483. Bruna- [és això]
 484. Mònica- també em cau ¿eh? també m'ha caigut això | jo |e| e| una mica amb això que deies tu Javi el el com com afrontem metodològicament és el neguit com a tutora d'aula d'acollida és el neguit que jo tinc ¿no? |eh::| com puc o o o com puc fer o com podem ajudar als tutors que reben això perquè tutora d'aula d'acollida |nyt| els agafes sí que tens la teva feina i tal però és diferent que estar amb una tutoria i a vera jo ara que m'ha entrat aquest xinès que no m'entén de res i com li plantejo jo/ la lliçó de castellà/ o de o la de medi/ o del que sigui ¿no? llavors és el neguit que a mi m'estan transmetent els tutors des de que estic treballant amb aquesta gent ¿no? com com ho hem de fer ¿no? és sí que anem fent coses/ i anem anem anem innovant o no o o o anem agafant d'aquí i d'allà/ però:: continuem estant perquè la concentració el que tu deies ¿no? ((es refereix a en Javi)) la concentració en una aula amb cinc xinesos aquests cinc xin aquest cinc xinesos {(DC) poc o molt lentament} et parlaran català o en castellà o en anglès o en el que sigui parlaran en el seu xinès i au!

per molt que tu t'hi:: t'hi posis el coll i t'arremanguis i facis el que sigui

485. Javi- |em|:: el curs passat vam:: vam començar un tema de parelles lingüístiques en:: entre alumnes i:: bueno va costar moltíssim trobar voluntaris de:: d'aquí perquè:: | en fi que és tota una feina:: poquet [a poquet]

486. Albert- [sí:]

487. Mònica- [és lenta]

488. Javi- i:: lenta sí sí

Seqüència 21

489. Albert- home hem de pensar que a veure que tot això de la immigració |eh::| la tenim de [fa quatre dies]

490. Mònica- [som novells] som novells

491. Albert- i llavors tots |eh::| doncs això som novells |çeh?| | les famílies| que arriben aquí doncs amb una idea que:: lo més prioritari no és l'educació/ i a vegades és senzillament menjar |eh::| que tenen nivells d'escolarització molt diferents/ perquè hi ha el tòpic aquest que diem dels xinesos però hi han magrebins que vénen sense escolaritzar o:: o una escolarització molt molt mínima molt precària | i:: després:: a veure |eh::| n::osaltres els docents/ doncs que de cop i volta doncs comences a tenir uns alumnes que no saps ni què fer/ çno? i et trenques el cap amb tot això som novells de la mateixa manera que l'administració doncs |mh| tira pel dret i allà on hi han vacants va posant va posant i passa amb això çno? o sigui jo crec que també és allò un un aprenentatge que que anem fent tots plegats de de buscar recu::rsos estratè::gies i de saber çno? llavors un un de tots aquests ventalls que estem allò doncs amb el dia a dia de de buscar solucions i i que hi ha la dificultat metodològica i:: i retornant una mica a lo del principi és el el tema de la diversitat lingüística que tenim a les aules com un valor afegit i:: i de respecte |çeh?| a a en tots els els que tenim |çeh?| ja siguin autòctons o nouvinguts de de fa més temps çno? llavors |eh::| aquest valor afegit/ que el nano que arriba doncs veure que només que es tingui en compte la seva llengua o:: o que la vegi reflexada en alguna cosa és |eh::| se sent com més respectat çno? i és i entres ja en tot aquest terreny més emocional que justament amb el:: çno? que aquí també s'apuntava que és el el punt més tocat |çeh?| perquè els nanos emigren a la força |çeh?| ningú els hi demana l'opinió |çeh?| i amb els adolescents per exemple de cop de cop i volta estan en un món/ i agafen un avió/ i estan en un altre món çno? |eh::| per als xinesos els xinesos de petits normalment són educats pels avis | no pels pares |çeh?| a vegades els pares [pràcticament]

492. Bruna- [ni es coneixen]

493. Albert- ni els coneixen çno? i de cop i volta es troben en un altra:: ciutat/ una altra cultura/ uns altres companys/ uns altres adults/ |çeh?| o sigui hi ha un desgavell emocional molt gran çno? | o:: el nen:: paquistanès o magrebí de zona rural que cada dia doncs corre i no se què/ i es troba amb una:: [ciutat]

494. Bruna- [ciutat]

495. Albert- super vial tancat [|çeh?|]

496. Mònica- [ballat]

497. Albert- amb uns patis |çeh?| no sé què totes aquestes coses llavors aprofitar tot aquest tota aquesta qüestió més emocional és justament per on podem entrar amb aquests amb aquests nanos però també a la vegada amb els altres çno? o sigui la qüestió de respecte la qüestió d'afecte tot això/ podem entrar justament amb les llengües amb les llengües çno? de que estan a l'aula jo recordo |eh::| amb un grup que:: de secundària que vam engegar allà/ perquè és d'aquells nanos que arriben al maig |çeh?| que ja no poden entrar a:: a:: a l'institut perquè s'ha acabat |çeh?| el període de matrícula ordinària/ es tanca/ |eh::| la matrícula viva/ llavors se'ls hi diu que fins al setembre no tindran plaça/ però clar ells han arribat a finals d'abril maig i llavors són molt temps d'espera çno? llavors |em::| durant el mes de

maig i juny es va fer tot de de nanos que arribaven es va fer un grup i començar a treballar vocabulari:: perquè no estiguessin al carrer és aixins ¿no? vam fer un grup de vint-i-cinc nanos la majoria paquistanesos |¿eh?| però hi havia de Bangladesh xinesos i cap d'ell entenia res ni català ni castellà |¿eh?| eren allò baixats de l'avió gairebé amb la maleta ¿no? | llavors com que hi havia un grup nombrós de paquistanesos que entre ells parlaven paquistanès però |m| allò que està molt a l'expectativa/ jo recordo un nano que el vaig veure i li vaig dir *namasté* només dir-li això la cara/ li va canviar però de cop i volta és que se li va il·luminar ¿no? o sigui és interessant també per {(DC) nosaltres com a docents conèixer} encara que sigui un mínim la seva cultura un un quatre paraules perquè vegin que ells també són importants per aquell professor i a vegades també el que ens ajuda molt és saber com funciona/ la seva llengua |¿eh?| per exemple ¿no? |eh::| una llengua tan diferent d'una cultura tan llunyana com la:: xinesa saber com funciona |eh::| la llengua xinesa ens ajudarà molt a poder ensenyar el català a xinesos | llavors jo crec que tot això que estàvem dient ¿no? de de les llengües i tal és un valor | que que cal aprofitar |¿eh?| i que el tenim el tenim a les aules

Seqüència 22

498. Jaume- ara [li donarem]
 499. Santi- [i jo]
 500. Jaume- la paraula al [Santi]
 501. Santi- [sí no]
 502. Jaume- apuntarem perdó dues coses [només]
 503. Santi- [sí]
 504. Jaume- i ja:: ho dic perquè ens queden cinc minuts/ que voldríem ser rigorosos amb acabar a les vuit/ la tercera qüestió i ho dic per si tu vols apuntar [alguna cosa relacionada amb això la tercera no no/]
 505. Santi-[bueno jo volia fer un comentari relacionat però sinó és igual]
 506. Jaume- [no no] jo ho dic per si vols tu apuntar-la
 507. Santi- val
 508. Jaume- que ha anat sortint |¿eh?| i si vols agafar el fil i estirar-lo és:: que:: que en les entrevistes l'altra qüestió que ha sortit és la diferència que hi ha entre el que aquesta tarda denominàvem el:: el discurs que ja està construït sobre aquests temes/ i la realitat que esteu vivint i que algú deia |mh::| jo veig que el discurs està molt bé que és molt maco que:: que funciona i l'entenc i m'agrada i:: i hi estic d'acord/ però en canvi me n'adono que a l'aula les coses passen diferent d'una manera diferent i que això:: |eh::| bueno també neguiteja | per tant [l'última pregunta i et deixo la:: perquè:: la relacionis tu]
 509. Santi- [no no no | bueno potser es podria relacionar amb les coses que s'han comentat]
 510. Jaume- i i tancarem d'aquí:: set minuts perquè:: seran les [vuit]

Seqüència 23

511. Santi- [sí] jo crec que també un:: un aspecte important en tot el que s'ha anat comentant no sé si a mode de síntesi és com ho viu l'escola o sigui la pregunta pot potser segona era com ho viu el neguit o el repte que nosaltres professionalment i jo comparteixo amb el Javi ¿no? tens allà aquell alumne o aquell altre/ i com com hi has d'actuar ¿no? però una miqueta és que tu no et vegis desvinculat de l'escola per dir-ho d'alguna manera o que tu | tens aquell alumne i després va un altre i un altre i un altre ¿no? i el projecte crec que és una cosa jo tinc la sort d'estar en una escola on penso que | per començar des del punt i moment que envien les dades anuals a la inspecció/ per nosaltres ja o sigui traïem una miqueta el el:: el que és l'etiqueta de tants nens nous perquè nosaltres ja

considerem que | que que va més enllà ¿no? del del del nombre exacte de tres quatre cinc o set/ si els nens són incorporats s'incorporen al nostre centre a P3 o s'incorporen amb una escolaritat més tardana independentment del que sigui la realitat ¿no? perquè tot aquest treball que també relacionem amb el que també dèieu de la família es pot fer o no es pot fer en funció de:: de quin de quina sigui la cuo- de quina sigui la col·laboració llavors nosaltres no comptabilitzem com a nens |eh::| nouvinguts independentment de que:: de que ho siguin els que ja incorporem a P3 justament per no posar aquestes etiquetes i per evitar una miqueta...- una miqueta aquesta relació de els xinesos els de:: Sud-amèrica els de:: llavors ells es veuen en el grup com un més/ que té o no té més dificultat amb la llengua/ però que sí es p::otencia molt el tema de què la família/ es vegi com una riquesa ¿no? que entri a dins de l'aula que {(DC) pugui viure} amb els altres ¿no? perquè ho hem de veure com aquesta riquesa i les coses que es poden emportar alingü...- lingüísticament i culturalment ¿no? llavors organitzem com tu comentaves abans tots els tallers de llengua/ on les famílies tenen el seu moment per poder venir i poder |e| ensenyar a l'altre grup de nens que estan vivint amb el seu doncs quines coses i:: | són importants ¿no? dins de la seva cultura/ i una miqueta donar aquest coneixement i poder veure que:: doncs això ¿no? que entre tots fem fem un i podem tirar endavant però crec que és essencial el no veure perquè a mi també m'ha arribat un nen paquistaní fa dos setmanes i i:: ja:: |nyt| o sigui lluny de veure'l com ¡uf! el problema del nen paquistaní que tindrà allà/ doncs entre tots perquè malauradament | potser per no comptabilitzar (riu) aquests alumnes o sigui és com el peix que es mossega la cua doncs ens van treure l'aula d'acollida que teníem i és en plan si no tens el nombre mínim a:: és com si no en tens cap però clar ¿qui decideix el nombre mínim? doncs bueno |e| llavors clar no tenim:: el nombre considerat mínim però sí que els tenim llavors ja parlem no d'aula d'acollida sinó d'escola inclusiva i no només una inclusió dels que tenen dificultats o dels que no sinó de que ells també han de formar part/ ¿no? com a nouvinguts o sigui barregem una mica aquests dos conceptes però:: d'una manera de la qual aquest any ens hem fet el replantejament no tenim els recursos no tenim l'aula d'acollida/ però sí que hem d'organitzar un suport amb aquests alumnes de matrícula viva que ens van venint ¿no? llavors des de:: jo mateix doncs ofereixo un suport a:: per exemple ara al nen paquistaní perquè parla una miqueta més d'anglès no gaire però una miqueta/ llavors li faig un suport a dins de l'aula amb la tutora | quan estan fent el:: el el tipus de:: bueno qualsevol altre tipus de feina ¿no? llavors bueno volia només comentar això el nivell de plantejament de centre potser |nyt| per no sentir-se allò ¿jo què faig amb aquests alumnes no? és és el:: aquest el el compartir i el veure que entre tots/ independentment de que siguis de:: d'educació especial o d'una àrea de llengua o tal et consideres doncs que pots fer com a mínim potser també davant de la necessitat de no tenir uns recursos humans dedicats única i exclusivament això no vol dir que llavors la:: els a...- l'alumnat nouvingut que ha arribat quedi desatès ¿no? llavors és una mica la voluntat de poder:: de poder fer entre tots i no he anat per la tercera pregunta però jo tenia al cap a la segona pregunta

Seqüència 24

512. Jaume- [molt bé]

513. Maria- [molt bé] està bé

514. Jaume- si tu mateix o algú vol apuntar alguna cosa relacionada amb la tercera/|

515. Bruna- no sé |mh::| no sé molt bé per on anava:: la pregunta però per exemple | a l'escola ens plantejem/ si l'escola és un espai de convivència | i és una escola inclusiva/ on:: les diferents llengües i:: |nyt| i les diferents vivències es comparteixen/ ¿val? com això pot sortir a fora | al barri | és a dir ((referint-se a en Jaume)) quan tu parlaves de:: una cosa és el discurs oficial i l'altra el que passa ¿no? justament l'escola és el lloc de convivència | [i com això]

516. Eli- [clar sí]

517. Bruna- pot tenir una repercussió |mh::| cap a fora

518. Eli és [que]
519. Bruna- [hi] ha moltes vegades que el neguit és | que no veus la sortida/ d'altres vegades el grup l'equip | et fa reflexionar/ veus que:: |em::| |mh::| això és |mh::| un camí que s'ha de fer passet a passet poc poquet a poquet ¿no? però sí que a vegades hi ha:: una mica aquest | aquesta història de:: de no veure la sortida/ perquè la realitat | és una/ i:: teòricament:: la teoria és un:: una altra i és més bonica/ i hi han moltes dificultats pel camí
520. Jaume- molt bé

Seqüència 25

521. Maria- ¿Eli tu anaves a dir alguna cosa?
522. Eli- sí bueno el que està dient ella que el plantejament d'una escola inclusiva | és meravellós des de fora:: tots a dins i no fem separacions és veritat però la realitat és molt difícil | perquè:: amb un tercer d'ESO si tinc vint-i-tres alumnes i en tinc tres que és que no m'entenen o una de dues o els altres deixen de tenir el seu nivell o jo inconscientment/ | ignoro els a la minoria o sigui jo sé que és perfecte dir escola inclusiva i siguem [nyt] ¿saps? però és difícil portar-ho a terme jo crec
523. Joana- però l'escola inclusiva és això entrar a [dins de l'aula]
524. Eli- [tots dins]
525. Joana- i treballar amb un professor de més [donant suport en aquells nanos]
526. Eli- [bueno bueno:: | o no] perquè moltes escoles [inclusives | així és tot molt maco però et trobes amb un psicopedagog]
527. Joana- [o hauria de ser hauria de ser | em sorprendria amb recursos]
528. Eli- per | set aules i clar tu tens tres nanos allà que o estàs per uns o estàs pels altres | per tant des de fora és preciós però [fiquem-s'hi a dintre]

Seqüència 26

529. Sara- [i no només de] llengua sinó [de tot]
530. Eli- [de tot de tot |¿eh?|] segur
531. Sara- sí sí sí perquè |eh::| sempre hi ha nens i un i potser els que siguin els millors als que no pots dedicar-te perquè:: tens un altre
532. Eli- clar
533. Sara- jo tinc un problema a la meua classe/ de nen...- que és l'única espanyola que tinc/ però de centre d'acollida la mare esquizofrèni...- bueno és un drama/ i hi ha classes senceres que no és per problema de la llengua és que no puc donar classe i la resta de la classe queda perjudicada i és per culpa d'ella/ joestic bueno tinc tot això mossegat/ ¿per què? per problemes d'ella perquè bueno s'autolesiona i m'em lesiona a mi/ i arriba un moment que els nervis ja i:: i:: o sigui ja és igual ja podem parlar en català en castellà és [igual/ i els nens estan]
534. Mercè- [és que és el que deia jo] és lo que dèiem
535. Sara- i he acostumat als nens a que a que quedin quietes i respectin a aquesta però és que som humans i la classe queda molt perjudicada i no és el problema de la llengua és el problema/ sí esc...- ¿escola inclusiva? és és molt maco pe::rò la realitat ¿com ho fem? [¿i els altres? ¿i els altres?¿i els altres?]
536. Mònica- [calen més recursos humans calen calen persones]
537. Sara- ¿què fem amb aquests [altres també?]
538. Mercè- [i cal que::] la proporció d'alumnes sigui
539. Mònica- sí

540. Mercè- reflecteixi la societat ¿no? que no estiguin tots en un [lloc la societat no és aixís]
541. Mònica- [sí sí sí i que estigui repartida]
542. Mercè- jo crec que:: és això s'haurien de repartir ¿a Girona no van fer una experiència d'aquest tipus? ¿no? ¿em van dir?

Seqüència 27

543. Santi- de fet jo quan el Javi comentava ¿no? el tema de tenir tots agrupats i tal penso que per exemple a la meua escola està passant que ens estan venint els nouvinguts {(DC) d'altres centres del barri} o sigui perquè no volen estar tots masi- massificats allà/ llavors volen una realitat |eh::| diga-li pluri...- plurilingüe o ells mateixos se n'adonen després d'estar uns anys que no volen llavors la matrícula viva que estem tenint és alumnat que ens està venint a:: perquè a nosaltres se'ns havia generat alguna vacant també per alguns que havien tornat al seu país d'origen però justament que vénen una mica rebotats d'estar en aquests centres on es troben que estan una altra vegada tots allà i llavors no poden |eh::| fer una miqueta la integració o el procés que voldrien ¿no? penso que estem tot i que deies que potser |nyt| fa quatre dies que hi són ((es refereix a l'Albert))/
544. Joana- però
545. Santi- però les generacions més d'allò també van veient si realment aquest ha de ser el país
546. Joana- ¿són els mateixos pares dels nanos que els treuen perquè els troben massa:: propers amb els nens\
547. Santi- no no i hi ha i bue...- és que al·luci...- us faríeu creus de com vénen a insistir perquè ells volen la plaça i volen la plaça i llavors clar volen la plaça igual que se'ls hi va donar quan van arribar però clar la cosa no funciona així si no hi ha la plaça i si ja està escolaritzat a un altre centre i a més del barri/ no no no pot fer aquest [trasllat]
548. Sara- [no]
549. Santi- ¿no? s'ha de fer tot un procés però és la demanda que cada vegada [ens anem trobant]
550. Sara- [i a la inversa] o sigui a la teua volen anar a [la nostra no volen venir] [a la nostra no volen venir (rient)]
551. Sara- no volen venir perquè estan els xinesos els paquistanesos i aquests altres problemàtics o sigui que no aquí no
552. Jaume- [escolteu] moltes gràcies hem dit que tancaríem a les vuit/ no sé si tallem massa brusquement el el:: la discussió però:: la idea era aquesta/ tindrem més sessions per continuar tractant aquestes qüestions XXX a més a més veient situacions d'aula tot això tan interessant que ens heu plantejat | gràcies per:: és interessantíssim tot això que esteu plantejant i escoltar-vos és és:: és preciós |¿eh?| ens veiem per tant/ al febrer

▪ Segon grup de debat

Seqüència 1

104. Jaume- escolteu-me com que a les vuit | a les vuit en punt en punt acabarem/ que és el que us vam dir e::m | per recordar no...- nosaltres el que hem fet fins ara és les entrevistes que us havíem fet personalment/ ho hem fet personalment/ e:: les hem mirat i:: sobretot hem mirat els temes que van apareixent i:: i què surt en cada un dels temes ¿no? per dir-ho així hem agrupat grans temes que surten i que de manera coincident o no coincident surten en relació amb cada tema això és el que hem fet nosaltres però:: però avui el que voldríem en aquesta sessió i en les dues següents són deixar temps

precisament per les exposicions | calculàvem una mitja hora per cada una de les exposicions i discutíem {(AC) la veritat és que nosaltres també discutíem avui} si si abans/ comentar/ el que havíem buidat/ però hem pensat el que havíem buidat de les de les entrevistes ¿eh? però hem pensat que:: que és millor::r passar directament a les:: a les exposicions deixar una mica més de temps per les exposicions que ens ajudaran també a:: a la discussió que generin o el comentari que generen a:: a anar ampliant tot el que fem en relació amb les entrevistes ¿no? serà:: com un apunt final\ per tant avui en tenim tres el pr...- la propera sessió també plantejarem- en faríem dues o tres per tant si no pot ser l'altra és l'altra no:: i deixarem una última sessió final que no hi haurà exposicions i serà de comentari de tot plegat ¿ehm? la manera de fer-ho:: molt senzilla/ ara ella que ha fet una:: una cosa que li ha sortit horrible malament i que (riures) i que no sé què ens ho explicarà (Jaume i Joana riuen)

105. Joana- es deia es deia “p” “r” “g”

106. Becària- ¡ah això!

107. Jaume- ens ho comenta i després ens hi posem tots |¿eh?| si us sembla farem això una mitja horeta/ i llavors passem ¿|eh| Mercè? ¿que la teva és la segona?

108. Mercè- si no sé:: vosaltres (riu)

109. Jaume- sí sí

110. Mercè- val

111. Jaume- la Mercè serà la segona i la vostra és la tercera

112. Mònica- i després la nostra

113. Jaume- si us a sembla fem fem aquest [ordre]

114. Mònica-[sí sí]

115. Mercè- val

116. Jaume- ¿d'acord? fem aquesta idea |¿eh?| exposició comentari | sabeu que a cadascú us han dit que seleccionéssiu vosaltres el [fragment]

117. Joana- [cinc minuts]

118. Jaume- ¿eh?

119. Mònica- ¿cinc minuts?

120. Joana- [[ah] bueno]

121. Jaume- [sí]

122. Becària- [no] vam dir més

123. Joana- |ah| bueno

124. Becària- però era flexible

125. Maria- ara potser tindrem mal àudio perquè no hem demanat l'àudio amb:: | potser ho sentirem amb el ordinador a tope

126. Joana- sí

127. Becària- ¿és el 10:48 oi?

128. Joana- el 10:48 sí | bueno 48 o 49 | bueno aquests nens (comença el vídeo) |ah| ja comencem ¿primer mirem això?

129. Becària- no no era per [per tenir-ho preparat]

Seqüència 2

130. Joana- [ah val val val] || bueno res és una classe de segon/ | de l'escola C i:: i jo vaig entrar/ |mh::| la tutora és la que filmava/ o sigui la tutora no no intervenia/ jo vaig parlar amb la tutora i:: li vaig explicar què anava a fer i em va dir {(AC) bueno bueno fes-ho tu perquè tu ja saps de:: de què va} bueno i llavors |mh::| vaig entrar i jo els hi jo els hi vaig explicar una mica lo que era:: bueno primera primer per què era el treball o sigui que jo estava amb amb altres mestres i que estava aquí a la universitat/ i fèiem aquest treball/ i que volíem fer un:: un treball sobre les les seves llengües i els hi

vaig explicar tot no els hi vaig explicar aquesta vegada que jo l'havia fet no els hi vaig explicar llavors vaig em vaig centrar una mica amb què és la història de:: de les persones o sigui si cadascú tenim la nostra història naixem a un lloc tenim els nostres pares els nostres germans |e| vivim en aquest barri o sigui la pròpia com perquè són molt petits i perquè entenguessin una mica aquesta idea de història de vida lingüística que se'm feia difícil de:: de que ho entenguessin ¿no? tan petits i a part de que:: de que és diferent si ets tutora o no ets tutora jo els conec bé perquè els tinc a tallers i els tinc a molts llocs però/ | no sóc la tutora | llavors vaig fer com tota una reflexió de què és la pròpia història i com som cadascú i que cadascú té les seves particularitats i tot i llavors els hi vaig dir que anàvem a parlar de les històries pròpies però |eh::| de nosaltres amb les llengües que parlàvem la nostra llengua de casa i:: aixís i llavors bueno vaig dir parlarem sobre les nostres llengües/ sobre com les fem servir/ la història personal de cada nen i de cada nena amb la seva llengua o amb les seves llengües i llavors ja vaig començar una conversa una conversa que és una conversa bastant unidireccional o sigui jo vaig fent com preguntes i els nens em responen en a mi | no és tant de interacció entre ells sinó que és més |mh::| tots van contestant les preguntes que jo faig a tot el grup jo llenço les preguntes al grup i van:: i van contestant llavors la primera part del vídeo me l'he saltat perquè és allò tan pesat de quines llengües parles a casa:: ((imitant respostes d'alumnes)) jo:: italià amb la mare jo:: anglès amb el pare jo no sé què/ jo àrab amb una germana però no sempre llavors aquella part me l'he saltat | primer vaig parlar de:: de la llengua ¿quan la fèiem servir? i van dir per parlar per escoltar bueno parlar i escoltar o sigui l'oral escrita i escrita era llegir i escriure | i llavors |mh::| després d'això doncs he agafat el tros aquí ja han parlat de quines llengües parlen a casa i de tot/ i ara he agafat el tros que parlen sobre sobre el:: l'escriure i el llegir | i ja veureu que jo els hi vaig fent preguntes i:: i bueno van contestant | després un cop vist el vídeo penso que ho hagués fet totalment diferent/ que hagués fet més interacció/ que potser en petit grup hagués estat millor o sigui això em sembla molt em sembla bé per una primera | conversa col·lectiva però després en comptes de l'escrit individual que es que es pod- que es podria fer amb nens més grans amb nens i nenes més grans aquí faltava |mh::| una conversa en petit grup que hagués pogut resultar pràcticament individual si jo hagués anat prenent nota del què em deien | ¿enteneu? o sigui quan ho vaig fer l'altra vegada amb tercer primer vam fer tot això tan general i després ells van poder escriure bastant i aquí com que no poden escriure han dibuixat però ha quedat una mica:: | una mica pobre | ¿no? de jo parlo català i jo parlo castellà i m'estimo més el urdú vull dir una mica així | bueno no sé mireu això (somriu)

((3 minuts i mig de visionat del vídeo – hi ha problemes amb l'àudio i es canvien els altaveus))

131. Joana- la la està totalment lligat a:: al sentit comunicatiu tot el que diuen tota l'estona tant del parlar del llegir com de l'escriure

((5 minuts de visionat del vídeo))

Seqüència 3

132. Joana- bé llavors |mh::| bueno de tot el vídeo i de tota la conversa el que vaig veure és que de:: tota la seva història lingüística la lliguen totalment a:: la família a lo més:: a la relació ¿no? a la relació amb els:: amb els del seu entorn el seu el seu món:: |mh::| perquè aquí acaba doncs parlant de que de que:: hi ha un nen aquí que:: que és un nen que no diu res en tota l'estona i al final diu que quan a casa seva dormen obre el llum no sé si és veritat o no però que obre el llum/ i que i que llavors es posa a llegir | i és un:: nano que li costa molt tot vull dir que:: que dubto que ho faci però que:: li agradaria li agradaria que passés ¿no? i que:: segurament a ell no li expliquen cap conte llavors |nyt| sí que acaben dient:: el que he vist també és que l'acte de la lectura és:: és com un acte molt íntim o sigui que no parlen tant de quan baixen a la biblioteca de quan l'Ester llegeix de quan:: sinó:: la lectura quan parles de la lectura és sempre una lectura més íntima més lligada:: a no sé a la seva vida més afectiva

¿no? i els gustos que tenen i després també des del principi tota l'estona totes les:: totes les:: seves vivències comuni...- |ai| amb la llengua tant el llegir com el parlar com l'escriure li donen un sentit absolutament funcional comunicatiu o sigui la llengua la llengua és la que serveix per comunicar per entendre'ns per dir això per dir allò per per tot i això també:: també:: ho he:: ho he detectat | i:: val i després es va acabar aquesta conversa i llavors vaig dir que fessin que intenten...- bueno que il·lustressin la la conversa en un full/ i que:: |mh::| parlessin una mica de tot el que havíem parlat de parlar del que parlen a casa seva amb el pare amb la mare lo de llegir de lo d'escriure i:: i llavors cada nano va fer i el títol li vam posar la meua història amb les llengües i cada nano va fer el seu dibuix\ llavors alguns jo els hi vaig afegir coses aixís que:: que:: que sentia mentre dibuixaven però:: però bueno no sé això és que us hi hauríeu de mirar/ perquè:: || no sé per exemple veus ((llegeix l'escrit d'un dels dibuixos dels alumnes)) jo parlo amb la família català també sé castellà i anglès al cole tots escriu *hello hola hola* (la Mercè somriu) jo llegeixo còmics abans d'anar a dormir a casa aquesta deu ser la Martina sí prefereixo parlar/ parlar escriure i llegir en català jo escric contes missatges cartes els deures i:: ho dibuixa tot ((un altre dibuix)) | bueno aquest és el que explicava lo de:: lo de que dorm aquest és el Amin que és aquest nen que està assegut aquí al final de tot que és un nen d'educació especial que ja l'heu vist que no s'entén quan parla no li agrada llegir però que després ha dit que:: que té un llibre de pingüins deia tinc un de pingüins però que jo no el vaig poguer:: jo me n'he donat compte amb el vídeo clar perquè quan veus el vídeo també veus que hi ha la Sara la Carla nenes que aixequen el braç i que no::

133. Maria- {(P) que no els hi dónes el torn} (somriu)

134. Joana- que t'hauries d'haver acostat però això si ets tutora estàs molt més al cas que si no entres aixís |patapam| que llavors no sé t'acostes més i:: ja saps que que algú dirà i no no no jo no vaig estar:: | no sé ((un altre dibuix)) aquest deu ser el Lluc parlo lleidatà el Lluc és molt molt el que tenia:: el que se li envà la veu quan llegeix en veu alta (riuen) llavors ((un altre dibuix)) estic llegint un llibre amb urdú una nena de:: una nena del Paquistà m'ha escrit tots els noms de tota la seva família jo a casa parlo urdú i cada vegada parlo castellà i no {(F) i que de vegades parlo castellà} | i aquí amb el papa parlo amb urdú | ((un altre dibuix)) després un altre pues jo parlo amb la meua mare italià/ i també parlo *castellano* m'agrada escriure m'agrada llegir | m'agrada parlar castellà ((un altre dibuix)) |ah| perquè els hi vaig preguntar també en un altre moment amb quina llengua se sentien més còmodes llavors uns van dir amb urdú els altres van dir en castellà els altres amb tagalo a veure tinc nens:: aquí hi ha nens de tot jo he contactat tres del Paquistà que parlen urdú a casa d'anglès/ parlen tres a casa no sempre o sigui n'hi ha un que parla sempre amb el pare en anglès dos i el- l'altre el tercer sempre parlen amb anglès i aquest em va dir que també pensa les coses amb anglès | que quan diem ¡anem al taller! ¡anem a la biblioteca! o:: quan pensa quin ¿quin taller vaig a fer? diu jo ho penso amb anglès perquè a casa sempre parlen en anglès\ | després italià tagalo una nena àrab una castellà | que parlin a casa castellà n'hi ha tres | català n'hi ha cinc | i castellà i català depèn de amb la mare o el pare són sis | vull dir que hi ha molta barreja | ¿veus? ((un altre dibuix)) aquest vaig escriure quan dibuixàvem diu vaig aprendre a parlar parlant amb la llengua bebè no sé és que quan dibuixaven era el moment d'anar recollint i:: i en canvi ja havia passat una hora això va durar una hora i estaven súper engrescats anar parlant vull dir no se'ls hi va fer gens pesat però:: ens va faltar temps jo parlo castellà amb l'àvia i a vegades català ens diem bona nit en català (somriuen) | la meua família parla castellà i català ((un altre dibuix)) i aquesta que és del Paquistà diu jo a casa parlo urdú i a l'escola català i castellà sé alguna paraula d'anglès sé escriure amb urdú l'urdú és la llengua que més m'estimo perquè és de la meua família i del Paquistà i aquí m'ha escrit dos noms amb:: amb urdú el nom dels seus germans:: | no sé | *me gusta* llegir los dissabtes i los diumenges (riuen) a casa parlo castellà i català i al col·legit parlo *English* clar l'única estona en anglès que parlen és a l'escola i la meua germana m'està ensenyant signes ((un altre dibuix)) i aquesta:: a veure què diu em sento molt bé amb els meus cosins i lo que m'agrada més són dues coses que són jugar amb ells m'agrada ensenyals-hi l'abecedari i ¡em sento molt bé! amb els meus cosins parlo castellà i una mica àrab i amb tot- i amb tota la la meua família

parlo *àrabe* menys el meu tiet que parlo una mica àrab i una mica castellà i amb la meva mare de vegades català | o sigui:: bueno {(P) parlen de tot} i després hi ha en Wells que és un nano que ha vingut del Paquistà fa:: dos mesos que els hi...- que hi ha un moment que els altres li diuen que li:: li expliquen amb signes | les coses perquè:: a vegades la dificultat que tenen amb la llengua oral és que no entenen prou diu de vegades no ens entenen llavors diu com per exemple la Wells i això és un problema llavors diu que li fan |mh::| signes i li van ensenyant paraules i ((un altre dibuix)) ell diu m'agrada aprendre el català però és difícil però diu que amb la mestra ell parla català i amb els nens també català | i a casa *english* i urdú | {(P) bueno no sé} | ((un altre dibuix)) per llegir...- per la nit llegeixo molt quan ja he acabat miro un altre conte curtet de ciència o un altre conte a la nit m'agrada llegir poemes com els del Federico García Lorca a l'escola parlem a l'escola parlem |jah!| val deu ser castellà català àrab anglès i diu a l'escola parlem deu |deu ser tot això! tot això parla a l'escola ((un altre dibuix)) jo a l'escola parlo català a:: a casa parlo castellà ((un altre dibuix)) i aquesta:: aquesta és la Carme aquella nena que estava allà que diu l'idioma que m'estimo més és el català m'agrada que el meu papa em llegeixi contes de por llegeixo en veu alta i fluixa i els meus pares em llegeixen:: coses jo quan escric o pinto vull estar sola i tranquil·la (somriuen) jo parlo català amb les dos famílies |català! hola sóc la Carme diu aquí m'agrada aprendre idiomes moltes vegades escric secrets (somriuen) i aquí fa veure que explica un conte hi havia una vegada:: ((un altre dibuix)) després per exemple:: el Quira el meu pare m'explica històries com per exemple que abans feia molta calor i amb els ous els ficaven a la carretera i es feia un ou ferrat (tots riuen) no sé perquè parlo anglès amb el meu pare el seu pare és:: és indi amb la meva mare i amb la meva àvia i amb els amics del meu pare i amb els meus amics parlo català amb els meus amics amb les meves germanes i amb la meva | i amb el meu pare i amb la meva mare parlo català |vinga fer fletxes! parlo català castellà i una mica d'anglès | ((un altre dibuix)) després aquesta nena la Camila/ que és aquella que diu que sempre està llegint perquè li agrada molt llegir jo parlo a casa castellà és la llengua que més m'estimo quan em fan un secret m'ho fico:: a la motxilla llegeixo sempre i més a la nit jo parlo a l'escola català parlo anglès a l'escola i em diverteixen les llengües que parlen amb l'escola és molt divertit ((un altre dibuix)) mirar un conte és molt guai parlo català castellà francès anglès i xin...- | i ¿xinès? si no hi havia ningú xinès |ah| la Sara bueno | potser sí | aquesta nena també és d'educació especial potse::r ho ha sentit ((un altre dibuix)) la meva llengua preferida és el castellà i el català perquè a casa parlo sempre castellà o sigui lo de casa és/ bueno es que és la seva llengua a casa i també una mica català perquè són els meus idiomes preferits m'agrada llegir | i {(DC)escriure} |no! no sé què diu em sembla que podem tenir coses interessants llegir un llibre sencer m'agrada llegir un llibre sencer perquè poden tenir coses interessants i ja està això és el que hem fet ((un altre dibuix)) aquí va enumerant les diferents llengües {(P) m'agrada el castellà m'agrada el català} | i ja està no sé || bueno crec que ha faltat això falta una segona sessió amb::

135. Maria- jo ho trobo molt interessant/ no sé jo trobo que està molt bé (riu) no:: no anem a analitzar:: què fa la mestra vull dir que una mica aquí abans quan parlava ella aquí el que busquem és el que diuen els nens de les llengües que a vegades això no sé això també ho hem de dir-ho perquè:: |a::|

136. Joana- ya ya però trobo que diuen poc

137. Maria- ¿que podrien dir més! [que en unes altres circumstàncies podrien dir més]

138. Joana- [sí més íntim] no bueno més íntim com més personal més coses

139. Maria- però han diuen molt |¿eh?|

140. Mercè- sí a mi em sembla bastant personal ¿eh? vull dir [lo que diuen]

141. Joana- [sí:: personal] ho és però ara estic pensant que m'he deixat una nena la Nicole que va deixar de parlar va entrar a l'escola i va dei...- va quedar muda | era una nena que a casa parlava tagalo/ i és més- és més aviat tímida i a llavors com que jo ja ho sabia li vaig li vaig preguntar | i llavors/ | diu ((mirant un altre dibuix)) {(AC) jo parlo a la meva casa una mica de català i també castellà i anglès i tagalo amb la meva mare i el pare i el germanet petit} i m'estimo més el idioma de

l'anglès i tagalo i quan estava | {(AC) de P-5 bueno}quan estava a P5 tinc vergonya de parlar a l'escola perquè no sabia parlar el català\ | i va fer com un mutisme allò que diuen un mutisme escolar/ i:: a mitjans de primer:: es va posar a parlar però va estar ben bé un any callada tots preocupa::ts que si l'haviem de portar al psicòleg o no sé què

142. Maria- i:: i això et vas posar al costat d'ella i [ella t'ho anava dient i tu apuntaves]

143. Joana- [sí | sí | sí] [jo li vaig dir {(F) ¿te'n recordes Nicole?}]

144. Maria- [clar això es podria haver es podria]

145. Joana- [quan quan tenie]...- quan:: tenies quan no- quan no et sentíem mai no deies mai res no t'agradava parlar i tot\ i llavors dic i ¿i per què era? i diu perquè tenia vergonya i va dir això perquè:: no sabia parlar català

146. Maria- tots [parlen molt]

147. Joana- [i no enteníem]

Seqüència 4

148. Maria- [o sigui ¿tots] parlen molt de català els que sentim aquí? ¿tots tenen consciència de que parlen català a l'escola?

149. Joana- sí

150. Maria- i tenen claríssim encara que a casa no sé què [i a casa]

151. Joana- [sí sí sí]

152. Maria- l'urdú tenen molt clar que aquí l'escola ¿no?

153. Joana- sí

154. Maria- i tenen clar quantes llengües tenen i::

155. Joana- sí això sí

156. Maria- aquest completar es pot pensar perquè:: amb els dibuixos al davant es pot [¿no?]

157. Joana- [sí]

158. Maria- [preguntar al nen]

159. Joana- sí

160. Maria- bueno [no sé jo ara comentó]

161. Joana- [sí sí]

162. Maria- es podria comentar de dir ostres aquest dibuix tan guapo no sé què explica'm alguna cosa:: més i a l'escola amb tots parles català i amb tots i quin si et sembla o sigui:: si ens sembla es pot completar [no està prohibit]

163. Joana- [aquests nens] en aquesta edat i això parlen més català que més grans

164. Mercè- sí | a la secundària:: | a segons quines escoles [ja parlen el català]

165. Joana- [fins a tercer] | o sigui a partir de quart hi ha un canvi | jo no sé si és el pati que canvien de pati o algo passa algo que:: que es parla més català {(DC) en el pati:: entre ells::} allò *pásame la goma pásame el lápiz* |mh::| i aquí en a les classes de primer i de segon i de tercer no ho sents tant | primer i segon/ per descomptat tercer ja és mig mig i quart cinquè i sisè/ es dóna molt més

166. Mercè- i doncs també diuen els de secundària diuen que a la primària hi ha {(AC) una diferència molt gran que} bueno entre la primària i la secundària que a la secundària es parla més castellà

167. Joana- o sigui que a mida que es [van fent grans/]

168. Mercè- [sí sí sí] |

169. Joana- no sé ||

170. Bruna- jo no sé però a l'escola a vegades s'ha donat el cas d'algú que ho ha verbalitzat | és a dir d'algú::/ que ha dit no és que no vull parlar en català

171. Joana- |ah|

172. Mercè- |ah| és clar
 173. Bruna- algú de:: de primària que un nen habitualment parlava en català/ fa aquest pas/ | i quan se li pregunta/ |mh::| hi ha una:: això:: s'han donat bastants | bastants casos que s'ha:: com::
 174. Joana- [sí sí]
 175. Bruna- [com un reafirmar-se/] i llavors jo no ho sé |çeh?| | en una cosa i no::

Seqüència 5

176. Joana- sí sí jo vaig veure un canvi entre:: entre els petits i els:: de cicle superior | a nivell de conversa i de:: | i vam estar una hora i pico |çeh?| o sigui ¡va ser llarguíssima la conversa! que he vist que l'Ester no va filmar la primera part però:: |nyt| però que sí que:: la conversa va ser molt llarga va ser una classe molt llarga vam estar:: super super bé enrotllats allà anar xerrant i tot
 177. Maria- i i molt matisat jo trobo que és molt mati...- o sigui no diuen només llegir contes quantes coses diuen és que és besti...- no sé jo he anat apuntant i:: des dels secrets |eh::| els missatges
 178. Joana- {(F) ¡els mails el mòbil!} el mòbil
 179. Maria- molt molt ampli està molt bé
 180. Mercè- i la fantasia i el terror i l'amor i:: bueno moltíssimes coses |no?|
 181. Maria- ¿podríem veure els dibuixos?
 182. Joana- sí ¡i tant! jo ja els hi vaig dir que eren per vosaltres (riuen) passeu ((la gent està mirant els dibuixos)) || surten el papa la mama el llit el conte (riu) els amics bueno la conversa lo que han dit lo que es parla ||
 183. Maria- i uns quants cap aquí ||
 184. Mercè- i aquest aquí xxx ||

Seqüència 6

185. Eli- a mi m'ha cridat l'atenció | la gran diferència entre primària i secundària
 186. Joana- ¡sí!
 187. Eli- perquè a primària jo crec pel que he vist |çeh?| no hi tracto però sí bé hi ha diversitat de llengües i sí que hi ha el caràcter afectiu de la llengua materna ells expliquen la seva diversitat de forma molt oberta i no hi ha un decantament real cap a un o cap a l'altre jo parlo català a l'escola parlo la llengua que parlo amb els pares
 188. Joana- sí
 189. Eli- i tot és com molt::
 190. Joana- sí
 191. Eli¿saps? o sigui gradual
 192. Joana- sí
 193. Eli- en canvi a la secundària el que es pot apreciar és que jo crec que com que ja hi ha un raonament molt més avançat/ ells veuen la seva pèrdua d'identitat pel que fa a la llengua i és per aquest motiu crec que molts cops no volen aplicar l'aprenentatge del català o el castellà per por a perdre el seu origen i en canvi a primària | com que són molt més petits no està accentuat i s'obren molt més explicant les diferents llengües que parlen ¿m'enteneu? no sé si::\
 194. Joana- sí
 195. Mercè- o sigui una qüestió d'identitat [¿no?]
 196. Eli- [totalment]
 197. Mercè- que quan arribes que [quan::]
 198. Joana- [¡pot ser!]
 199. Mercè- quan t'apropes a l'adolescència [¿no?]

200. Eli- [exacte se'ls] hi accentua molt més
201. Joana- clar perquè també pot ser una qüestió afectiva i que aquesta:: aquestes edats que l'escola és tot i és fantàstica i:: se l'estimen molt i tenen la seva tutora l'Ester i:: hi ha un moment que pregunto ¿i us agrada que us llegeixi l'Ester? sí molt més que llegir sols o sigui sentir llegir els hi agrada molt més que llegir i:: i clar ya ya està molt lligat a a la la:: a l'afectivitat ¿no? al:: al carinyo a lo íntim i tot i clar els alumnes grans | per l'escola tampoc tampoc ja no tenen ni aquesta veneració per la tutora tampoc vull dir tot està::
202. Mercè- els hi interessin més els companys evidentment
203. Joana- [clar]
204. Mercè-[els companys]
205. Joana- [hi ha un canvi de]
206. Mercè-que la:: tutora sobretot i que l'escola:: i::

Seqüència 7

137. Bruna- però d'infantil i de:: primària també hi hauria una evolució |¿eh?| que després continuaria potser amb aquesta a els nens a infantil per exemple/ e:: acostumen més aviat a fer un mutisme i:: entenen en seguida:: potser el castellà no tant perquè està més al carrer/ però almenys nens paquistanesos nens que parlen tagalo o nens àrabs |em::| arriben/ i no els senten ni u:: ni una paraula de urdú ni una par- això costa molt que aflori | perquè |em::| en principi/ el nen entén en seguida que allà es parla el català i la mestra a més a més sempre se li dirigeix |a:: |en català per tant ell deixa |a::| la llengua/ a:: a fora també hi ha aquesta veneració [:: aquest]
138. Joana- [clar ells] tenen penjat eh l'abecedari d'urdú
139. Bruna- ja però amb el temps per exemple joestic parlant d'infantil tot just jo ara tinc un grup de cinc anys que no l'havia tingut a tres- quatre i a tres ¿no? però a:: arrel per exemple de nens nouvinguts i arrel també d'aquestes converses ha aflorat molt més la:: [la seva::]
140. Joana- [ya]
141. Bruna- [la seva llengua] | cosa que a quatre anys i a tres anys per exemple havia quedat |em::| aparcada fora | inclús molts nens fent mutisme
142. Joana- sí sí sí
143. Bruna- molts nens [fan]
144. Joana- [com la pobre Nicole]
145. Bruna- [a:: hi ha nens] que proven però n'hi ha [que fan mutisme]
146. Joana- [però aquí sempre posem] un de costat que l'entengui la Rània que és de Paquistà està al costat de:: la Wells que:: l'entén i per això li fa de traductora també ho diuen | ella li tradueix la Kira i la Rània {(somrient) li tradueixen perquè::}
147. Bruna- sí sí i en la mesura que es fan més grans per exemple a cinc anys ja poden fer molt més de traductor llavors aflora més aflora més el seu propi::
148. Joana- [¡clar!] sí sí sí
149. Bruna- [idioma] però també hi ha un moment o sigui quan arriben a P3 el seu idioma queda fora |¿eh?| ells estan allà a l'àmbit del català i ho entenen en seguida i a vegades els pobres |mh::| vull dir:: és una:: una paret ¿no? perquè ell et demana una cosa la mestra no l'entén i la mestra li contesta en català i ell tor- i quan ja veu:: a vegades a l'escola hem dit estaria molt bé filmar els nens aquests primers dies en que fan demandes en el seu idioma perquè això s'acaba al cap de:: quinze dies un mes/ aquest nen ja no fa demandes en el seu idioma
150. Joana- queda callat

151. Bruna- ¿clar! queda callat o ho fa amb gestos o:: però ja no ho fa amb el seu idioma perquè veu que realment el:: adult que hi ha:: no li respon/ amb el:: seu idioma | i després a vegades costa que aflori una mica:: el seu idioma
152. Albert- |oh| clar l'abandonen perquè per ell és evident que l'adult [no l'entén]
153. Bruna- [no l'entén]
154. Albert- i això no passa amb el castellà
155. Bruna- no
156. Albert- vull dir:: el tutor el:: mestre parla català/ dos moments però sap el nen que encara que es dirigeixi en castellà aquell |¿eh?| adult la mestra l'entén
157. Bruna- sí l'entén
158. Albert- en canvi un nen paquistanès/ xinès/
159. Bruna- xinès
160. Albert- ja pot dir que veu que que la mestra no l'entén llavors abandona la llengua perquè no li és útil ¿no?
161. Bruna- sí sí
162. Albert- doncs això\
163. Mercè- però ¿entre ells parlen aquestes llengües? vull dir tu dius a la mestra no es dirigeixen en principi ¿no? bueno vull dir parlen amb la seva llengua d'origen però entre ells ¿no parlen:: entre els nens? ¿al pati i això?
164. Bruna- depèn també del caràcter dels nens i els grups que es formen |eh::| costa una mica costa:: o a vegades són aquelles converses que queden una mica fora de:: de les orelles de:: de les orelles del mestre aquelles:: converses secretes de lavabo:: de raconet de pati:: |¿eh?| i:: tu passes i i sents i | hi ha com una mica de- de vergonya de mostrar allò:: que sap en la mesura que això ¿no? doncs per exemple en un:: pàrvuls cinc anys comencen a haver-hi més més lletres o:: o hi han abecedaris de llavors ja si se'ls hi deixa::
165. Joana- [sí]
166. Bruna- [si se'ls hi dóna:: si se'ls hi dóna peu sí que::]
167. Joana- [sí perquè]
168. Bruna- [apareixen més coses]
169. Joana- primer la figura de de tenir al costat una nena de:: del Paquistà que pot ser el pont de:: de comunicació després que allà penjat tenen allà al davant perquè a mi la Rània me'l va ensenyar tota orgullosa el:: el seu- el abecedari per això em va escriure el nom amb:: després hi ha un moment que aquesta nena que aixeca el braç diu aquí jo parlo àrab a casa i l'altra diu digues una paraula però ràpid i l'altre es queda així i ell diu i ara què t'he de dir però vull dir que:: que hi ha com:: curiositat i ganes i desig i:: i com ganes d'ajudar-se i de conèixer les llengües| i més grans nosaltres també tenim:: nanos que ens fan de traductors bastant ||

Seqüència 8

137. Jaume- ¿us sembla si anem passant a l'altre |eh?| ¿vosaltres hem dit o la Mercè?
138. Mònica- no la Mercè ¿no?
139. Mercè- bé |a::| és molt diferent {(somrient) no és tan fresc com el teu perquè els nanos petits} parlen molt:: d'una manera molt:: diferent |¿eh? eh::| ja veureu és un curs de segon d'ESO/ són pocs perquè és un desdoblament que per casualitat no no us penseu que és tan meravellós per casualitat (somriu) han coincidit un grup molt petit i:: són nanos bueno d'un nivell acadèmic bastant bo:: la majoria/ |ah| ja veureu que estan és un entorn que ja us dic social socioeconòmicament alt la gent valora molt les les llengües ara veureu que es nota que tots- ja veureu no cal que us expliqui perquè

està molt clar i:: res més i:: parlen de:: del seu repertori lingüístic de:: quines llengües fan servir per cada cosa també de noves tecnologies les pel·lícules o sigui és així una mica està més adaptat sí endavant doncs | ((es parla d'aspectes tècnics)) bueno els escrits que m'han fet tampoc són cap cosa aixís que diguis no:: no és tan creatiu això |a::| | (somriu) bueno han fet un escrit per passar una mica:: per cobrir l'expedient és bastant típic en aquesta edat però és més el que diuen aquí que el que han escrit aquí no no no posen cap cosa aixís destacable |em::| ||

140. Maria- ¿quin curs?

141. Mercè- |a::| segon d'ESO

142. Joana- ¿i què els hi vas explicar?

143. Mercè- bueno si surt això

144. Joana- |ah| surt com et vas presentar

145. Mercè- |¿eh| que sí? ¿que surt al començament com ho vaig presentar? vaig dir que parlessin de les llengües que utilitzen | també hi ha:: és interessant les creences que tenen sobre aprenentatge de llengües que parlen en algun moment de:: sí | és que clar les noies estan en aquesta banda eh! les que parlen més/ sí

146. Becària- sí si no al final us ensenyem les noies/ |

147. Maria- no ho sentirem i ho anirem llegint

148. Becària- sí sí però per veure les noies bueno ¿començo ya?

((15 minuts de vídeo))

Seqüència 9

280. Mercè-bueno no sé si una petita aclaració que les optatives/ bueno aquí fan ells han fet CLIL a la primària en anglès ¡eh! i els:: de secundària tenen matèries optatives en anglès i:: res quan parlen de les optatives diuen de les [optatives en anglès]

281. Joana- [mates en anglès]

282. Mercè- ¿no! no fan no fem mates fem geografia:: |mh::| ciències::

283. Joana- però això que parlen de la [geometria en anglès]

284. Mercè- [això era] a la primària

285. Bruna- a primària que devien ser nens que anaven a la Vila Olímpica [¿no?]

286. Mercè- [sí sí] a la Vila Olímpica i tots els de la zona fan CLIL bueno sí\

((2 minuts de visionat del vídeo))

287. Jaume- Mercè | Mercè

288. Mercè- ¿sí? perdona

289. Jaume- ¿hi ha alguna cosa que ens vulguis ensenyar? ho dic perquè ¿oi que no se sent massa bé?

290. Mercè- no no:: bueno doncs ja està res no la cosa de:: ara que deien [de l'ortografia]

291. Jaume- [ho dic perquè tinguem temps]

292. Mercè- [sí parem parem] que si us heu fixat que deien que:: a la primària no feien ortografia i aquí fan ortografia dic clar (riu) dic a les classes jo no faig ortografia tota la:: vull dir sí:: bueno i llavors diu no sí però bueno llavors diu parle::m i escolte::m i i tal però hi ha una idea no sé què volen dir exactament amb l'ortografia suposo que vol dir la la qüestió formal de la llengua que potser no

l'han fet abans i que a secundària es fa una mica més/ amb aquesta qüestió ¿no? \ bueno jo ho trobo curiós em vaig quedar molt parada amb això l'ortografia (riu)

293. Santi- suposo que volien dir el fer gramàtica

294. Mercè- sí sí

295. Santi- més que l'ortografia [¿no?]

296. Mercè- [sí] però tampoc fem classes ningú aquí fem classes d'aquelles:: vull dir fem un mètode comunicatiu en general ¿no? a l'aula vull dir que la gramàtica es fa però no:: està basada la classe no són les classes d'abans de gramàtica que fèiem vocabulari són al voltant de temes i:: i utilitzem la llengua i parlen i escolten i:: | fan projectes ¿no? |

297. Maria- tots aquests nens són de primera llengua catalana o castellana no hi ha ni:: nens de fora aquí

298. Mercè- |eh::| doncs és que hi ha la Nicole que:: és potser la que ve de fora que:: no que no ha nascut aquí i vull dir ha vingut aquest any a aquesta escola però els demés són del barri:: |e| bueno si us heu fixat hi ha:: hi ha:: nanos que tenen la:: llengua materna que és el castellà i altres:: [indiferent]

299. Maria- [és el català]

300. Mercè- sí però és indiferent

301. Maria- val

302. Mercè- parlen tots igual català || i somien en català inclús la Mar que parla:: em sembla que la mare té la llengua materna castellà/ i somia en [català]

303. Joana- [i somia en català]

304. Mercè- sí sí sí

305. Joana- és curiós això

306. Mercè- i no no surt tot perquè clar és molt llarg però hi ha unes un tros que parlen de la diferència entre la primària i la secundària ¿no? que han trobat que aquí es parla més castellà que a la primària

307. Joana- |ah|

308. Mercè- sí sí diu perquè ve gent de tot arreu i es parla més castellà potser a les escoles:: || {(P) no sé si teniu alguna pregunta\}

309. Albert- ¿la noia aquella quin problema té amb el català de poble? (tothom riu)

310. Mercè- això si us heu fixat no és ella sola |¿eh?| que ho diu ho diuen vàrios sí sí o sigui suposo que:: és un català que no fan servir ells normalment [clar]

311. Joana- [diferent al que escolten]

312. Mercè- no és el català que utilitzen ells al barri a l'escola:: a la família ¿no? i:: és clar vull dir suposo que es refereix a això

313. Jaume- però m'estranya de xafogor ¿no?

314. Mercè- sí:: és curiós que no sàpiguen què vol dir això

315. Albert- la xafogor no és una paraula de::

316. Mercè- [sí sí]

317. Santi- [però dius calor no xafogor]

318. Joana- [quina calor!]

319. Mercè- home sí que es diu |¿eh?| potser parlen un català::

320. Bruna- molt molt molt de ciutat ja ho diuen ells ¿no?

321. Mercè- sí

322. Bruna- la pel·lícula *Pa Negre* també ens va semblar un català molt [difícil]

323. Mercè- [sí els va semblar molt estrany] sí ara que hi ha un que diu que els doblatges en català són més dolents perquè hi ha menys gent que ho parli vull dir que i també hi ha un apartat que diuen que ells veuen pel·lícules en anglès que els hi agraden les versions originals o sigui que no és que:: jo crec que:: o sigui hi ha de tot ¿no?

324. Mònica- sí però remarquen també diu que les pel·lícules en català [si són catalanes en català]

325. Mercè- [sí]
326. Mònica- [sinó no llavors::] en el idioma que sigui ¿no?
327. Mercè- sí
328. Mònica- vull dir que ho remarquen que amb el Pa Negre al principi és que parlen un català que no l'entendem però després diuen no no jo la vull veure en català perquè és catalana
329. Mercè- sí sí
330. Mònica- i els hi dius ¿llavors la voldries veure traduïda? ¿o doblada? i ells diuen ¡no no! en català perquè és catalana o sigui que és una mica una incoherència ells mateixos es posen:: ¿no?
331. Mercè- sí i després ho diuen ara en aquest tros no sé si surt però surt ells tenen l'Icària el cine Icària allà al costat i que van al cine Icària i que els hi agrada veure les versions originals
332. Mònica- per això és::
333. Bruna- no però és evident que fan palès també una cosa que es de:: de la vida vull dir que:: les pel·lícules majoritàriament estan en castellà i les doblen al castellà i a la televisió::/
334. Mercè- sí
335. Bruna- bàsicament | això és:: un tema que se n'ha parlat molt ¿no?
336. Mercè- sí
337. Bruna- fan evident::t la realitat
338. Mercè- però si us hi fixeu tenen un repertori molt ampli i al Facebook fan servir també totes les llengües ¿no? català castellà anglès estan:: jo he notat una diferència molt gran jo he estat en altres centres i en aquest centre:: la gent té:: o sigui inclús el nivell d'anglès és molt alt tenen molt interès i:: en seguida canvien o sigui a la classe d'anglès entenen perfectament que han de parlar anglès/ i estan:: molt motivats per aprendre llengües i tenen un repertori molt ampli i ho valoren ho valoren moltíssim totes les llengües **jo crec**
339. Bruna- a mi aquesta cosa dels somnis jo m'ho havia apuntat lo dels somnis perquè ho trobo:: interessant
340. Mercè- sí sí
341. Joana- sí
342. Bruna- averiguar què somien i:: ¿en què somien? (riu) com expliquen els somnis
343. Joana- quan ho parlin
344. Jaume- somio en blanc i negre o color però parlant
345. Joana- jo jo jo em sembla que no parlo quan somio ¡tot ho veig! (tots riuen)
346. Mònica- espec- espectadora
347. Mercè- doncs jo me'n recordo d'haver anat a Anglaterra de petita i i un dia també somiar en anglès i pensar aquesta qüestió ¿no? si::
348. Santi- però ¿veus? a mi per exemple també m'ha passat això que comentes i i:: justament ella deia que no que ella somiava amb la seva llengua independentment de la persona amb la que estigués parlant si feia una altra
349. Mercè- |ah| sí sí sí
350. Santi- això és ben curiós
351. Mercè- sí sí això és ben curiós sí
352. Santi- perquè a mi m'ha passat ¿no? estar a Anglaterra durant un temps i i un dia somiar en anglès ¿no? i dius |ui| però clar dius és la llengua que estàs fent servir les vint-i-quatre hores per tant
353. Joana- clar i a més a més és molt [d'esforç]
354. Santi- [va arribar a ser normal] però ella diu que no que tot i fer servir una llengua amb una persona ella continuava somiant amb la seva llengua com per tenir aquest d'allò de identitat o de poder:: és curiós\

Seqüència 10

355. Mercè- i després si us hi fixeu parlen molt dels amics::
356. Joana- sí
357. Mercè- més que
358. Joana- s'adapten totalment al [interlocutor]
359. Mercè- [al seu] al que els hi interessa i els seus interlocutors són gent de la seva:: del seu nucli d'amics |¿eh?| més que família inclús o que professo:rs ¿no? és per ells és molt important el món de les relacions:: dels::
360. Mònica- clar
361. Mercè- dels |¿eh?| em sembla a mi || és que a aquesta edat es veu claríssim que el mestre el professor ja no és res vull dir
362. Joana- no no [home]
363. Mercè- [(riu) i si ho és] ho dissimulen ¿m'entens? vull dir ho fan molt:: dissimuladament
364. Joana- [ya ya ya]
365. Mercè- [no queda] gens bé ¿saps?
366. Joana- home perquè és clar els amics com els amics no hi ha [res en aquesta edat]
367. Mercè- [sí sí] |
368. Santi- és curiós que no analitzin per exemple a nivell familiar ¿no? perquè estic segur que hi havia un avi que parlava castellà i llavors
369. Mercè- sí
370. Santi- a la generació següent va haver-hi més predomini del català per exemple i després ells tornen al castellà ¿no? o sigui ningú ha fet referència en aquest
371. Mercè- els avis no però si t'hi has fixat n'hi ha diversos que parlaven castellà a casa seva
372. Santi- sí sí
373. Mercè- amb els pares però parlaven la:: la Eva ai la:: clar és que no les heu vistes si vols ensenya-les una imatge de les nenes
374. Joana- aquests que escoltaven ¿què? no no:: no::
375. Mercè- és que no és allò que tothom aixeca la mà:: bueno depèn |¿eh?|
376. Joana- no no:: ficaven cullerada no no s'hi posaven
377. Mercè- eren les vuit del matí estaven una mica adormits també s'ha de dir::
378. Joana- ya
379. Mercè- però:: |eh::|
380. Joana- no perquè és estrany que no:: algun no digués jo
381. Mercè- no no::
382. Joana- jo:: ¿en català
383. Mercè- es tallen més i a més la càmera ¿saps? | {(mirant el vídeo) veus aquesta és l'altra banda perquè veieu una mica:: no home sí perquè sinó sembla no sé qui són no es veu tothom oi? ¿no es pot projectar no?| són aquestes d'aquí ¿no es pot projectar no?}
384. Joana- [|ah| són aquestes d'aquí]
385. Mercè- [no es pot projectar ¿no?]
386. Tamara- ¿quan hi han en total?
387. Mercè- aquí hi ha poquíssims
388. Becària- deu
389. Mercè- |a::| deu sí perquè normalment al als desdoblaments som quinze |¿eh?| però:: van fer un canvi perquè havien d'anar a uns ordinadors no sé què va passar i aquest grup només són deu però no és gaire no és gens normal això | és un desdoblament eh||

Seqüència 11

390. Maria- i l'escrit/ després/ |eh::|
391. Mercè- [l'escrit és]
392. Maria- [el van fer a casa] o::
393. Mercè- sí els hi vaig fer fer a casa evidentment i:: la majoria ¿quan ha de ser de llarg? ¿saps?
perquè:: (tots riuen)
394. Joana- [¿és obligatori?]
395. Mercè- [sí sí]
396. Joana- [¿és obligatori?] ¿quantes [pàgines?]
397. Mercè- [quantes] ho fan per cobrir l'expedient ¿saps? i una mica pues:: diuen lo mateix que
aquí no és que sigui un d'allò aquella riquesa:: de imatges i tot per això dic (riu) és molt diferent
això:: si:: ¿ho voleu::? ||
398. Maria- sí
399. Jaume- ¿sí? ¿som-hi? no sé si hi ha alguna cosa més que ens vulguis comentar ||
400. Bruna- {(DC) els hi vas fer fer en anglès}
401. Mercè- ¿el què? |ah| sí algú m'ho va fer en anglès jo els hi vaig dir en quina llengua de s'ha de
fer |ah| amb la que vulgueu i n'hi ha un que ho va fer en anglès | no sé si ho va fer perquè jo sóc la
professora d'anglès o:: no sé\ ||
402. Maria- aquest que estem llegint expressa la dificultat que té amb el català està molt bé ¡bueno
diu molt! ((llegint)) jo a casa normalment parlo castellà encara que s'ha:: se m'encallen paraules se
m'escapen paraules en català de vegades voldria millorar el meu català perquè hi ha paraules que no
em surten però per això vaig a col·legit per millorar tot en general
403. Mònica- [mira és la carpeta plural]
404. Maria- [però per això vaig al col·legit] per millorar tot en general
405. Mercè- [aquesta és la Nicole]
406. Mònica- [el vídeo selecció aquest]
407. Mercè- la nena aquesta que ha vingut nova::
408. Maria- ¡la nova! fixa't
409. Mercè- ¡sí sí!
410. Maria- |ah| molt bé

((es parla d'aspectes tècnics del proper vídeo))

Seqüència 12

565. Salvi- ¿de quin curs són?
566. Mònica- de quart
567. Salvi- quart
568. Mònica- sí bueno el nosaltres hem fet el grup vam triar el grup de quart perquè és un grup
bastant divers a nivell cultural i lingüístic però es tallen bastant en el vídeo són vint-i-dos nens en total
tretze nenes nou nens i hi ha nens de Equador, Bolívia, Cuba, Colòmbia, Xile, Uruguai, Marroc,
Nigèria, Xina, Bangladesh, Paquistán i de Europa bueno hi ha Espanya Catalunya i Navarra | de:: dels
set alumnes nascuts a Espanya només són set nascuts a Espanya ¡no vuit! un és bueno un és gitano un
és e:: una nena és filla de:: pare marroquí i mare catalana un altre és de mare catalana:: |ai| dels dos
pares marroquins i un altre és de mare xilena o sigui que:: són nascuts aquí/ gairebé per casualitat ¿no?
i:: bueno és un grup que a més a més està molt acostumat a rebre companys de:: de tot arreu perquè::
bueno ens van entrant i sortint nens cada dos per tres ¿no? llavors nosaltres vam plantejar l'activitat/
els vam posar a a l'aula amb el tutor amb l'Albert i jo i llavors els anàvem preguntant d'un amb un

vam enfocar-ho preguntant d'un amb un quina llengua parlaven a casa amb qui la parlaven [eh::] si la sabien llegir si la sabien escriure i:: i també en els moments de lleure doncs quin tipus de televisió els agradava mirar si li agradava mirar en català o castellà els dibuixos animats sobretot perquè ells pel·lícules bueno poques en deuen veure perquè:: no:: són petits encara i no:: no no surten massa la veritat i:: i també què s'estimaven més llegir ¿no? per per a l'estona de lleure tant a l'escola com a casa i n'hi ha molts que diuen que a l'escola llegeixo en català perquè no hi ha llibres en castellà que no és veritat que n'hi ha en castellà (tothom riu) però bueno ells no no els deuen trobar o no sé/ i:: i a casa llegeixo:: amb castellà perquè no tinc llibres en català normalment et deien ¿no? i:: bueno e una cosa que sí que he remarcat és que els alumnes llatinoamericans manifesten que a casa parlen en castellà/ perquè els pares no entenen el català/ o no el volen aprendre ho diuen sovint no el meu pare no el vol aprendre el català perquè amb castellà ja:: ja pot anar fent ¿no? i bueno [e::m] n'hi ha que diuen també que els hi agra- volen veure més la televisió en català:: perquè així n'aprenen més perquè el volen aprendre que el parlen a l'escola i amb els mestres amb els amics no bueno o sigui una mica així bastant variadet llavors hem- he- he triat tres tres blocs que el primer parlen quatre alumnes he triat un alumne l'alumna aquesta que dic que és de pare català [ai] pare marroquí i mare catalana [eh::] després una alumna llatinoamericana que el pare és equatorià i la mare és boliviana que també [nyt] hi ha una mica de barreja/ una alumna de Bangladesh que fa poc més:: d'un any que viu aquí/ i una nena del Paquistán que ha arribat a l'octubre ¿val? no sé és una mica una una pinzellada del que és el grup perquè hi ha:: hi ha molta varietat en el segon bloc bueno ell ell va preguntar:: va intervenir bueno va intervenir més vegades però va intervenir dient preguntant-lis als llatinoamericans pel quítxua i l'aimara i allavors van sortir no no havien parlat d'això en cap moment i llavors van van van sortir com si ho tinguessin allò una cosa que no:: [nyt] que no fos important per ells ¿no?

569. Albert- perquè era estrany perquè vam tenir una conversa llarga [eh::] en totes les llengües]

570. Mònica- [bastant llarga]

571. Albert- i [eh::] tan:: perquè hi havia equatorians peruans i bolivians ningú feia referència al quítxua i a l'aimara ¿no? llavors em va sobtar i va ser doncs el moment que:: que va sortir [ja ho veurem]

572. Mònica- [sí] i llavors l'últim bloc que és quan els hi demano amb quina llengua se senten més còmodes ¿no? em sembla que erets tu que també els hi preguntes ¿no? ((es refereix a la Joana)) i per què se senten més còmodes i quina importància creuen que té aprendre idiomes i parlar diferents llengües i bueno en aquí comencen ja estan estan més relaxats/ ja ja van fent més així ¿no? i bueno el que per com a conclusió jo el que he vist és que bueno m'ha fet veure també mirant el vídeo i així que ells ho viuen com una cosa tan natural que hi hagi tants idiomes a la classe a l'escola a casa seva:: no ho viuen en cap moment com una confrontació/ potser per lo que dèiem ¿no? perquè són petits i no tenen aquesta identitat/ no sé ho veuen molt com una cosa molt normal i no hi veuen cap inconvenient vull dir quan arriba un nen nou l'acullen igual parli català parli castellà parli urdú o xinès o el que sigui ¿no? els hi és igual no:: si els hi cau bé els hi caurà bé i si els hi cau malament els hi cau malament ja està ¿no? no hi donen importància a aquest tema | si ho voleu ho mireu

((20 minuts de visionat del vídeo))

Seqüència 13

573. Mònica- si voleu ja::

574. Jaume- ¿sí?

575. Mònica- sí perquè ara ara ja és

576. Jaume- ¿és això?

577. Mònica- anar xerrant d'això sí

578. Jaume- ho dic perquè si volem acabar a les vuit i:: tindrem deu minuts ¿no? per:: |

579. Maria- ;quin canvi! (somriuen)
580. Mònica- bueno jo abans no ho he dit però jo els hi vaig explicar |çeh?| perquè fèiem això:: els hi vaig explicar una mica:: la meua vida lingüística uns dies abans i així:: i que faríem aquesta gravació per aquí la universitat/ i tot això vull dir ells sabien més o menys què estàvem fent | çeh?| que abans no ho he dit i ja està {(P) no sé si vols dir algo tu Albert}
581. Albert- no no la veritat és que va ser:: tota una estona molt llarga
582. Mònica- molt llarga molt van aguantar com *jabatos* perquè no aguanten tant [normalment]
583. Albert- [hora i mitja]
584. Mònica- [sí ben bé ben bé]
585. Albert- i:: bé tal com sortien aquí van estar l'hora i mitja allò:: anar participant i anar- anar dient çno? i:: i llavors |mh::| allò que us deia abans de:: de les llengües aquestes amagades çno? el quítxua una mica ho vaig preguntar | perquè és allò que:: sobretot amb nanos així d'aquesta edat doncs parlen allò del que és més immediat çno? però que a la família a vegades hi han altres llengües |mh::| o altres llengües:: que estan d'una manera:: tot i que:: es practiquin estan amagades perquè no tenen el suficient prestigi social çno? llavors el:: el:: podem trobar amb els marroquins amb amb l'amazic |çeh?| moltes vegades ens vénen i:: que si l'àrab l'àrab i realment no parlen àrab sinó que parlen amazic i amb els e:: llatinoamericans sobretot si són del Perú o Bolívia o d'Equador hi han les llengües aquestes çno? del quítxua o de l'aimara però com són llengües considerades les llengües dels indis no tenen cap mena de prestigi çno? fins i tot |çeh?| com hem pogut veure amb aquell nano que sabia que el seu pare parlava amb els seus amics amb quítxua veiem com d'una generació amb una altra els pares deixen de parlar aquestes llengües çno? i senzillament perquè no tenen el prestigi social\ llavors |mh::| és d'aquells punts que amb els nanos pobres no els hi diràs res ho fas aflorar una mica però és per reflexionar |çeh?| per què doncs de generació a generació es es van perdent çno? i amb això ho podíem traspasar també amb les altres llengües çno? abans quan sentíem allò del català de poble no és una altra cosa que la situació de de de prestigi çno? tenim potser segurament un català molt més ric amb molt més lèxic i sona estrany çno? no sé |çeh?| desprestigiats el català de poble çno?
586. Joana- però també suposo perquè perd una mica el sentit ç aquest nen amb qui pot parlar quítxua? amb ningú
587. Albert- amb el [seu propi pare]
588. Mònica- [amb els seus pares] clar
589. Joana- però entre ells tampoc ho parlen entre el pare i la mare
590. Mònica- no:: bueno no ho va dir no ho sé |eh!
591. Joana- llavors bueno |nyt| vull dir que també l'ús és lo que fa:: |mh::| que:: que es vagi perdent
592. Mònica- [clar]
593. Albert- [però] és un tema de prestigi jo quan vaig estar al Perú vaig anar a veure una escola una escola de primària cicle inicial ells els agafen a:: a primer normalment ni fan parvulari i aquell primer se'ls hi fa en llengua quítxua | però mica en mica se'ls hi va introduint el castellà
594. Joana- [ya]
595. Albert- [i a segon] ja es fa tot en castellà ja no es fa res en quítxua llavors està molt clar que és un tema de prestigi i la llengua forta i dominant/ és el castellà i la llengua que has de deixar és l'altra çno? la dels indis çno?
596. Joana- sí sí
597. Albert- i això es transmet via generacional
598. Mònica- a més el nen hi ha un moment que diu jo he sentit parlar quítxua al meu pare amb els seus amics aquí diu però quan va a Bolívia parla castellà vull dir això també:: |nyt| diu no no allà només parla castellà çno? el quítxua el parla més aquí amb els amics çno? que s'ha trobat
599. Bruna- amb el Paquistà també hi ha gent que:: a vegades parla panjabi | els que parlen urdú els menyspreen també
600. Mònica- [sí]

601. Bruna- [això potser] entre els nens no ha sortit tant però famílies que m'ho han:: que ho han verbalitzat sí |oh| és que juga amb aquests nens però és que aquests nens parlen panjabi | això també:: és desprestigi per una confrontació més més ètnica o:: així |

Seqüència 14

602. Mercè- però la proporció de nanos ¿no? de de nanos- tots són tots són tots són nou::vinguts [¿no? tota la classe/]

603. Mònica- [sí bueno la majoria han entrat a P3 |¿eh?| P3 P4 |¿eh?|]

604. Joana- [|¡ah!| jo et volia preguntar] [això semblava que que::]

605. Mònica- [sí sí]

606. Mercè- [és com::]

607. Joana- que feia::

608. Mercè- [és que els hi costava parlar [¿no no?]

609. Joana- [com dos anys o tres que eren aquí]

610. Mònica- [no no no] els hi costa parlar perquè tenen un- un [nivell baixet | són un grup baixet de nivell]

611. Mercè- [bueno perquè estan tots] vull dir no tenen

612. Mònica- [és un grup] que a tots nivells acadèmics a nivell acadèmic és un grup amb un nivell baixet

613. Mercè- ¿però que estan tots junts?

614. Mònica- sí sí és la [classe de quart]

615. Albert- [és la classe de quart]

616. Mercè- [|¡ah!| és la [classe de quart]

617. Mònica- [és la classe de quart]

618. Mercè- [vull dir que::]

619. Albert- [és la classe sencera] aquest

620. Mercè- o sigui que:: [o sigui que::]

621. Mònica- [vull dir que]

622. Mercè- la proporció de nanos que parlen allà no hi ha ningú que parli català com a llengua::

623. Mònica- [¿materna?]

624. Albert [¿materna?]

625. Mònica- no cap

626. Mercè- clar és que vull dir

627. Mònica- [clar::]

628. Mercè- [perquè] és que hi ha una diferència ¿no? del que:: els nanos que hem vist en el prime::r vídeo parlaven [amb més fluïdesa ¿no?]

629. Mònica- [sí total total]

630. Mercè- ¿oi?

631. Mònica- sí sí sí

632. Mercè- i eren més petits ¿no?

633. Joana- [sí]

634. Mònica- [sí sí sí] no jo li he comentat a l'Albert quin català que parlen aquests

635. Mercè- clar

636. Mònica- ¿saps? però no no però allà:: al Fondo:: [el català::]

637. Albert. [al Fondo::]

638. Mercè- [¿veus?] allò que dèiem de [la proporció no de la::]

639. Mònica- [no se sent]

640. Joana- no se sent
641. Mònica- a més també no no i problemes jo per exemple que sóc la tutora de l'aula d'acollida a vegades li he dit però com he de d'enviar a comprar res (riu) en aquests nens a les botigues si no els hi parlaran en català a les [botigues]
642. Mercè- [i porten] tres anys a l'escola ¿no? [dius]
643. Mònica- [¡no!]
644. Bruna- [no]
645. Mònica- [¡P3 han entrat] amb tres anys!
646. Bruna- doncs tres:: cursos |eh::|
647. Eli- sis anys
648. Joana- ¡tres i quatre set!
649. Mercè- |oh| ¡és clar!
650. Mònica- [porten set anys]
651. Mercè- {(F) [que portin tants]} anys a l'escola i que no parlin català
652. Eli- però és que en el seu nucli tampoc el parlen
653. Mercè- [¡per això per això!]
654. Mònica- [no no] és que això és el únic lloc on parlen català
655. Joana- ¿ni l'entorn ni res?
656. Mònica- i amb els mestres ho diuen entre ells
657. Mercè- [entre ells]
658. Mònica- [no parlen] en català
659. Mercè- per això et dic [que déu ni do]
660. Mònica- [clar]
661. Javi- quan vaig estar a Fondo tenia un grupet molt nombrós de xinesos i em deien ¿y *el catalán para qué sirve?*
662. Mònica- sí [és que::]
663. Javi. [*qué rollo*] *el catalán*
664. Joana- clar
665. Mònica- sí sí sí
666. Javi- no el feien servir mai
667. Mercè- és que això és antinatural [vull dir no clar]
668. Mònica- [sí sí jo a vegades] em diuen per anar a comprar ¡¿anar a comprar a on?! (riu) perquè clar les botigues allà hi ha hi ha xinesos no no és que són botigues regentades per xinesos o són [marroquins]
669. Mercè- [sí]
670. Mònica- marroquins pots trobar que parlin català |¿eh?| te'n pots trobar bastants però bueno i ara/ bueno des de fa:: des de que hi ha el pla educatiu de l'entorn que es fan cursos de català per pares i a l'escola doncs tenim un grup de bastants pares nouvinguts o d'immigrats o com vulgueu dir-ho que s'han apuntat a aprendre català i:: bueno\
671. Albert- no la realitat és que allà al Fondo de Santa Coloma el català és com una llengua [estrangera]
672. Mònica- [sí]
673. Albert vull dir estem ensenyant el català com tu que ensenyes el [anglès]
674. Mònica- [sí] sí sí
675. Mercè- no més jo crec que parlen millor l'anglès els meus alumnes que:: aquests català |¿eh?| vull dir
676. Mònica- sí sí sí però pensa que que una estructura en català llarga:: pot ser que no te [l'entenguin]
677. Mercè- [ya::]

678. Mònica- [alumnes] que han arribat a P3 a l'escola [¿eh?] t'estic dient no els que fa:: els que fa dos mesos o els que fa un any evidentment a aquests els hi costarà i i:: i els que acaben els que els de l'aula d'acollida que acaben agafant una competència lingüística en català bona bastant bona la tenen molt millor que els autòctons| vull dir que:: perquè és molt és un *machaque* molt important | però clar ells l'utilitzen a l'aula d'acollida/ o:: o o a pocs llocs
679. Albert- de tota manera encara que comencin a P3 | |e::| quan arriben a P3 arriben pràcticament sense conèixer res del català ni del castellà [¿eh?] o sigui [eh::] igual han nascut aquí però aquells tres anys de vida ho han fet a casa amb l'idioma de casa sigui [xinès]
680. Mònica- [sí]
681. Albert sigui panjabi l'urdú i no no no l'entenen |e::|
682. Mercè- ya::
683. Albert. vull dir:: la mestra |e::| s'ha de trencar:: el cap per per fer-se entendre amb amb els nens [que igual]
684. Mercè- [però és el que] també passava a l'escola teva ¿no? que arribaven sense saber i en seguida al cap dels mesos parlaven català ¿no?
685. Joana- van parlant
686. Mercè- sí
687. Mònica- sí ells allà també van parlant però:: clar és que són nanos que no fan que no van a la guarderia no sé a la vostra escola::
688. Joana- hi ha de tot
689. Mònica- [hi ha de tot]
690. Joana- [perquè nosaltres] ells fan molta llengua oral a::
691. Mònica- [sí sí]
692. Joana- [a tot- o sigui] al matí és cada dia una hora ben bé:: només de:: situació de conversa [de parlar]
693. Mònica- [sí:: sí sí]
694. Joana- [d'explicar] de parlar del que ha portat aquest el altre de no sé què d'una pedra que ha caigut de no sé on (somriu)
695. Mònica- sí sí
696. Joana- hi ha com |a::| tot el tema de la llengua oral és com molt present [i molt important | i i la conversa:]
697. Mònica- [sí sí nosaltres igual fem racons de llengua] oral [eh]
698. Joana- i les converses i tot això també:: és com molt present
699. Mònica- sí sí no allà també [[¿eh?]]
700. Joana- [ya]
701. Albert- però jo trobo que el barri de Sant Pere la llengua catalana és molt més [present]
702. Joana- [ya:: segur]
703. Albert- [que no pas al barri Fondo de Santa Coloma]
704. Joana- [home és que] |mh::| jo nosaltres tenim nanos de to::t tot arreu però no tant o sigui:: és més:: més:: proper (riu)
705. Mònica- clar és que
706. Maria- clar és que en dieu cinc de catalans i no sé quants de català i [castellà]
707. Joana- [¡sí::!] i jo tinc aquí cinc nanos que parlen a casa seva pràcticament tot en [català]
708. Mònica- [bueno nosaltres] ara el P3 que tenim són vint-i-set nens que tenim i potser són dos [¿eh?] d'aquí [i no parlen català]
709. Joana- [i no parlen] són dos d'aquí però no parlen\
710. Mònica- i són dos d'aquí la resta:: bueno la la mestra s'estira dels cabells tenim una activi...- bueno vam vam pensar arrel d'una:: formació que ens van fer d'aula d'acollida a:: a fer un llistat de tots els alumnes de l'escola de primària que podien fer-nos de traductors en algun idioma i els tenim

totes les tutores de:: de:: infantil i de cicle inicial/ tenen el llistat a la classe amb el nom i el grup i l'idioma que parla aquell nen per fer abraçades que diem nosaltres perquè arriben nens petits de infantil que no entenen absolutament res no- no només a començament de curs o P3/ al llarg el curs

711. Joana- [sí]

712. Mònica- [i es] passen el dia plorant i plorant la mestra no els entén i ell no entén a la mestra i els petits és el que passa que no poden traduir-lis res perquè no en saben encara llavors hem d'anar a buscar el de sisè que parla bangla o l'altre parla l'àrab o el no sé què i ¿què vols? la mama digues-li que la mama ja vindrà que no i- i és la única manera els hi donen un conte:: que els hi llegeixin:: o que els hi expliquin::

713. Joana- [clar està bé]

714. Mònica- [perquè estiguin] una mica tranquils perquè hi ha moments de sobretot a començament de curs de veritable pànic a infantil ¿no? ¿i què faig jo amb aquell nen? | és complicat

715. Joana- sí sí

716. Mònica- després van fent [¿eh?] perquè aquests els era un d'aquest grups ¿no? de:: ¿què faig jo amb aquests nens? i:: i després veus que bueno no el parlen bé el català vale però com a mínim ja parlen ja es comuniquen t'entenen no sé | que sí que se'ls hi ha d'exigir un nivell de català més bo evidentment però:: també tenen una història familiar molt complicada tots vull dir que tot hi juga una mica ¿no? i la llengua és és és sentiment [la llengua és]

717. Joana- [sí sí sí]

718. Albert- però és general de la zona jo que:: assessoro altres escoles del mateix barri passa el mateix a les altres escoles vull dir és:: ja és un ambient::t socioeconòmic molt determinat vull dir baix tirant

719. Mònica- [precarí]

720. Albert- [a més avall] i:: llavors aquesta diversitat de:: de llengües i la manca d'ús del del del català allà

721. Joana- ya ya ya [si no l'utilitzen]

722. Mònica- [després quan et trobes] amb nens com aquest aquest nen bengalí | que et diu que parla català o castellà amb el seu germà ¿no? bueno i el seu germà fa P4 i fa un any fa un any que viuen aquí ¿no? i ja entre ells ja comencen a introduir un nou idioma diu bueno ya ya ya tiren milles aquests ¿no? perquè clar ja ho estan introduint tan naturalment ¿no? || no sé ¿a qui ho dono els textos?

Seqüència 15

723. Jaume- sí això ens els guardarem tots junts

724. Mercè- si voleu posar-ho aquí tots junts

725. Jaume- sí ¿no?

726. Mercè- sí

727. Mònica- |ah| bueno

728. Joana- ara anirà bé ((es donen els textos, la carpeta queda al mig de la taula i no es pot agafar))

729. Jaume- molt bé no sé si hi ha alguna cosa més:: |eh::| la propera sessió les dues presentacions són ¿de?

730. Eli- a mi em va bé si voleu com vulgueu

731. Jaume- ¿sí?

732. Bruna- jo també podria fer-ho sí

733. Jaume- ¿sí?

734. Santi- jo ho intentaré

735. Jaume- sinó tu espera't a l'altra fem dues la propera sessió ¿si? i les altres tres les fem a l'última sessió
736. Eli- jo marxo a classe doncs eh! merci
737. Tots adéu
738. Jaume- no sé a mi em sembla que el fet de veure contextos diferents situacions diferents
739. Mònica- és que eren molt diferents
740. Jaume- clar ha estat molt ric perquè és primària secundària ¿no? contextos amb presència d'autòctons molta:: poca i:: gairebé nul·la ¿no? no ho sé el com se situen i com parlen ells les llengües és un material:: riquíssim ¿no? la facilitat amb que parlen de:: de com viuen i de com se situen amb les llengües no sé he trobat que era molt interessant ¿no? i:: la importància això que deia l'Albert del context que:: que hi ha llocs que bueno el català és:: llengua estrangera [totalment] (somrient)
741. Mònica- [sí sí]
742. Jaume- [i les dificultats és que això::]
743. Joana- [clar clar] |
744. Albert- és com si fos la llengua del- del mestre ¿no?
745. Mònica- sí
746. Jaume- sí
747. Joana- només ho parla el mestre perquè és clar (somrient)
748. Mònica- sí sí sí
749. Joana- clar és que això un context així::
750. Jaume- és que Santa Coloma és molt fort el que hi ha a Santa Coloma\
751. Albert- sí
752. Jaume- trobo que és especialment fort vaja pel poc que conec però::
753. Albert- sí sí
754. Javi- jo de sis anys que vaig estar allà només em vaig trobar dos alumnes de parla catalana en sis anys vaig tocar primer segon tercer quart de secundària em refereixo i:: i bueno és que:: és impossible practicar català perquè ningú no ho parla només els professors però això era a nivell oral a nivell escrit en canvi gent |e| autòctona de parla:: castellana de tota la vida i amb tots els prejudicis i:: en fin |em::| s'expressen millor en català que en castellà en el registre escrit ¿per què? perquè totes les assignatures com ara llengua vehicular la fan en català ¿no? i era una situació:: molt renegaven del català però t'ho feien en català vull dir:: |em::| hi ha un problema de:: de rebuig molt molt important i això també és l'element familiar que pesa molt pesa molt\ || perquè:: en fin | és un context molt molt peculiar sí sí
755. Santi- i a la resta de barris per exemple joestic a Sants ja ho vaig comentar l'altra vegada hi ha dues escoles del barri que són com els bueno com la seva o sigui on tot l'alumnat que ve va bàsicament en aquelles dues escoles per tant tot i estar en una realitat totalment diferent/ com pot ser el barri de Sants/ depèn de l'escola on t'estiguin/ tenen realitats com aquesta | total
756. Mercè- ¿i per què passa això?
757. Santi- |s::| no ho vulguis::
758. Mercè- per què van tots en aquestes
759. Santi- doncs:: hi ha [bueno suposo que és]
760. Mònica- [perquè hi ha places]
761. Santi- clar hi ha diversos motius [bàsicament]
762. Mònica- [això és el que ens diuen a nosaltres]
763. Santi- bàsicament és que hi ha plaça
764. Mercè- |ah| val
765. Santi- és a dir que la gent del barri no va en aquella escola
766. Mercè- [ya]

767. Santi- [per voluntat pròpia] per tant allà sempre queden places descobertes i:: i sí sí hi ha concretament bueno hi ha més de dues però concretament dues que estan pues a això a un noranta vuit per cent d'immigració clar nosaltres en tenim però:: |nyt| no en aquests per exemple a mi ara m'ha arribat o sigui ens han arribat dos nens un del Paquistán i un de Ucraïna però clar és que de fet el de Paquistán ja parla molt més que parlaven aquests perquè clar els altres també l'acullen d'una [altra manera]
768. Mònica- [la nostra escola no està |¿eh?|] al noranta:: no aquest grup en concret sí però:: l'escola en general no està potser està en un quaranta-cinc:: entre el quaranta-cinc i el cinquanta per cent però no:: però és que molts són nascuts aquí llavors [ja no]
769. Santi- [ja no]
770. Mònica- a efectes legals ja no són ja no contenen | ja no contenen ¿no?
771. Joana- ja no contenen
772. Mònica- vas preguntant i tots són de pares estrangers
773. Santi- però ho heu dit molt clarament o sigui si aquells tres anys de:: [¿no?]
774. Albert- de vida
775. Santi- de estar a casa de vida
776. Mònica- sí
777. Santi- són totalment [en xinès o::]
778. Joana- i a part que deïeu en una situació sociocultural i aixís
779. Mònica- precària
780. Joana- molt molt baix molt | clar que això també ajuda
781. Mònica- [sí sí]
782. Albert- [sí]
783. Joana- [perquè clar] un nano encara que:: li parlin en xinès si li parlen
784. Mònica- és que la llengua [materna no és bona tampoc]
785. Joana- [va adquirint tot un] tot un:: tot una estructura ¿no? però que li parlin que li parlin mirant que li expliquin contes tot això és molt important
786. Mònica- són poques famílies que fan [això]
787. Joana- [clar llavors]
788. Mònica- la llengua materna tampoc no no [la saben]
789. Joana- [exacte]
790. Mònica- parlar bé |¿eh?|
791. Joana- exacte
792. Mònica- perquè nosaltres quan fem entrevistes amb les famílies amb traductors ho solem preguntar ¿no? ¿i en el vostre idioma parla bé? i és no [normalment és no]
793. Joana- [clar]
794. Mònica- i és que hi ha poc estímulo ¿no? són famílies que vénen a sobreviure aquí realment |¿eh?| almenys les que tenim [moltes sobreviuen]
795. Santi- [i que no hi són]
796. Mònica- i que no hi són a casa els xinesos per exemple no són tampoc:: treballen moltes hores no- tenen:: una:: una manera d'estar pels seus fills molt diferent a la nostra ¿no? | i això es nota també
797. Jaume- és que és [increïble]
798. Mònica- [i llavors es nota] molt també si han anat també a escola al seu país d'origen o no [per exemple]
799. Joana- [clar]
800. Mònica- aquest nen bengalí va venir i ens va portar de la seva escola ell el primer dia portava un dossier amb tots els treballs que havia fet a l'escola aquell aquells últims mesos i eren en anglès en bengalí i tenia- i té un nivell d'anglès té un bon nivell d'anglès oral
801. Joana- ya ya ya

802. Mònica- clar aquest nen pues la família té una certa cultura una certa educació i:: i clar tot va molt més ràpid que els altres també |nyt| a l'hora d'aprendre-ho tot
803. Albert- és que això és bàsic |¿eh?|[perquè si hi ha un treball a casa]
804. Joana- [clar segur jo penso que la llengua] si si:: si a casa encara que parlin amb el [que sigui]
805. Mònica- [sí]
806. Joana- però hi ha una bona::/ que jo crec que potser la diferència amb aquests nens que el nivell sociocultural no és tan
807. Mònica- [tan baix]
808. Joana- [tan:: miseriós] diríem ¿no?
809. Mònica- [sí sí sí sí] hi ha famílies
810. Albert- pensa que hi ha nanos xinesos que en tot el dia no veuen els seus pares perquè estan treballant llavors estan o potse::r amb algun adult un altre que que és d'una altra família o estan amb un germà més gran o:: o van amb la clau penjant
811. Mònica- [sí]
812. Albert- [i estan sols] i:: passen tot el migdia al carrer
813. Javi- o estan a la botiga o al restaurant
814. Mònica- sí
815. Joana- clar
816. Javi- i no tenen temps per estudiar perquè han d'estar a la botiga::
817. Mònica- sí
818. Javi- treballant
819. Mònica- i viuen i moltes famílies que viuen en en en habitacions llogades o sigui que comparteixen pis amb altres famílies i viuen tota la família si són tres són tres i si són sis són sis en una mateixa habitació en un pis de Santa Coloma vull dir que no són grans els pisos a Santa Coloma | clar és tot un seguit de coses/ i que costa molt per això que a vegades quan diem és que somri:u i tal ya bueno ya anem bé ¿no?
820. Joana- clar [sí sí]
821. Mònica- [perquè és el que] sí almenys jo a ell sempre li dic mira ja està em somriu i:: i està tranquil a la classe aquest nen ¿no? ja:: ja hem aconseguit algo ja després ja vindrà lo altre perquè realment porten una motxilla carregadíssima/ carregadíssima de coses
822. Javi- jo onestic que és un:: CAEP un Centre d'Atenció Preferent la consigna és que vinguin | que estudiïn o tal mira farem el que podrem però que vinguin perquè la realitat vull dir el fet que vinguin vol dir que no estan:: [delinquant]
823. Joana- [al carrer]
824. Mònica- [sí sí sí sí]

Seqüència 16

825. Javi- és és:: | una altra cosa també és el fet cultural en la comunitat paquistanesa quan heu comentat |em::| ostres el noi aquest s'ha dirigit a la:: a la noia i tal | jo he observat que tant a la comunitat xinesa com a la paquistanesa són com dues realitats |em::| paral·leles que mai es troben lo que són els nois i:: i les noies parlo de secundària |¿eh?|
826. Mònica- ;sí! no no però a [primària també passa]
827. Javi- [i un rebuig] total per exemple a seure's al costat vull dir o a dirigir la paraula vull dir són:: impossible impossible
828. Mònica- el cas d'aquest nen que és bengalí el nen |¿eh?| però el cas d'aquest nen és un cas estrany perquè no té cap problema d'aquests o sigui ell ens ajuda amb aquesta nena i ens ajuda amb els xinesos també que és molt curiós perquè no s'entenen entre ells i:: i veus que ell però diga-ho jo

t'ajudo i i i a la seva manera es fa entendre no té problema amb res i:: sí que amb els xinesos doncs asseure's al costat d'un bengalí o d'un paquistanès o d'una nena xinesa o d'un nen xinès sí que jo també m'he trobat a primària i de ben petits també de no no aquí no m'assec jo

829. Bruna- bé perquè arrosseguen:: [mh:::]

830. Mònica- [¡clar!]

831. Bruna- des dels adults:: [una càrrega molt forta]

832. Mònica- [sí sí evidentment sí sí]

833. Bruna- [al] en el nostre/ quan en un grup en un grup classe si hi ha un dos nens paquistanesos o nenes si són un dos tres no passa però a la que el grup [eh:::] classe té un un gruix important [eh:::] de nens [eh:::] d'origen paquistanès/ comencen a sorgir aquests problemes i a més en seguida els pares ho:: verbalitzen [¿eh?] pares que ens demanen:: perquè els nens i les nenes estan junts

834. Mònica- [sí]

835. Bruna- [que] haurien d'estar:: separats a vegades fas la tonteria més tonta l'últim problema que hi ha hagut mira que són nens de sisè/ i que han estat ballant molt de temps i:: han fet de tot que si bastonets que si sardanes la mestra de sisè/ la tutora/ estaven fent no sé què d'història/ van:: i van:: no sé què va sortir un minuet/ i va fer la tonteria de ballar un minuet ¡la que es va muntar! per ballar un minuet que feien parella noi noia noi noia l'endemà hi havia un gruix és:: és fort és fort això això

836. Mònica- costa

837. Bruna- sí sí no sé xxx (riu)

838. Mònica- sí sí i costa d'enfocar-ho [¿eh?] costa::

839. Bruna- sí

840. Mònica- enfocar el tema de les dutxes:: i:: aquestes [coses]

841. Santi- [jo estava pensant ara mateix a la meva escola es dutxen junts]

842. Bruna- [sí sí piscina a primer i a segon]

843. Santi- i:: també el [paquistanès]

844. Mònica- [no a] la nostra escola junts no es dutxen o sigui nens amb nens nenes amb nenes però quan hi ha el tema:: musulmans pel mig ya:: ya comencem a tenir problemes

845. Santi- a la meva es dutxen junts nens i nens i clar | tot culturalment no estan preparats i sempre hi ha el problema el paquistaní ya no ve o sigui ja a educació física ya directament no ve per no dutxar-se i:: els musulmans hi ha problemes perquè deixin venir a les nenes de colònies i::

846. Mònica- sí

847. Santi aquestes coses\

848. Jaume- molt bé ja està bé que l'altre dia ens vam centrar-nos en el que pensàvem nosaltres en el que pensàvem ¿no? i avui ens hem centrat en en veure'ls a ells què diuen de:: del tema de llengua | continuem la propera sessió ¿sí?

▪ Tercer grup de debat

Seqüència 1

558. Jaume- doncs:: ¿us sembla si:: comencem? perquè després a les vuit acabem com cada dia puntuals/ [eh:::] la la la primera cosa que em sembla que us hem de dir/ | és que:: nosaltres quan acaba aquesta sessió sempre ens ens quedem una estona i i parlem de la sessió i en fem la valoració | i que l'altre dia quedàvem sorpresos de l'esforç de les ganes de l'interès del que havíeu aportat i que allò us vam escriure una nota que vam enviar agraint realment perquè ens semblava que no us ho havíem dit prou l'interès l'esforç i tot el que feu per participar i això va ser el que:: ens va sortir que us ho havíem d'agair d'alguna manera perquè realment és fantàstic el que feu i la segona cosa és que també l'altre

dia ens va quedar una mica la sensació que com que tenim la idea d'acabar puntuals a les vuit/ que potser començava una conversa interessant just en el moment que que tallàvem ¿no? |em::| avui segur que també:: les presentacions seran fantàstiques avui n'hi ha dues hi ha hagut un canvi perquè:: l'Eli tenia algun problema que ens ho va dir i a veure si amb les presentacions demanàvem a les persones que la feu que seleccionéssiu |mh::| un

559. Bruna- [costa |¿eh?| costa costa]

560. Jaume- [costa sí] | que seleccionéssiu el què i que comentéssiu allò concret que volíeu:: mostrar i després que ens quedi una mica:: més de temps per per comentar-ho per parlar-ne i perquè no ens passi com l'altre dia que tot vam tallar quan ens anàvem embalant tots plegats ¿d'acord? doncs em sembla que:: disculpar em sembla a l'eva que ha escrit dient que tenia un problema d'avaluació al centre i que no podia i que::

561. Bruna- la Mònica ja sabem que potser sí o potser no (riu)

562. Jaume- [la Mònica no se sap mai si pot si no pot || (riu) ((està embarassada))

((parlen la Bruna i la Joana))

563. Jaume- l'Elena/ {(P) és el teu primer dia}

564. Elena- sí sí

565. Jaume- per això la Bruna diu | {(P) tu mateixa}

566. Elena- |ah| que em presenti (riuen) quina vergonya bueno i que:: què he de dir sobre mi doncs [m eh::] Elena sóc aquí al departament des de:: aquest és el tercer curs de:: bueno què:: què:: ¿què més dic?

567. Jaume- si ho hem de dir nosaltres (riuen) | {(P) que has estat molts anys a França que estàs al grup ¿no?}|

568. Elena- ja està bé ¿oi? |

569. Bruna- ¿començo jo?

570. Jaume- sí Bruna vinga

Seqüència 2

571. Bruna- bé el vídeo que:: veurem ara és de l'escola D de::l grup de pà::rvuls 5 anys | que el que vaig fer quan vaig plantejar la filmació va ser fer dos | dos grups | per donar peu a que:: poguessin parlar més i que fo::s | fos més àgil o sigui que veurem cinc minuts de mig grup |¿eh?| de:: dotze nens dotze nens amb mi | una mica:: per ubica::r l'escola ¿no? de fet l'escola:: en aquests moments/ ens trobem en unes:: en unes xifres de un:: noranta per cent de:: immigració/ noranta per cent d'immigració real |¿eh?| que no és l'oficial que és el tema que també havíem parlat | des de que l'escola potser és més estable/ |mh::| nosaltres tenim molts germans/ i per tant per exemple a pàrvuls cinc anys hi ha bastants nens que són nascuts a:: Barcelona/ però que els podríem |mh::| continuar considerant nouvinguts | |mh::| perquè per tot el que ja hem parlat que no cal que:: que m'estengui ¿no? o sigui que |nyt| els reals seria un noranta per cent i:: i de fet no |mh::| en xifres oficials no ho és | i en aquests moments com a cosa potser més a destacar és que la:: l'escola per per:: pels moviments que hi han en el barri en el Raval doncs les:: comunitats paquistaneses i de Bangladesh estan au::gmentant/ les sud-americanes |mh::| i centre:: |nyt| queden una mica estancades i:: |mh::| els que potser van més en regressió que abans havien tingut una paper més important és la comun...-comunitat marroquina | i després hi han:: alguns xine::sos alguns nens africà::ns hi han coses més més saltejades i alguns filipins| bueno jo vaig plantejar-me aquestes:: converses amb:: amb cercle amb rotllana que és com sempre acostumem a:: a parlar:: més bé i el que:: vaig fer per centrar el tema va ser agafar:: el globus terraqui de:: la classe posar-lo al mig | que és una:: el globus és un element que ells moltes vegades quan hi ha moments de:: així de traspà::s o després d'esmorza::r o així sovint

l'agafen i juguen a |nyt| situar els països o a preguntar coses etcètera el tenim com un- una mica com un element de:: de joc | i del grup que ara veureu hi ha un nen argevaà/ tres de paquistanesos tres filipins una nena del Marroc un nen mixta que això també es dóna bastant en el Raval Marroc Filipines Itàlia:: una nena italiana i un pare català i dos nens espa::nyols un d'ètnia:: gitana eren aquest grup de:: de dotze llavors he triat un:: un trosset un:: dels amics on parlen dels amics |nyt| primer perquè és el més divertit ¿eh? i:: de fet perquè | em:: a veure quedava clar que:: quan es parlava de la llengua el primer del que parlaven era de la llengua de la en relació amb la família però a l'escola la llengua de relació amb els amics també té molta:: importància ¿no? | llavors | em:: | per exemple en el vídeo veureu que queda una mica palès que hi ha moltes coses en quant a llengua que s'escapen al control de la mestra perquè de cop hi ha un nen que diu que sap urdú el nen gitano diu que sap urdú i que li han ensenyat paraules ¿no? i jo no m'havia enterat (riu) o sigui que realment hi han coses que:: que s'escapen:: del control de la mestra també perquè moltes es donen durant el joc i en situacions més:: més lliures i també em va fer gràcia perquè en aquest vídeo ho veureu també hi ha el cas d'un nen que està parlant en català i jo li vaig fent una:: jo insisteixo en que:: verbalitzi en què està parlant/ i no se'n dóna compte en què estava parlant fins que un company li diu ¡en català! aquesta:: en aquesta edat la consciència d'ús de amb quina llengua parlo pot tenir aquestes::\

572. Elena- ¿quin curs?

573. Maria- cinc anys

574. Elena- |ah|

575. Bruna- i:: no sé seria això seria:: veure-ho\

((cinc minuts de visionat de vídeo))

Seqüència 3

576. Bruna- ara aquí ja parlaven de:: de la televisió | allavors van fer uns dibuixos | que els hem escanejat | i que l'altre dia va em va semblar que si passàvem | les cose::s bueno distorsionava:: la:: |eh::| més llavors dels dibuixos he escanejat els els que quan ells m'han explicat el dibuix |mh::| parlen més de:: dels amics perquè era el tema aquest que havíem:: || ((es projecten els dibuixos escanejats)) aquesta és una nena de República Dominicana/ és diu aquesta és l'escola D s'estan barallant els nens i nenes en català (tothom riu) i la meua mama diu *gracias* perquè la Sara li ha fet un petó bueno també surt això perquè |nyt| un:: dels projectes que hem fet és demanar als pares com:: com s'escriu gràcies en diferents idiomes i com es diu i:: ara la paraula en:: en els dibuixos lliures surt la paraula:: gràcies en diferents idiomes (canvi de dibuix) |em::| aquí també està bé el que em va dir ¿no? aquí estic amb en Llaci en un parc de Barcelona parlo en català/ a vegades en àrab i també en castellà i diu *juguemos a luchas y peleas lucha* en àrab és *aelengo* o:: algo així em va dir/ | i en català anem a pegar (tothom riu) {(P) surten així bastant els amics} (canvi de dibuix) aquesta és una:: |eh::| és la nena que:: la seva mare és italiana/ | i ella parla bastant català potser és la nena més catalana tot i ser mixta és la nena més catalana però amb un problema de:: |nyt| de parla perquè ha d'anar al logopeda i així o sigui que parla poc té poca- verbalment té poca presència a:: a la classe\ | |em::| (canvi de dibuix) bé comencen a sortir coses també hi han:: paral·lelament ¿no? coses de:: de casa:: en panjabi:: | de:: amb què juguen amb el seus germans/ amb els seus amics vull dir | hi ha un de molt interessant que és una nena que (canvi de dibuix) aquest encara no és bueno\

577. Maria- ha escrit en àrab |¿no?|

578. Bruna- sí sí aquest ha escrit gràcies en::

579. Mercè- sí

580. Bruna- en tots els |ah| a:: a vegades també |nyt| en els dibuixos/ potser tenia més importància la família i:: els amics/ i a vegades l'escola/ en més d'un dibuix queda en un raconet/ en una diuen és l'escola petita del català i aquest d'aquí aprenem històries de por que la Bruna explica en català (riuen)

l'escola sempre surt en el dibuix lliure aquest sortia una mica:: així des:: (riu) de de costat | o per exemple aquest- aquest anterior és interessant que se'n recorda fins i tot d'un d'un nen que ha marxat que va marxar al novembre/ i encara no ha vingut que és de Bangladesh | però ho tenen molt present i surt aquí en el | sí | aquesta és la comunitat xinesa (canvi de dibuix) | aquesta és una:: és una nena del Marroc/ la Fara

581. Joana- parlant en Marroc això és igual no parlo en marroquí jo parlo el Marroc

582. Mònica- sí

583. Maria- la tele del Marroc

584. Bruna- bueno el de la tele sortien bastantes:: bastantes coses/ aquí aquesta és l'escola petita tot on ha sortit tot s'aprèn en català

585. Maria- ho tenen clar ¿no?

586. Bruna- en canvi a casa/ a la marxa a jugar a casa que parlen en urdú | (canvi de dibuix) | després quan quan parlen de coses dels seus pares ¿no? perquè |em:: nyt| aquest ara no sé qui és |nyt| però que no no perquè no és el Juan Antonio és un altre nen ara no recordo qui és el Juan el Juan un nen bolivià ¿no? que surt també |nyt| el parlar amb els pares surt quan el que et diuen els pares o així *ayuda* o::

587. Maria- clar

588. Bruna- i que surt en:: surt en castellà

589. Maria- ¿aquest és el pare? ¿què ha dit? ¿per què està perdut? és que no:: (llegint) aquest és el pare que està [perdut]

590. Bruna- [sí]

591. Maria- (segueix llegint) perquè no sap

592. Bruna- perquè no sap el camí i diu [ayuda]

593. Maria- [ayuda] |ah| val molt bé || i aquest sí que sap el camí ell no?

594. Bruna- sí (riu) (llegint) jo sí que sé el camí

595. Maria- que sí que sí

596. Santi- ¿el Juan Antonio és el que és d'aquí? o::

597. Bruna- el Juan Antonio:: |eh::| no és és un nen d'ètnia gitana

598. Santi- perquè alguns diuen que parla amb ells en català i uns altres en castellà

599. Maria- això és lo que diu una nena::

600. Bruna- sí | bueno però la seva família parla bastant en castellà

601. Santi- sí sí però que és curiós ¿no? [com]

602. Bruna- [són uns] gitanos que:: hi ha el Raval que parlen molt bé també el:: bueno que parlen molt bé el català (canvi de dibuix) | |mh::| ¿veus? aquí el Juan no amb el Juan parlaré espanyol i a l'escola Drassanes parlem en espanyol i en català |

603. Maria- aquest quan es despertí li portaran regals

604. Elena- ¡sí! ¡sí!

605. Bruna- (canvi de dibuix) llavors aquí hi ha- aquesta és una nena que també parla d'urdú/ i parla de les amigues però d'amigues que no són de l'escola |¿eh?| aquestes són amigues de la Mezquita |¿eh?| que és un altre dels llocs on:: |nyt|

606. Maria- [on parlen]

607. Bruna- [sí on ells parlen] | aquesta és l'escola de català també ¿veieu?

608. Mònica- sempre surt:: [en un raconet]

609. Bruna- [en un raconet] ¿no? una mica

610. Santi- home és penso que és molt significatiu ¿no? que veuen l'escola com un a més a més del que és la seva vida ¿no? potser |nyt| els nens més d'aquí veuen com l'escola és allà on passen tot el dia on passa tot i tal i ells justament doncs tenen la Mezquita l'escola els amics la família

611. Bruna- bueno puc passar els dibuixos però n'hi han els altres que no he escanejat | és perquè:: |em:: nyt| hi ha molt a casa és a dir és casa seva i l'escola no:: surt els amics no:: no surten és més en

relació:: a la televisió que veuen a casa etcètera | bueno | va costar una mica |¿eh?| de fer aquesta activitat amb els de amb els de cinc anys | però

612. Maria- però caram déu ni do

613. Bruna- sí sí

614. Maria- caram és molt difícil perquè:: vam dir bueno provem-ho a veure què surt ¿no? i::

615. Bruna- bueno hi ha la primera gravació que la teniu però és un desastre aquella gravació no es [podia]

616. Maria- [això és preciós]

617. Bruna- [són coses que passen] a vegades |¿eh?| | dispe::rsos amb poques ga::nes ¿què els hem fet? ¿què ha passat? o sigui que per això he triat aquesta segona ||

618. Jaume- molt bé ||

((se senten xiuxiuejos))

Seqüència 4

619. Joana- per lo petits que són déu ni do la consciència lingüística amb la que estan parlant a cada moment |¿eh?| | jo dic ara vinc

620. Bruna- bueno però també està fet |eh::| també està fet |eh::| seguidament de la conversa

621. Joana- [els vas agafar un per un i::]

622. Bruna- [sí]

623. Joana- [¿i tu els hi preguntaves?]

624. Bruna- [sí]

625. Joana- clar

626. Maria- ¿trobes que els hi costa de tenir consciència |nyt| de quina llengua parlen? perquè tu els hi preguntes i a l'escola aquí què estem parlant? i fins que un no diu català

627. Bruna- sí

628. Maria- o sigui clar jo he pensat a mi mai tu han o sigui quan ets conscient de que parles:: català | la la la llengua de casa és igual | o si a casa meva parlen anglès o sigui quan sóc conscient de que jo parlo anglès i no parlo castellà ni català o sigui quan perquè jo parlo ¿no? i aquests nens | quan els hi preguntes no jo parlo Marroc del Marroc o sigui clar quin dia sap un nen que parla àrab o que parla:: amazic o que parla:: ¿saps?

629. Bruna- [jo crec que són]

630. Joana- [jo crec]

631. Bruna- més conscients quan senten algú:: que parla un altre idioma i no l'entenen | això sí!

632. Joana- jo crec que ets més conscient quan la llengua de casa no coincideix amb la d'escola | per exemple a casa quan:: quan érem petits parlàvem català i a l'arribar a l'escola dius | això no és [català]

633. Maria- [no és com] a casa (riu)

634. Joana- clar jo crec que aquests nens

635. Sara- i potser ells no se n'adonen i:: quan miren a una persona parlen d'una manera i quan miren o quan:: a una altra |eh::| canvien de llengua i no són conscients ni que estan canviant però és amb la persona que:: amb la que

636. Joana- sí clar ells

637. Sara- és |eh::| és així o sigui bueno |eh::| a mi perquè m'han contestat els meus que són de sisè i que recordaven de quan van venir aquí quan van arribar i se'ls va introduir una nova llengua ells el que deien és que es quedaven callats | perquè o sigui jo és que em quedava callat perquè perquè no sabia i després ya vaig fer un amic i ya sí que i no sap no:: o sigui no no tenen consciència de que era::

una cosa nova o era el català:: o era:: no entenien | però no és la llengua:: i el que dius tu ells a casa si parlen una cosa i després a l'escola parlen una altra sí que saben que és diferent | però la llengua és::

638. Maria- com un:: grau de prendre la distància ¿no?

639. Joana- sí

640. Maria- aquí mateix diu és que jo trobo que té molta gràcia l'Abdul diu no sé on era espera aquí baix aquí:: cap al final (llegint de la transcripció) ¿amb què jugueu Abril? ¿quan esteu jugant juntes a què jugueu? i diu ¡a córrer! sí clar clar i li preguntem ¿amb què? ¿amb què? ¿amb quina llengua?

641. Joana- sí

642. Maria- i contesta a què (riu)

643. Joana- clar

644. Maria- és que és una pregunta molt [difícil]

645. Bruna- [sí sí]

646. Maria- [quan prens] aquesta distància de lo que ¿no? i hi ha un altre lloc que també surt ¿no? no sé on és::

647. Bruna- sí per això ¿un altre? si un altre et parla amb un idioma que no entens sí que ets conscient de que t'està parlant un [idioma::]

648. Maria- [que no entens]

649. Bruna- que no entens si a l'escola tu arribes i et parlen en català | i tu:: arribes i no el saps n'ets conscient que parlen una altra cosa | però quan ells ho fan/ no:: no són tan conscients

650. Maria- sí sí

651. Bruna- i el que comença a *xaporrejar* el català no n'és tan conscient que està | |a| |a| començant | a parlar el català

652. Sara- [a més és que quan són petits]

653. Bruna- [a l'escola]

654. Sara- [o sigui sí] són tan petits no no:: no se n'adonen i és el:: el:: la persona que tenen davant |eh::| els meus fills van van néixer fora i:: a:: Suïssa a la part francesa i:: nosaltres a casa parlàvem en castellà i fora però clar els primers mesos els primers o sigui van començar als dos anys a:: anar:: a:: l'escola o al jardí d'infància i:: el meu fill per exemple es diu David la "be" baixa es pronuncia igual:: aquí en català i francès hi ha una diferència i quan li preguntaven en francès com es deia ja deia David ((èmfasi en la v)) però o sigui i era o sigui es que no parlava casi i deia David ((èmfasi en la v)) i si li preguntaven en castellà David o sigui feia la diferència i no sabia si estava parlant català: |ai| castellà o francès però depèn com li deien ja feia o sigui aquesta diferència ja |mh::| bueno vam buscar noms que fossin iguals en català castellà i francès i bueno o sigui ens vam trobar amb la "be" que era diferent (tothom riu)

Seqüència 5

655. Bruna- doncs això que dius de::l del nom

656. Sara- sí

657. Bruna- a l'escola ens passa molt/ o sigui hi han noms que jo no els e sé dir

658. Joana- [jo tampoc]

659. Bruna- [val] un nen per exemple que es diu un nen:: |em::| del Marroc que es diu Elai fes una El::ai ((fent èmfasi a la l)) que jo no sé dir per tant aquest nen/ s'ha acostumat a sentir Elai i ara ja respon per Elai

660. Sara- [però no és]

661. Bruna- [però] s'ha hagut d'acostumar a la meua manera de dir el seu nom que no és la seva |¿eh?| això ens passa:: [però]

662. Mònica- [sí sí i amb els xinesos]
663. Bruna- [a la majoria]
664. Santi- [sí jo anava a dir]
665. Mònica- [amb els xinesos encara més]
666. Santi- nosaltres tenim un problema amb un nen que a més a més ens hem adonat ara fa poc que escrit és Kimin
667. Mònica- i és Xi
668. Santi- no nosaltres li diem Ximin però és que a casa no però des de que ell va arribar a l'escola és el Ximin el Ximin el Ximin i el pare quan el ve a buscar diu | ¿Kimin? o sigui no diu Xi i el nen ha acceptat que tots els mestres de l'escola li diem Ximin
669. Mònica- per això
670. Santi- és una cosa molt estranya perquè jo jo em:: revelaria ¿no? jo diria que no em dic Xi Ximin
671. Mònica- és molt difícil que ho pronunciem igual que ells
672. Sara- clar
673. Mònica- en xinès o en àrab en urdú és [molt molt difícil]
674. Santi- [ja però és] com curios ¿no? perquè:: bueno no sé nosaltres hem associat que amb altres xinesos el Ki era Xi com tu dius Xilil per exemple i vam veure la Ki igual i vam dir Ximin i tothom li diu Ximin i ell es diu Kimin | ¿no? i ho accepta i és com bueno ells em diran Ximin i a casa meva em diran Kimin ¿no? no sé és ben estrany |
675. Mònica- bueno casos d'a::llà de Santa Coloma casos de xinesos que ja es posen noms espanyols | perquè nosaltres li pronunciem tan malament que els hi diem barbaritats vull dir:: me'n recordo el primer any d'estar allà a Santa Coloma en una de les escoles jo tenia un nen que es deia Zu i Zu en xinès és porc | clar no era Zu la pronunciació era Tzue clar una cosa molt estranya clar vaig estar tot el curs dient-li Zu i el dia (riures) que em va dir que Zu és porc (riures) ¿i per què no ho dius?! però clar pronunciar el seu nom era una "u" mo::lt estranya que jo no la pronunciaré mai bé de la vida i cla::r el nano no ho va dir per bueno perquè era era conscient que no ho podríem dir | vull dir coses així amb els nanos a les escoles en passen moltes i sobretot amb xinesos |¿eh?]
676. Sara- sí
677. Bruna- clar és que vol dir que ells fan un esforç d'adaptació molt gran perquè renunci-renunciar a que et diguin correctament el teu nom | i com això amb m::és coses
678. Mònica- i en canvi quan tu els hi demanes que et pronunciïn |mh::| la "r" o:: sigui ells fan l'esforç generalment els hi costa horrors\
679. Albert- per això hi ha nanos que | canvien [de nom]
680. Mònica- [sí]
681. Albert- [o sigui] pots tenir nenes xineses que es diguin Rosa Maria
682. Mònica- Rosa no sé [Rosa no sé]
683. Albert- [jo sí] jo sí perquè una alumna meva es deia Rosa
684. Sara- ¿lah| sí?
685. Albert- i | no sé ¿com és que es diu Rosa no?
686. Mònica- és per això
687. Albert- bueno jo suposo que ella per no:: pronunciar malament el nom per això se'l canvien i ya::
688. Joana- és veritat jo tinc un nen xinès que es diu Toni
689. Mònica- sí
690. Jaume- no te n'havies adonat (riures)
691. Joana- ja vam pensar que dir-te Toni (riures)
692. Sara- un nom europeu ¿no? un nom europeu també |¿eh?]
693. Mònica- sí en els papers oficials surt el nom en xinès

694. Sara- i també l'altra l'opció també no sé des de quan però em sembla que està acceptat de tenir un nom europeu suposo que [perquè]

695. Mònica- [o sigui jo] els casos era era per això perquè eren noms que:: tenien si els hi pronunciaves malament tenien un significat diferent o perquè ya sonava:: Xingan doncs clar Xingan segons com pot pot portar a bromes ¿no? i llavors bueno si saben què vol dir o tu els hi dius doncs ells ràpidament s'ho canvien ¿no? no ara es diu Òscar li dius bueno (riu) |au| canviarem els cartells de:: dels penjadors i tot això | és que és complicat i ells no sé fan l'esforç\

696. Bruna- i quan això de quan són molt petits que potser no passa tant a pàrvuls cinc anys però potser jo des de que:: estic treballant |nyt| en una escola com la D |mh::| potser detecto que a parvulari els casos de mutisme |eh::m| en surten més | de casos de mutisme perquè per exemple |nyt| amb altres escoles que he treballat | bueno quan potser hi havia |eh::| immigració:: sud-americana/ | |mh::| el nen el nen el nen que et parla amb castellà o amb espanyol que xxx està sempre amb aquesta història a vegades els hi diem |ah| l'espanyol que aquí en diem català i allà en dieu e:: espanyol\ el nen que et parla en espanyol/ tu li contestes en català però com que la mestra domina l'espanyol el castellà doncs la mestra li pot donar li pot donar contesta | però hi ha molts però en els casos d'un nen filipí | per exemple un nen de paqui...- un nen de Paquistà un nen xinès que et que ell et fa brbrbr ((imitant a un nen petit)) et et parla i tu si:: no hi ha alguna cosa | |mh::| nyt| que et doni pistes de la situació no li pots donar |a::| resposta i no saps el que:: passa doncs n'hi ha que no n'hi ha que ja es van adequant però:: potser hi han més casos de nens que fan el mutisme i s'esperen a:: a par...- també |nyt| això amb una immersió ja ho sabem que ha passat i hi ha molts nens que s'esperen a:: d'alguna forma a poder |mh::| parlar fent-te construint-te tota la frase això ja ho sabem però potser n'hi han més casos | perquè clar hi ha:: hi ha un:: una mica un un abisme | a vegades fa patir una mica

697. Mònica- sí

698. Bruna- mentre mentre sigui un nen que amb la mirada |mh::| nyt| tu el veus que està bé val però clar si a més a més del mutisme a:: l'aquella cara no (sospira) no t'ho diu |eh| jo diria que hi han més casos de | de mutisme perquè clar es que ell et fa una demanda i tu no li pots donar i per tant aquest nen després ja al cap de tres anys ja no ja no et fa la demanda/ | verbalment a lo millor te la fa estirant-te:: portant-te:: però ja busca altres recursos que no:: | que no són la llengua d'alguna manera |

Seqüència 6

699. Jaume- aquest tipus de:: de proposta que fas aquí és:: |mh::| és freqüent no és freqüent és excepcional ho has fet perquè feies aquestes trobades o::

700. Bruna- ¿aquesta?

701. Jaume- sí això de que els nens parlin [de les seves]

702. Bruna- [deh::| aquest] |eh::| ah::| sí que parlem dels països i parlem de les llengües perquè a més a l'escola |emh::| sempre al llarg del curs hi ha un taller de:: famílies hi han traductors |nyt| eh::| per exemple també a l'escola es fa servir molt els grans per ajudar-nos a organitzar coses o a entendre'ns amb algunes famílies fins i tot els nens petits a vegades els hem demanat que ens fagin:: que ens ajudin a fer alguna traducció | però una proposta així:: escrita:: a vegades no:: a vegades no hi és || o sigui que aquesta realitat era:: era perquè:: havíem parlat de la motxilla lingüística || potser a vegades/ les a les conv...- a les converses surten:: |nyt| més coses de:: del país | què hi ha en el:: en el meu país i a vegades no es parla potser tant de:: {(AC) almenys en aquesta edat} de:: de la llengua | però sí del del país sí que es parla molt | perquè aquests nens que tenim nosaltres encara tenen uns vincles |eh::| fortíssims amb el seu país d'origen amb tot alguns nens per exemple/ | a part de que els podem considerar nouvinguts parlen amb urdú i no han trepitjat Paquistà i a lo millo::r als cinc anys se'n van al Paquistà o a primer se'n van al Paquistà per primera vegada | clar o sigui del país sí que:: que se'n parla molt perquè:: hi ha molts nens que van i vénen | que marxen i tornen i perquè:: | jo què

sé ells tenen unes vivències que quan de cop i volta veuen o l'altre dia vam anar a la granja i hi havien galls i gallines tots els nens nou...- nens que que aquest any |nyt| he tingut tres nens al llarg del primer trimestre que han vingut directament de Paquistà ¡Paquistà també! ¡Paquistà també! ¡també! ¡també! ¿no? o sigui aquesta:: |traspasar aquesta vivència de que al meu país hi ha el mateix que hi ha:: aquí això surt molt

703. Maria- això que van i vénen és una anècdota però em va agradar molt a la seva classe ¿sabeu això de |nyt| dels que són a casa i dels que han vingut a l'escola de passar llista? i té en un costat té els que estan a l'avió i té té tota una llista amb els que estan a l'avió i estan de viatge i ho vaig trobar divertidíssim perquè és aquesta realitat ¿no? de que a vegades són al Paquistà que han marxat en avió i estan a sota de l'avió i estan tots els nens (riures)

704. Bruna- avió i el vaixell

705. Maria- i el vaixell

706. Bruna- dels que van al Marroc

707. Maria- van en vaixell

708. Bruna- van en vaixell\

Seqüència 7

709. Jaume- passem a la segona:: ¿sí?

710. Maria- sí/ | sí

711. Jaume- la Sara

((sona el vídeo))

712. Jaume- ¿aquesta és la segona?

713. Sara- de fet jo he seleccionat aproximadament uns deu minuts com vulg- si voleu doncs tallem perquè jo he anat així agafant trossos dels que:: m'han semblat així:: de:: de les coses interessants i jo he parlat o sigui jo he dit jo he enfocat que:: bueno de cada setmana han de fer un text i aquesta setmana parlaríem de les llengües i:: doncs |eh::| com va que quines llengües utilitzen o sigui aquí tots parlen varies llengües perquè hi ha:: d'entrada el català i el castellà i després altres el àrab el urdú el:: |em::| xinès polac francès o sigui hi ha moltes llengües |eh::| i com ho utilitzen o sigui amb qui parlen cada una de les llengües |eh::| després he pregunt- o sigui també es veu les preferències que tenen |eh::| a l'hora de la lectura al cinema a la tele a la música o sigui un un mateix nen/ doncs li agrada escoltar la música |em::| en:: anglès en canvi llegir {[R] la lectura casi sempre és en català} es veu que és el que més |mh::| com que es fa a l'escola i és el que més fem fan és com es troba més m::és bé |eh::| després la impressió que tenen ells de la introducció d'una nova llengua i parlen de quan van venir als tres anys als quatre anys |eh::| i el que se'n recorden que per ells en parlen molt bé o sigui la majoria perfecte |e::m| després la llengua a lo llarg del dia quan s'aixequen/ comencen a pensar d'una manera després ja arriben a l'escola i s'obliden de l'àrab i ja és una altra llengua |eh::| i la diferència que hi ha entre:: segons la procedència per exemple els xinesos |eh::| estan molts més tancats o sigui veuen a casa |eh::| la tele:: en xinès només es junten amb els xinesos i juguen en xinès i parlen amb xinès en canvi els |eh::| que els que són castellanoparlants o sigui no:: no no:: no hi hauria:: problema però per exemple:: els |eh::| del Paquistà/ aquests sí que es barregen amb els altres i par...- i veuen la tele per exemple en castellà en canvi els xinesos doncs els hi costa més:: prefereixen el xinès i:: després ells mateixos els recursos que utilitzen per aprendre pels subtítols |eh::| per saber la:: la música per exemple en anglès primer els hi posen i:: el subtítol per en català per veure i per entendre el què canten/ |eh::| i bueno reflexions que fan ells mateixos de que que van anar a Itàlia:: i que:: entenien perquè:: s'assemblava i és una nena que:: parla àrab diu és que vaig anar allà i com que sé el

català i el castellà doncs és molt fàcil d'entendre o sigui:: bueno o sigui he anat tallant trossos | no es veu molt bé però bueno

714. Becària- ya es veu estirat com estirat ¿no?

715. Sara- sí bueno millor així estem més prims (riures generals)

716. Bruna- però se sent

((es visualitzen 11 minuts de vídeo))

Seqüència 8

717. Sara- els extrems bueno no que hi ha secundària aquí com que eren petits i són els grans de l'escola | els nens el:: que jo veig és que estan molt contents de que hi hagi tanta varietat | o sigui a més:: s'ajuden molt i:: bueno que hi hagi tantes llengües tenim penjades així:: totes les llengües i:: i:: varies paraules i sempre algun tots poden ser protagonistes perquè al ser:: o sigui ho saben ells i els hi expliquen i diuen com es diu pues a:: gràcies o bon dia |eh::| els paquistanesos doncs |eh::| dominen el urdú o sigui sempre hi ha algú que sap o sigui:: |mh::| com es diu en la seva llengua i això no sé crea unió estan contentíssims | bueno per mi era seria difícil de:: però ells o sigui ho tenen molt assumit i que estan molt contents de que la classe:: sigui de tantes:: |eh::| llengües que hi hagi tantes llengües i sí que s'ajuden i que es diuen com es diu |mh::| les mateixes coses en un idioma o en un altre ||

718. Maria- i i tindries la mateixa idea que de petits a grans que estan contents de tenir tantes llengües o::

719. Bruna- sí i això que diu de la unió de fet | en aquesta situació ¿no? |ehm::| és el català que és la llengua:: que parlen els mestres/ i es parla a l'escola i s'organitza l'escola a través del català és el català el nexa de:: de unió perquè hi ha tanta diversitat/ | ¿no? hi ha d'altres situacions/ per exemple en escoles amb immersió quan hi ha el català i el castellà no es dona tant aquesta el català com a unió | per exemple el català i el castellà i en aquesta situació/ és el català el que és unió | perquè és el que:: |nyt| el que:: aprenem a l'escola i el que:: | el que ens serveix a tots | per entrar a les altres:: [a les altres llengües ¿no?]

720. Sara- [la meua classe] a la meua classe que o sigui al pati diuen |mh::| juguen en castellà o sigui és en castellà parlen en català i a la classe el català però si fem un debat |eh::| comencem en català i arriba un moment que es posen suposo que nerviosos depèn del tema i quan es miren entre ells o sigui ja canvien o sigui amb mi parlen en català però entre ells si sempre amb el:: amb aquesta amiga parlo en castellà o sigui ja continuen en castellà | els nens pel que he vist al pati/ fins i tot o sigui es parla més el català les nenes es passen al castellà i el::s xinesos |e| quan parlen o sigui és o:: xinès o català en canvi e::ls paquistanesos es passen pel castellà prefereixen el castellà o sigui que la llengua:: canvia d'una comunitat a una altra

721. Bruna- a l'escola a vegades algú que ha vingut | de fora i si ha passat una estona | ha fet a vegades aquest comentari | al pati evidentment que parlen molt:: jugant en castellà | però:: però algú ha dit |¡uh!| ¡escolta'm! al pati/ o pels passadissos se sent molt:: el català | però és evident que passen que molts passen pel castellà perquè |mh::| la part quan:: vàrem parlar de televisió per exemple/ |eh::| per un dos que posava Super3 tot i que se'l posen molts posaven *El Clan* i es posaven altres altres canals que bàsicament són en castellà i molts personatges els coneixen en castellà de còmics i així els coneixen en castellà això que hi havia un que explicava lo del joc ¿no? que tenia:: bueno no joc vídeo una:: una sèrie que se la podia [posar]

722. Sara- [sí |eh::|] és en japonès és en japonès i està subtítulat diuen en llatí [jo no sé què serà]

723. Joana- [latino]

724. Sara- no o sigui l'altra és la *listilla* de la classe que com que jo deia ¿llatí? ella *en latino* però latino no sé no sé però ell deia en llatí jo no sé què és

725. Bruna- no però::

726. Albert- xxx
727. Sara- no perquè després deia s'assembla al castellà o sigui que el nen sap bé quan és el castellà no sé si és una altra llengua
728. Joana- [però és el] castellà aquell de:: sud Amèrica
729. Sara- aquest nen és àrab i:: i és bastant espavilat i:: i diu que se'l posa subtítulat suposo que serà en castellà:: diu que és llatí no sé
730. Bruna- és que a mi:: em va fer:: gràcia i em va fer pensar/ que quan ells parlaven per exemple un parlava de les televisions però també vam començar a parlar clar que ells toquen molt més els vídeos::
731. Sara- sí
732. Bruna- que a lo millor jo ¿no? i videojocs i la Playstation i:: tot això i en seguida van començar quan quan ells es posen a jugar són conscients de que en el joc/ es pot jugar en diferents idiomes això va sortir en seguida | o que les pel·lícules o que la tele la pots posar en diferents idiomes o que la pel·lícula el vídeo el pots posar en diferents idiomes això va sortir i em va em va sorprendre amb els petits sí que se'l podien posar [sí]
733. Mònica- [que el mateix] amb tots els [idiomes]
734. Bruna- [no sé]
735. Sara- o sigui que se'l posen i se'l subtitulen per per saber què és el que estan:: o sigui les cançons o sigui una nena doncs això:: de les cançons i aquest pel jugar o sigui sí no:: troben una altra manera doncs en llatí però i així i:: va explicar que també el seu cosí que va aprendre no sé si el francès o el anglès amb el ordinador perquè posava |mh::| no sé què e::n en anglès i subtítulat en àrab i així va aprendre vull dir que utilitzen les noves tecnologies per per aprendre | i són:: són petits perquè tenen onze anys els meus
736. Bruna- després també surt lo de:: parlar un idioma perquè l'altre no se n'enteri
737. Mònica- sí
738. Joana- sí (riuen)
739. Bruna- [xxx això::]
740. Sara- [hi ha una que] primer ho diu que que parla amb la mare castellà perquè el pare o sigui no vol que el pare se n'enteri perquè no sap i un altre parla amb la seva germana [en català]
741. Joana- [*en catalán*]
742. Sara- per si li vol fer un regal a la mare o sigui aquella és més bona (riures)
743. Joana- per una bona causa (riures)
744. Bruna- però això a l'escola també es dóna
745. Joana- [sí]
746. Mònica- [sí] sí
747. Bruna- i et quedés així (cara de no saber) (riures) | ¿què es diran? {(F) ¿què es diran?}
748. Maria- i a vegades posa nerviós ¿no això? |nyt| que a vegades això de que no saber què diuen:: hi ha molts mestres que diuen parla amb català que vull saber què dius perquè:: posa nerviós el:: deixes de controlar lo que passa ¿no? vull dir
749. Joana- sí
750. Maria- i:: això posa nerviós al mestre i això passa això passa
751. Sara- però utilitzen [els seus recursos]
752. Maria- [i tant]
753. Sara- sí és que:: és una sort saber:: que no l'utilitzin malament (riu) però |eh::| el aprofita::r saber una altra llengua a part de nosaltres per comunicar-se és real
754. Bruna- o perquè no se n'assabentin
755. Maria- és un recurs ¿no?
756. Sara- a mi |eh::| i a mi alguna que deia que:: que amb les germanes o sigui amb els pares amb àrab i amb les els germans amb:: en català o castellà no sé perquè en àrab no sabia insultar

757. Maria- sí sí que ho té
758. Jaume- ¿per què en àrab no sabia?
759. Maria- [no sabia insultar]
760. Sara- [no sabia insultar] amb els germans parlava o sigui no parlava en àrab que parlava en no sé si en català/ o en castellà/ però no en àrab que són àrabs no en àrab perquè no sabia insultar | i els germans o sigui com volent dir no puc utilitzar el:: el àrab que és la llengua de la casa perquè no sé insultar llavors amb els pares com que no els insultaré puc parlar en àrab
761. Mercè- o sigui jo això ho he sentit dir a secundària de dir que:: en català no tenen insults que per insultar-se fan servir el castellà [és curiós] (riuen)
762. Mònica- [en català n'hi ha pocs]
763. Mercè- no sé bueno diuen que:: no tenen paraulotes en o:: en [català::]
764. Mònica- [a vegades] bueno a l'escola sí que he sentit xinesos o:: o és igual o en altres idiomes i els insults els identifiqués ràpid perquè:: surten en castellà o en català surten tenen una:: discussió en xinès o en urdú o en el que sigui més en xinès els xinesos els paquistanesos en urdú no tant i:: surten els insults en castellà o en català normalment en castellà perquè allà parlen més en castellà | però sí que els fan servir és lo primer que aprenen | a insultar
765. Sara- supervivència
766. Mònica- sí | sí sí
767. Albert- clar caldria veure en quin context aprenen insults si l'àrab només l'utilitzen amb el pare i la mare difícilment aprendran insults
768. Mercè- sí clar | no és una bona senyal (riures)
769. Maria- sí que els pares no s'insulten
770. Mercè- sí alguns igual sí
771. Bruna- els seus alumnes que no saben insults en català potser també:: |mh::|
772. Albert- clar
773. Bruna- [no els e senten si els e senten en castellà]
774. Mercè- [[ah] alguns són::] castellanoparlants són ¿que els seus pares els insulten o?
775. Bruna- ¡no! però que a part d'aprendre a l'escola els insults vull dir no l'han sentit tampoc
776. Mercè- clar clar és una llengua formal sí
777. Albert- quin quin registre de la llengua s'utilitza ¿no? | t'insultes més amb els amics
778. Mercè- clar clar
779. Albert- quina llengua utilitzes amb els amics
780. Mercè-clar clar |

Seqüència 9

781. Jaume- hi ha dues coses que han sortit i que té relació amb:: amb la primera discussió que havíem tingut |mh::| una seria aquest aquest sentiment que vosaltres el primer dia que em vam parlar vosaltres va:: relacionar-ho molt amb emoció ¿no? com es vivien les llengües i com ho va relacionar molt el que ens has ensenyat aquí o a lo millor és molt quines llengües parlen però:: quins sentiments hi ha en relació amb les llengües al darrere potser és una cosa important ¿no? de parlar-ne i sobretot si veieu que aquests sentiments i això també els de secundària ¿no? si veieu que es van modificant a mesura que avancen a l'escola o no ¿m::'enteneu? el primer dia va parlar molt de barrera de les llengües la barrera que tu has parlat avui bueno com a mestra com a mestra dius jo sentia aquesta distància
782. Bruna- (ajà amb la boca tancada)
783. Jaume- però que per ells també podria ser una barrera doncs parlar de mutisme imagino que té relació

784. Bruna- sí per exemple en relació amb el mutisme
785. Jaume- això de com se senten en relació a les llengües si això evoluciona em sembla és una cosa que seria interessant i l'altra és aquesta percepció és tan curiosa de l'escola amb un lloc gairebé marginal i petit si:: els grans us fessin aquest mateix dibuix o els de:: onze anys fessin aquest mateix dibuix/ aquesta situació d'espais i persones/ penseu que apareixeria igual o ¿no?

Seqüència 10

786. Salvi- a mi em sembla que no a secundària per *lo menos* seria algo més apareixeria més tindria més presència
787. Mercè- ¿el què?
788. Salvi- l'escola
789. Bruna- l'escola
790. Mercè- bueno jo crec que els companys o sigui bueno sí l'escola o els companys o sigui els interessa més el grup de la seva edat
791. Salvi- (ajà amb la boca tancada)
792. Mercè- és la:: lo que el que els interessa és el grup de la seva edat |¿eh?| ¿no? | no sé si l'escola:: o:: però els adults potser bueno els adults els que no:: no són de la seva edat no els interessa tant ¿no?
793. Salvi- no però bàsicament a mi em sembla que sí
794. Bruna- també és normal | sí que seria normal [possiblement]
795. Salvi- [sí] | tinc un grup que està fent tercer d'ESO i que la majoria dels que hi ha allà només hi ha un que sigui sigui de de de la pròpia ciutat els altres són immigrants i realment veus que són tots molt diferents però el vincle que tenen d'unió els de la majoria que tenen aquella edat és el centre | |eh::| l'institut no és un club social però es allà on es reuneixen i on interactuen tots entre ells | i potser quan són més petits és diferent
796. Bruna- la família és més important
797. Salvi- però quan tenen certa autonomia
798. Mercè- però igual també tenen altres cercles a part de l'institut ¿no? potser fan activitats fora o:: jo que sé vull dir la cosa vull dir que l'institut és a més a més
799. Salvi- sí el grup d'edat
800. Mercè- o sigui el que és important no és l'institut sinó:: el grup d'edat ¿no? m'ha sembla que l'institut té un lloc important perquè es troben amb el seu grup |eh::| ¿no? jo penso que va bastant per aquí |¿eh?|
801. Salvi- sí sí no però a més a més també el que ens hem trobat és que ens segon quines franges també interactuen o sigui els de:: de tercer de ESO
802. Mercè- bueno també clar
803. Salvi- van van amb els de primer també per
804. Mercè- bueno això pot ser sí
805. Salvi- però però bastant sovint
806. Mercè- pero bueno vull dir grup d'edat és |¿eh?| sí sí no [és::]
807. Salvi- [sí sí sí]

Seqüència 11

808. Bruna- en en l'evolució que:: que deies jo relacionar-ho amb el que vaig explicar dic del mutisme |eh::m| un nen nouvingut quan a:: quan arriba moltes vegades intenta:: bueno parlar amb el seu:: amb el seu idioma llavors se'n dóna compte |nyt| que no:: que no hi ha una resposta pot fer

mutisme o no |¿eh?| però el seu idioma/ d'alguna forma desapareix |mh::| desapareix a::llà al al:: l'aula |eh::| perquè ell no fa:: o sigui ell deixa de fer-ho |eh::| evident i potser cap als cinc cinc anys a pàrvuls cinc anys a primer ja a vegades comença a sortir això de que dos estan parlant en urdú i no saps de |nyt| de què parlen ¿no? comença potser a |nyt| a aflorar:: aflorar més | tres anys quatre anys no acostuma:: a aflorar

809. Joana- [no::]

810. Bruna- [quan arriben sí] | quan arriben sí però no acostuma a aflorar el seu:: el seu idioma

811. Joana- és de més grans que parlen entre ells així [en el seu idioma]

812. Mercè- [clar]

813. Bruna- [també perquè és evident que] | ells associen que ¿no? que en aquell àmbit

814. Joana- [sí]

815. Bruna- [ningú] recollirà inclús ni amb el:: ni amb el compatriota |¿eh?| vull dir ni amb el del seu:: propi país en canvi a lo millor [poden jugar però:: és molt pobre el::]

816. Joana- [a l'escola és de més grans] ho fan més grans de parlar amb la seva llengua | però fins [a:: segon]

817. Bruna- [per exemple] aquest any a mi m'han sortit però perquè també han vingut nous i allavorens |eh::| els nens paquistanesos que estaven a la [classe]

818. Joana- [clar]

819. Bruna- [m'han ajudat]

820. Joana- [ajuden]

821. Bruna- [m'han ajudat] a fer el pont

822. Joana- [sí]

823. Bruna- llavors per això també ha sortit més però a lo millor si no s'hagués donat aquesta situació/ |eh::| ara ningú parlaria urdú:: [a l'aula ¿no?]

824. Mònica-[només amb més petits] dius només amb els de cinc anys això

825. Bruna- sí

826. Mònica- més petits de cinc anys costa més bueno clar amb els de tres és evident |¿eh?| però::

827. Bruna- sí

828. Mònica-però quatre anys costa també que puguin fer aquest pont

829. Bruna- sí [sí amb quatre anys costa molt]

830. Mònica-[nosaltres ens hi trobem] |¿eh?| que:: que no:: que no::

831. Bruna- et pots trobar de tant en tant algú [que li pots dir::]

832. Mònica-[algú que sap entendre]

833. Bruna- [escolta'm ¿m'ajudes?] |mh::|

834. Mònica- [sí]

835. Bruna- [diga-li] explica-li això que jo li estic [explicant | algú::]

836. Mònica- [i no ho saben fer tan petits]

837. Bruna- algú de quatre anys ho fa però:: [ha de ser un nen]

838. Mònica-[ha de ser un nen espavilat]

839. Mercè- jo no no no tinc experiència amb nens d'aquesta edat però pot ser que estigui més pendent de:: de la figura de l'adult del pare del::s mestres de:: ¿no? dels | i per això:: els hi costa

840. Joana- [és que els hi costa posar-se]

841. Mercè- [i llavors llavors quan] la l'a::tenció es centra més en els del voltant llavors ja tenen més estratègies [per]

842. Joana- [jo crec] que els costa molt posar-se en el lloc de l'altre

843. Mònica- [sí]

844. Mercè- [sí]

845. Joana- [pensar] que l'altre no ho està entenent i que la mestra diu una cosa [perquè jo li digui a ell]

846. Mònica- [sí clar]
847. Joana- digui a ell [això és una]
848. Mercè- [sí:: clar::]
849. Joana- és una mica complicat
850. Mercè- si tens relació directa amb el::
851. Mònica- i és el que dèiem abans no tenen consciència [dels altres]
852. Joana- perquè a segon a segon ho fan
853. Mònica- sí
854. Joana- tu dius ostres ajuda'm a a explicar-li això i:: i ja veus que s'aixeca ja li va a explicar o ja et diuen ¿vols que li digui?
855. Mònica- sí
856. Joana- vol dir que:: que bueno [són moments diferents]
857. Mònica- [sí perquè tan petits] és com que no tenen consciència de la llengua amb que parlen vull dir ells parlen i ja està ¿no?
858. Maria- llavors diu parlen i com que no tenen:: feedback ja no parlen més perquè no:: ¿no? seria una mica aquesta:: no es retroba amb l'altre que parla com [ell]
859. Mercè- [sí sí]
860. Mònica- [sí]
861. Maria- [perquè] no hi ha manera de trobar-se a lo millor es posen a jugar però:: com que ja no es parla perquè no sé parlar amb:: ¿no? ¿és aquesta la idea no?
862. Bruna- sí sí
863. Maria- i això que a segon es tornen a trobar s'identifiquen jo parlo l'urdú i tu [també |ah| doncs parlem urdú]
864. Mònica-[sí] sí sí això és així |¿eh?|

Seqüència 12

865. Jaume- això és el que ens has dit ben bé tu ¿no? o sigui si no ho he entès bé si ho he entès bé que és a dir que a la classe els agradava molt retrobar-se::
866. Sara- |eh::| no | a la classe els agrada que hi hagi tanta varietat i que::
867. Mònica- no ho viuen malament
868. Sara- ¿què?
869. Mònica- que ho viuen bé
870. Sara- bé molt bé
871. Mercè- potser perquè ningú es troba estrany ¿no?/ [potser]
872. Mònica- [sí]
873. Sara- i no poso per exemple els nouvinguts que vénen o sigui que entren no:: poso:: junts els de la mateixa nacionalitat perquè sinó/ o sigui perquè no es tanquin\ doncs els poso i bueno vull dir que:: un::a un:: que sigui bo/ que ajudi a un altre i que sigui el seu referent però per anar al lavabo per explicar i en català o per signes doncs li ajuda i:: i s'accepten i:: el que passa que sí que es busquen o sigui tinc tres xinesos que estan en diferents puntes i clar |e::| ells quan ya va:: a explicar-se
874. Mònica- i es miren ¿no?
875. Sara- sí i ja comencen i a vegades dic doncs explica-li i ja comença a explicar-li però:: ho viuen bé el que hi hagi tanta varietat i no necessàriament es busquen jo tampoc deixo que es juntin molt perquè sinó es tanquen i es creen
876. Mònica- guetos
877. Sara- guetos sí dins de la classe i:: perquè a vegades he vist que:: que ha passat || i lo del sentiment de de saber o sigui és que l'he fet en una altra classe també i:: uns em van explicar de::

de una de Bangladesh que havia anat del Marroc quan anaven al seu país i diu és que la gent ens pregunta si sé català o si sé espanyol i jo dic sí i es posen tan contents o sigui no sé si la mateixa família i es posen i casi amb ganes de plorar o sigui dos diferents m'ho van explicar i em van dir és que estan molt contents de que jo sàpiga jo sé jo sé altres llengües jo sé català i jo sé castellà |e| ells ho veuen com un |nyt| com una loteria com una sort molt gran que tenen i ells suposo que que ho tenen ben assimilat això i estan contents\ de saber de poder expressar-se i que ells els ensenyen els hi diuen alguna cosa i els altres repeteixen però ho fan molt malament (somriu) és una:: bueno una alegria que tenen de:: de de de saber

878. Joana- home clar és que saber llengües [és una oportunitat]

879. Sara- [clar]

880. Joana- els pares de la meva escola ¿te'n recordes? (referint-se a Jaume en relació amb un projecte anterior) quantes més llengües millor que ho aprenguin tot anglès català castellà tot que així més portes [obertes]

881. Mercè- [sí]

882. Joana- més possibilitats de | clar [són oportunitats]

883. Albert- [perquè és un punt de prestigi] |¿eh?| vull dir una persona que sap un idioma és un prestigi i una persona [que en sap quatre (gesticula marcant un nivell superior)]

884. Joana- [¿no però és oportunitat de feina! |¿eh?|]

885. Mercè- sí

886. Joana- els seus pares expliquen molt | amb aquestes entrevistes oportunitats de feina

887. Albert- però clar és un prestigi

888. Joana- oportunitat laboral

889. Albert- és un reconeixement social i això comporta millora | laboral o sigui són:: unes vàlvules

890. Joana- ya

891. Albert- que porten a un mateix lloc | llavors per això els els pares

892. Mònica- sí

893. Albert- o els familiars estan tan contents perquè saben que això dona prestigi i millora la vida ¿no?

894. Mercè- sí sí

895. Sara- no està bé se n'adonin

Seqüència 13

896. Jaume- i amb els grans funciona igual això del sentiment aquest de:: de conviure entre tants i::

897. Salvi- sí:: jo penso que sí | el que passa que:: és en funció del català és és potser quan són una mica més grans que no:: que per lo *menos* on onestic jo que no tenen tan:: tan arrelat el sentit gairebé gaire gaire arrelat | clar la la llengua amb la que ells es comuniquen i:: interactuen sempre és el castellà i el català el tenen com:: com la llengua instrumental d'una matèria i d'algunes coses oficials del de l'institut | i en alguns que se'ls veu que són romanesos són una mica més espavilats |nyt| i munten pàgines webs i intercanvi per per poder-se comunicar entre ells i ho tenen tot en romanès i aquest noi es vol dedicar a::|nyt| a la informàtica i:: a una sèrie de coses i si li dius perquè no ho proves de fer-ho en català i no:: és com si es tanquessin molt molt en banda

898. Mercè- sí perquè a vegades a segons quins llocs

899. Salvi- sí no sé jo treballa a Castelldefels que tampoc no és:: un no:: però no sé i i és és prou estrany a mi em dona la sensació que és això ho tenen com si fos un àmbit determinat un àmbit de de de la classe de català que per descomptat és avorrida és:: serà mol- moltes coses no els hi deu agradar

potser perquè tampoc no:: |nyt| no sé però en relació amb això que no crec que la visquin d'una forma molt:: molt alegre [a mi em dóna la sensació]

900. Mercè- [jo estic d'acord] en altres llocs que he treballat també és això |çeh?|

901. Salvi- que no la veuen i sobretot després sobretot això de:: de la feina | i:: i de la projecció veuen |ehm:| el castellà el anglès i la la seva pròpia llengua com materna ho veuen molt bé però si parles del català et diuen que no cal

902. Joana- sí sí

903. Mercè- [sí]

904. Salvi- [que no cal] per això que és que és molt bonic però quan tens gent amb moltes moltes llengües i que tot això dóna prestigi bueno doncs jo ho trobo a faltar molt on estic perquè realment m'he trobat moltíssimes [vegades amb això]

905. Sara- [jo parlo de la] classe |çeh?| per exemple l'any o sigui l'any de la meua classe |çeh?| |eh:| l'any passat per exemple va haver-hi problemes perquè la comunitat |mh:| de àrabs o del Marroc i:: la comunitat xinesa o sigui hi havia unes baralles a vegades al pati semblava com:: o sigui hi havia o sigui es passaven tots els nens i uns com que eren dos grups però baralles fortes aquest any per exemple avui:: hi ha hagut una baralla i eren dos xinesos entre ells o sigui que no:: però l'any passat hi havia ara no i i la classe sí que està |nyt| suposo que també fem molta tutoria i són petits tenen onze anys i:: i:: està això donat com que quina sort que tenim i se l'han cregut bueno:: ho diuen així a vegades però que a vegades o sigui segons les |mh:| les comunitats la xinesa i la:: àrab doncs |eh:| hi han hagut problemes o sigui hi ha nens conflictius doncs van tots a una amb la seva:: *pandilla*

906. Bruna- és que jo abans per exemple he dit lo del català com annexa a l'escola però és veritat que jo estava parlant d'alumnes però és veritat que mirant cap a les famílies |eh:| o sigui les famílies saben que a l'escola ho fem parlem en català i ho fem tot en català i les famílies |eh:| et verbalitzen això | que no no seria necessari que ho podries fer en:: ho podries fer en castellà |eh:| ara també perquè les seves sortides per exemple laborals no sé on estàs que dius que estàs a Castelldefels ¿no? però per exemple les sortides laborals en el Raval/ com que s'està:: s'està organitzant tot un sistema de:: de:: botigues empreses però que són o sigui que totes es retro alimenta sense:: connexions no necessiten tampoc el català per fer una sortida:: laboral fora del barri d'alguna manera ¿no?

907. Joana- [ah no clar] que no

908. Bruna- [llavors això] sí aquest clar jo estic parlant dels alumnes de primària però aquests alumnes de:: passen a secundària i tenen més veu i per tant |nyt| aquesta pressió aquesta opinió |mh:| del seu entorn familiar/ va va pesant i al final verbalitzaran això [caram això és evident]

909. Mercè- [i a més hi ha una manca] de cultura de:: d'aquesta edat en català ¿no? perquè els programes de televisió bueno els videojo::cs e::ls no sé la:: tot les pel·lícules tot el que miren ¿no? allò que dèiem bueno que el català semblava una llengua estranya com:: bueno al meu al meu a l'institut meu es parla català i és dels més catalans que he vist jo que he estat en altres llocs i:: la opinió és aquesta:: vull dir

910. Salvi- i potser en relació les famílies les famílies |nyt| |mh:| la idea sí que és aquesta que que que aprenguin llengües d'aquest àmbit ¿saps? institucional familiar {(AC) que o sigui a tu t'ho diuen}

911. Mercè- sí

912. Salvi- però després |nyt| veus que:: si l'alumne actua d'aquesta forma o qui sigui que t'ho està dient és que darrera |eh:| hi ha aquest missatge de que no cal

913. Mercè- no cal

914. Salvi- ho parlen quatre persones i:: i ja està si tu vols treballar tu apren anglès apren alemany o apren el que sigui i després i després vas |nyt| aviam també també s'ha de dir jo jo sóc professor de castellà però que cada vegada que em comunico amb ells ho faig en en català i:: també els hi és molt estrany veure també o sigui també he entrat a ca- classes de amb:: de de de català i parlen català o sigui l'idioma el coneixen i el:: dominen amb amb certa:: amb certa comoditat o sigui tampoc no és algo és és qüestió d'àmbit d'ús i de i de i de la i de la projecció que fan ells | si ells volen anar a

treballar/ pues no els hi caldrà no els hi caldrà el català o això és el que ells es pensen que això és una altra:: [nyt] que és una altra cosa que sempre tenen | no tots però vaja una gran majoria

915. Bruna- és molt difícil també de combatre aquest àmbit d'ús del català [¿eh?] perquè per exemple a l'escola ara hem fet una reflexió en quan a com ens:: | [eh::m::] en quin idioma ens relacionem amb les famílies ¿val? a l'entrada i a la sortida de l'escola aquest aquest parlar més:: [nyt] més informal o que has d'explicar una:: petita cosa/ [eh::] què li passa al mestre el mestre ha parlat en català/ a l'escola/ tota l'estona/ surt a fora/ i té l'alumne aquí al costat/ i aquella [mh::] pare mare fa una cara d'estranya [em::] tu tens pressa/ necessites que:: comunicar-te/ i:: i li dius una paraula:: en català/ i ja n'estàs dient dos i ja acabes la frase en:: en castellà

916. Mercè- sí

917. Bruna- per tant [e::] nosaltres ens hem fet aquesta reflexió | aquest model que els estem donant/ després [a:: buff] l'ensorrem aquí baix/ en cinc minuts [a::] a la sortida ¿no? i això:: això costa | costa:: costa molt\

918. Albert- però tot això és un reflexa de la realitat

919. Bruna- sí

920. Albert- avui dia pots viure a Catalunya sense saber català | només sabent castellà o sigui pots viure i pots fer de tot [¿eh?] anar a comprar:: anar al cinema:: tot aquesta és la realitat [eh::] en els centres què passa que el català és la llengua acadèmica és la llengua de la profe no és ni de l'aula [¿eh?] és de la profe perquè després els alumnes entre ells inclús quan es dirigeixen al professor parlen en castellà i és el professor que amb molta sort igual manté la llengua i en cap moment fa el canvi [¿eh?]

921. Maria- amb molta sort

922. Albert- sí perquè:: abans li explicava avui hem estat en una jornada de de:: de mostra de de cicles formatius [¿eh?] tot era alumnat de quart d'ESO que ara:: el curs vinent i:: de tots els instituts de de la zona anaven explicant els cicles formatius que fan als seus centres i llavors anava entrant i sortint alumnat segons interessa doncs [e::] el el professor feia tota l'explicació en català els alumnes anaven preguntant en castellà i moltes de les preguntes el professor/ segurament sense adonar-se'n ¿no? passava al castellà llavors clar ¿quina funció té el català? és com de quedar bé ¿no? només és la la l'acadèmica però la realment la pràctica [¿eh?] la que necessites realment és el castellà | i això:: doncs [eh::] els xinesos que són així tan pràctics i van tant per feina (riures) ho tenen claríssim per què hem d'aprendre català si amb el castellà ja fem ¿no?

923. Sara- doncs seran més grans perquè els xinesos que:: que hi ha a la classe com que:: o és xinès o el que diuen és en català i és català::

924. Albert- ella els que té deuen ser una:: una joia [[¿eh?]]

925. Sara- [no no]

926. Mercè- [no:: és] després ¿no? com dèiem

927. Sara- és després

928. Mercè- després a l'institut canvien

929. Albert- però és que fins i tot a vegades nens catalanoparlants [¿eh?] o sigui:: | no sé la família catalanoparlant doncs de de de:: veus que el català queda com molt de:: de de família llavors les canço::ns el dirigir-se als amics:: en castellà i el castellà té un pes | que és en l'àmbit social ¿no? i que clar si no canviem això ¿què hem de demanar als nouvinguts? |

930. Sara- és que molts:: nouvinguts són:: sud americans | i el que saben i el que parlen a casa és el castellà | i parlarem en català a la classe però s'aniran a casa i:: serà en castellà i no tenen necessitat de:: de continuar amb el català

931. Albert- no no ells ho tenen claríssim

932. Sara- sí

933. Albert- saben que:: aquí dins de l'Estat el castellà normalment tothom se'ls hi dirigeix en castellà i aprendre el català és un més a més ¿no? és a vegades aquesta gent que té ganes de complicar la cosa ¿no?
934. Bruna- bueno però jo [sempre confio]
935. Joana- [però a primària no es viu així ¡eh!]
936. Bruna- [si el cicle::] si el vincle:: afectiu és fort/ algo queda
937. Joana- segur | clar a l'escola a l'escola els [petits/]
938. Bruna- [perquè si] el vincle afectiu d'a::- d'aquella persona que t'està:: parlant amb català deixa petjada
939. Sara- clar
940. Bruna- [ara que és molt difícil és veritat]
941. Mònica-[jo crec que la gent a primària] a primària la comunitat llatinoamericana i la xinesa és al que més m'ha verbalitzat la que més |¿eh?| ¿i per què he d'aprendre el català si tu ja saps el cat...- el castellà?
942. Joana- ¿els petits?
943. Mònica- sí de cicle mitjà en amunt t'ho diuen | xinesos sobretot xinesos no no tots |¿eh?| però qui m'ho ha dit/ és o xinès o llatinoamericà *si tu sabes español porque yo tengo que aprender catalán* | això m'ho han dit i els xinesos et diuen *es que en la tienda o en el bar me hablan en castellano* o sigui el català no el faré servir
944. Joana- sí sí
945. Mònica-llavors els xinesos per lo pràctics que són i els llatinoamericans perquè diuen ¡punyetes! si tu parles igual que jo per què estem fent el préssec aquí ¿no? intentant jo aquí:: ¿saps?
946. Joana- ¿caram! sí sí
947. Mònica-o sigui els hi costa molt d'entendre el la bueno el fet el català és l'idioma d'aquí també ¿no? i en canvi la resta els marroquins no/ els paquistanesos tampoc/ perquè ja vénen amb una base de amb l'idioma de casa i l'anglès o el panjabi i l'urdú
948. Mercè- o:: l'amazic o::
949. Mònica- sí [vénen bilingües normalment]
950. Mercè- [sí és que estan més acostumats] a aquests canvis de llengua ¿no? és més natural ¿no?
951. Mònica- sí perquè al ser bilingües els hi és molt més fàcil d'entendre
952. Mercè- sí
953. Mònica- bueno són bueno no crec ni que s'ho plantegin
954. Mercè- no no ho troben completament [normal]
955. Mònica-[no] normalment qui qui es posa pegues a aprendre un idioma és qui només parla un idioma ¿no? normalment
956. Mercè- sí i també els hi costa llavors aprendre [anglès]
957. Mònica-[sí sí]
958. Mercè- o aprendre altres coses [perquè estan com tancats]
959. Mònica-[sí sí]
960. Mercè- a fer
961. Mònica-però que no és lo general |¿eh?| tampoc no és::

Seqüència 14

962. Albert- aquí el que sí que és cert el que ha apuntat ella els més petits xxx moltes vegades es dirigeixen doncs amb la mestra en català perquè hi ha un afecte ¿no? ara tenen clar que és la llengua de la mestra
963. Joana- de l'escola | els petits de l'escola

964. Mònica- sí
965. Joana- o sigui els petits P3 P4 P5 primer i es va perdent de llengua de l'escola i queda com llengua de la classe ya i el pati cada vegada se sent més jugant castellà | però es és va perdent i quan arriben a l'institut ya ya:: es perd més | però:: |¿eh?| que sí que és com a mida que es van fent grans van jugant més en castellà i els hi agrada el català perquè per això però |nyt| de de infantil i de primària llavors els hi agrada perquè està com molt vinculat a als amics a l'escola a tot això però clar després més grans ya no:: ja deuen dir bueno | ja es desenvolupen en en les dues llengües i:: [la llengua]
966. Santi- [això passa amb] els
967. Joana- [la llengua del carrer]
968. Santi- [amb els d'aquí també] per exemple en el meu centre no hi ha tan un nivell tan elevat d'immigració però amb els nostres propis d'aquí també passa que la llengua d'ús és el català i la llengua acadèmica i són nens de famílies catalanes però tu surts al pati i els sents parlar castellà
969. Joana- [sí sí sí sí]
970. Santi- [o sigui el] joc és en castellà i la comunicació entre ells majoritàriament és en castellà ¿no? llavors la feina que sempre fem quan arriba un nen del Paquistà o un xinès que també ens van arribant és sí que parlem com deia el Jaume abans o sigui sí que fem diferents moments sobretot quan arriba algú de parlar de les llengües ¿no? i de dir perquè arribi de fora no li hem de parlar castellà nosaltres hem de continuar mantenint la nostra llengua de comunicació dins de de l'escola que és el català ¿no? perquè a ell tant li és haver d'aprendre el català com el castellà llavors tots o sigui com a grup i a les diferents classes independentment dels nivells sempre se li dirigeixen en català o sigui és un treball que sí que fem de fons perquè aquell nouvingut se senti acollit en la llengua que nosaltres fem d'ús ¿no? que |nyt| per facilitar-li perquè ell a casa el castellà potser el té més present sigui com:: ara li farem no no llavors l'ajudem a aprendre català ¿no? entre tots i és com:: una acollida com més global per dir-ho d'alguna manera | però tot i que el:: el canvi també el fan els nostres ¿no?
971. Joana- [sí]
972. Santi- [tots]|\
973. Maria- hi ha un nen que un moment diu a jo a l'escola em fugí l'àrab
974. Santi- [sí sí sí]
975. Sara- [se m'envà]
976. Maria- [se m'envà i::]
977. Santi- [se m'envà] se m'envà
978. Maria- se'n va i entra l'espai de parlar el català ¿no? la cosa aquesta:: vull dir amb el castellà això en canvi això no passa o sigui ¿no? com el català i el castellà són tan propers [no hi ha::]
979. Sara- [conviuen]
980. Maria- [és més convivència] en canvi això jo no sé si passa amb totes [les llengües]
981. Sara- [i quan surt] al pati |eh::| se:: li:: se'n va el català
982. Maria- i torna a l'àrab
983. Sara- i tor...- no no
984. Maria- [el castellà]
985. Sara- [el castellà]
986. Maria- per què creieu que que ho viuen o sigui tenen el sentiment de tenir-ho tan separat les llengües o:: o:: [¿quina idea deuen tenir?]
987. Sara- |eh::| aquest nen quan s'aixeca a casa i és el àrab i quan arriba a l'escola se'n va l'àrab i és el cat...- i clar a l'escola parla en català però després juguen més en castellà
988. Mònica-jo no sé si us passa a vosaltres però jo he observat que a l'escola si se sent parlar un altre idioma és el xinès en canvi l'àrab no se sent tant o no se sent l'urdú tampoc entre nens companys de classe que tinguin el mateix idioma/ perquè es barall...- o [perquè]
989. Mercè- [perquè potser no és la seva llengua] perquè potser surt amazic ¿saps? no parlen l'àrab [perquè potser no és la seva llengua materna tampoc]

990. Mònica-[no no però em refereixo | no no allà] a l'escola a la nostra escola hi ha bastants que parlen l'amazic però tampoc entre paquistanesos que parlen panjabi entre ells no es parlen panjabi es parlen català o castellà o sigui és curiós perquè qui manté el idioma de casa | a l'escola/ és el són els xinesos [o els llatinoamericans]
991. Sara- [jo pel que he explicat] a la classe és que els xinesos quan surten al pati es junten xinesos o sigui que parlen en [xinès]
992. Mònica- [i a la classe també |¿eh?]
993. Sara- dintre de la classe |mh::| bueno sí sí [per això és]
994. Mònica- [si els deixes sí]
995. Sara- per això és o xinès o català i:: i caste...- i els meus o sigui com que no parlen castellà ni català o sigui intenten aprendre en català és català o xinès | i després els altres els paquistanesos aquests que jo tinc i el que m'han explicat és que juguen a futbol i juguen amb tots | i per això i juguen
996. Mònica-sí
997. Sara- o sigui es barregen tots els xinesos s'aparten a més no juguen a futbol o sigui el:: que més:: és el futbol i jo és que quan em van vam fer això després em fixo i és veritat pocs pocs xinesos juguen a futbol i en canvi els paquistanesos els àrabs sí que juguen i en castellà | és el que:: els nens sembla que parlen més català que no les nenes però és el:: es barregen tots no hi ha:: per una banda i per una altra els xinesos continuen junts i per això sí que s'escolta parlar xinès
998. Mònica-no no però a les o quan surten:: que els veus sortir ¿no? que se'n van ja cap a casa que van dos amics de:: de
999. Sara- sí
1000. Mònica- compatriotes i els e sents entre ells parlar | castellà o català no es parlen en urdú o panjabi o:: en canvi un:: [és més obert que els xinesos]
1001. Sara- [a mi un paquistanès]
1002. Mònica-això
1003. Sara- si això un paquistanès m'explica que va cada dia a la Mezquita i que parla amb els |eh::| amb els:: seus amics |eh::| en ca...- en castellà i els que no saben castellà els hi parla en urdú [o sigui]
1004. Mònica-[si això sí]
1005. Sara- però |e| ell intenta castellà i si no saben castellà perquè fa poc que han arribat els hi parla en cat...- en:: urdú en canvi els xinesos [ya directament]
1006. Mònica- [sí directament] sí sí:: i el mantenen |nyt| que està bé |¿eh?| perquè és la seva llengua però que és curiós ¿no? que uns la perdin ràpidament o la deixin a casa com et diu l'alumne aquell i els altres no se l'emportin dins la motxilla que van:: | no sé és cur...- | no sé se m'ha acudit ara que és veri...- passa això ¿no?
1007. Bruna- però potser:: per exemple |¿eh?| a:: a l'escola hi han alguns xinesos però n'hi ha un en una classe o [o dos en un altre ¿m'entens?]
1008. Mònica-[aquest no té res a fer pobre | clar]
1009. Bruna- o sigui no surt res
1010. Joana- n'hi ha pocs també
1011. Bruna- en canvi a vegades que surt l'àrab i surt l'urdú | no sé no no surt el primer dia i e::l [l'amazic]
1012. Mònica-[l'amazic]
1013. Bruna- no surt | no surt | perquè a més a més |eh::| de tant en tant algú ho diu despreciativament d'un altre | ¿val? | o sigui potser [són llengües a vegades poc]
1014. Mònica-[és qüestió de]
1015. Bruna- reconegudes i de tant en tant o bé una família o bé un nen ho ha tret però una mica:: |nyt| en un punt perquè:: no parle::s urdú tu no parles àrab | una miqueta | però sí surt |eh::| no surt el xinès però surt l'àrab i:: i l'urdú surt | amb els grans |¿eh per això?]

1016. Mònica-sí sí jo parlo dels de cicle mitjà en amunt perquè els altres no::
1017. Albert- amb els xinesos el que passa [és que tenen un sentiment de col·lectiu que és fort (es senten xiuxiejos) i:: llavors doncs no és com els els:: àrabs o els paquistanesos que són com:: culturalment més oberts | els xinesos en seguida es busquen vull dir:: i en el pati fan el seu grupet | però això és força cultural [¿eh?]]

(la Bruna manté una conversa paral·lela amb Joana)

1018. Mercè- sí
1019. Albert- és difícil de:: de canviar

Seqüència 15

1020. Jaume- hi ha una cosa que tota l'estona estic pensant/ perquè trobo que és molt interessant això que dieu és a dir la representació de l'espai que tenen ¿pot tenir influència en la representació de les llengües que tenen? és a dir o és cultural o és de l'espai és a dir jo m'imagino un nen de Santa Coloma/ el seu espai mental geogràfic quin és Santa Coloma m'imagino i no no parlo dels petits m'imagino fins i tot els adolescents ¿no? |mh::| no sé els del vostre barri però no sé els de és a dir l'espai mental que tenen la geografia ¿no? de on s'imaginem que es mouran que seran que viuran que m'imagino que és una gran incapacitat de:: de de construir-se un espai de llocs per dir-ho així ¿m'enteneu el que vull dir o no? ¿et pots construir un espai de llengües si no et construeixes un espai de llocs on s'usen aquestes llengües? pregunto és a dir si la teva representació del món i m'imagino en el vostre cas és claríssim és aquests nanos adolescents m'imagino que més enllà de Santa Coloma no::
1021. Mònica-no::
1022. Jaume- vaja vosaltres ho sabreu més bé oi que:: ¿quina influència té això en la consciència de llengües? ¿en pot tenir o no? pregunto [¿eh?] no ho sé
1023. Albert- jo crec | jo crec que sí a part de la situació:: específica de Santa Coloma doncs [eh::] aquí en el cas ¿no? el cas que parlàvem ara de:: de l'àrab del que diu deixo l'àrab o sigui ell té clar que a casa és una llengua i si va a l'escola ¿no? doncs és una altra i allà una altra llengua a classe és una llengua i al pati és una altra ¿no? o sigui i després en situacions amb localitats com aquestes on:: on tot és en castellà doncs clar doncs la seva llengua d'ús ¿no? la família pues un cop surten al carrer hi ha una altra llengua ¿no? i al carrer de les botigues de tothom que és una altra i clar doncs:: el cas del català | doncs és a l'escola | així de clar
1024. Mònica- al barri del Fondo hi ha cada vegada deixa de ser més castellanoparlant i és més xinès més urdú més:: o sigui a més els xinesos van a les botigues de xinesos els paquistanesos van una mica a les seves però i:: algunes altres però cada vegada va desapareixent també els comerços són cada vegada més estrangers
1025. Jaume- a mi m'imagino que l'alumna de la Mercè té una representació de l'espai de la ciutat de l'entorn molt diferent
1026. Mònica-[sí]
1027. Mercè- [segur]
1028. Jaume- ¿m'enteneu? llavors penso això quina influència té amb la:: no sé els de Castelldefels no::
1029. Salvi- serà el mateix tampoc no crec que hagin sortit gaire d'allà
1030. Mònica- es limiten ¿no?
1031. Bruna- és que es crea una mica una contradicció/ perquè per un:: costat en aquests barris [eh::] la gent no sol marxar sortir del barri és a dir si està en un poble o si està en una ciutat
1032. Mònica-clar

1033. Bruna- no coneix el:: no coneix la ciutat/ coneix molt poc de la ciutat/ i:: es belluga:: entre els seus/ entre aquest nucli i en canvi hi ha aquesta contradicció/ d'agafar un avió/ i marxar/ [lluny i estar estar un mes i tornar/]
1034. Mònica-[marxar]
1035. Mercè- sí
1036. Bruna- o sigui
1037. Mònica- sí sí
1038. Bruna- o sigui aquesta gran mobilitat de:: de de marxar amb aquest lligam tan fort que encara hi ha amb el país d'origen/ on encara hi ha família:: etcètera inclús germans que que no han vingut ¿no? i en canvi després està tancat i no conèixer més enllà de::l més enllà del barri i clar:: [és]
1039. Albert- [perquè la] funció és diferent ¿no? o sigui [fan viatges per per]
1040. Bruna- [sí]
1041. Albert- veure la família però per això no cal conèixer món ¿no? que seria el sortir del:: Raval o de Santa Coloma anem a veure què:: què hi ha més enllà ¿no? això no ho fan perquè a veure molts alumnes d'aquests tenen unes famílies que en funció de la feina van canviant avui són aquí demà són a Granada i demà passat a Brussel·les |¿eh?| i van van voltant però tot en funció de la feina
1042. Bruna- allà:: en aquest cas allà a l'escola hi han hagut unes quantes experiències que han estat molt interessants |eh::| per exemple de relacionar |eh::| de comunicar-nos amb nens d'altres escoles i:: coneixe'ns físicament ¿no? per exemple doncs |eh::| fent un treball amb nens del Patronat Domènech i trobar-se |eh::| fer un treball aquest any amb nens d'una zona:: rural/ |eh::| | de cop i volta/ reconèixer que és un nen amb les mateixes aficions que tu i que:: viu en un poble i que:: |mh::| gairebé no sap castellà/ per exemple/ és que:: es queden mirant (riures generals)
1043. Mercè- a vegades fan els intercanvis amb escoles de l'estranger i realment també està bé
1044. Bruna- i ha estat molt interessant totes les vegades que s'ha pogut fer aquest tipus de::
1045. Mercè- sí
1046. Bruna- d'experiència ¿|eh?| perquè hem descobert [que::]
1047. Mercè- [hi ha nadius]
1048. Bruna- sí sí (riures) a més a:: lo que és
1049. Joana- però és que els portes al Cosmocaixa i surts amb el metro
1050. Mònica- sí
1051. Joana- a l'avinguda Tibidabo i et diuen ¿això és Barcelona? | *¡qué casas!* (riures)
1052. Mònica- no surten del barri allà a Santa Coloma bueno nosaltres estem al Fondo en un altre barri a la biblioteca municipal fan l'hora del conte en xinès cada:: quinze dies o així i no:: i dels xinesos de la nostra escola encara és hora de que hi vagi algú i:: els hi donem els fulletons:: els hi expliquem:: fem anar els grans els xinesos grans a explicar-ho en xinès als petits perquè hi vagin no sé què i et diuen ¿però això és a Santa Coloma? i dius sí si està caminant a deu minuts ¿saps? i i ¿no? no hi van
1053. Joana- ¿no hi van!
1054. Mònica- no hi van
1055. Joana- clar però perquè ho troben lluny | bueno [perquè]
1056. Mònica- [perquè] és sortir del barri no sé
1057. Mercè- és com una cosa de::
1058. Joana- clar
1059. Mònica- sí ja ho tenen tot en allà i no tenen perquè moure's i com que és sortir del barri i caminar i els hi expliques que has de camina::r quinze minu::ts o deu minu::ts fins allà/ creuar el riu |buff| no és molt lluny això | i dius però és que és allà mateix ¿no? després hi van amb tu i cap problema però:: anar-hi ells sols o de manera autònoma no sé | els hi costa molt sortir del barri
1060. Tamara- ¿y tienen medios per per anar cap allà? o sea:: per exemple::
1061. Mònica- caminant

1062. Tamara- això seria la única o potse::r
1063. Mònica- ¡sí! sí sí
1064. Tamara ¿per què en cotxe?
1065. Mònica- sí:: podrien anar-hi en cotxe però:: a veure [tampoc]
1066. Tamara- [però no ho fan]
1067. Bruna- per exemple
1068. Albert- podrien anar amb metro també
1069. Mònica- sí amb el metro amb la línia nova però ja és complicar-se la vida |¿eh?| també agafar el metro sols vull dir que:: i clar no tenen ningú tampoc |eh::| els xinesos els pares estan treballant que no els maregin vull dir:: estant treballant i no poden anar amb ningú
1070. Bruna- també és veritat que:: |eh::| en aquestes situacions |mh::| hi ha molta gent que està una mica estressada |és a dir:: és una vida::
1071. Mònica-[dura]
1072. Bruna- [dura]
1073. Joana- [dura] dura molt dura
1074. Mònica-[és una vida::]
1075. Mercè- [sí]
1076. Mònica- [massa]
1077. Bruna- per tant a de vegades demana'ls-hi que surtin:: del barri a fer no sé què:: és més còmode:: estar:: amb els meus i amb els quatre carrers que:: [que conec]
1078. Joana- [i els deixen jugar a la plaça i]
1079. Bruna- [i clar] a vegades també hi han coses de:: les coses que són importants |eh::| les que són imprescindibles i les que són accessòries que a lo millor per |nyt| a lo millor des de l'escola ¿no? pensem que són importants però per ells en aquell moment són són accessòries però jo crec que la gent |eh::| està com jo diria que algunes famílies estan com en estat de xoc
1080. Mònica- sí sí sí
1081. Bruna- i:: per això a vegades els hi fas demandes o coses i no:: reps resposta/ segur que aquesta persona aquesta família/ amb una mica de coixí:: amb avis amb tiets o:: o amb respon respon diferent/ encara que sigui una altra cultura | però una mica:: | en la situació que estan és una mica de:: de xoc | no té res a veure amb les llengües però per exemple a l'escola ara tenim | intuïm que:: que tindrem bastantes baixes/ la nostra:: escola és vella |nyt| portem quatre anys que:: que ens han de fer unes obres i no ens les fan/ que són molt necessàries tots tots els desaigües lavabos etcètera/ i a:: Ciutat Vella/ s'ha generat una escola que està buida que en principi hi havia d'anar el l'escola B no hi ha volgut anar i llavors hi ha una escola/ |eh::| perquè us a situeu és a baix de tot de la Rambla/ |a::| on estava el- la Pompeu Fabra abans/ que ara hi ha una escola doncs en aquella plaça que:: es va crear a partir de:: |nyt| de tirar pisos al fons/ hi ha un edifici/ en principi és l'escola Lull però ara serà la nostra escola i nosaltres hi anirem a veure la nostra escola/ està sis set minuts [és traspassar]
1082. Mònica- [traspassar::]
1083. Bruna- [és traspassar] la Rambla doncs hi ha gent/ que ho veu un problema/ increïble/ molt lluny/ ¿qué lluny!/?
1084. Sara- sí sí
1085. Maria- fa frontera la Rambla
1086. Mònica- sí
1087. Bruna- la gent la gent ara tot just s'ha s'ha començat la preinscripció i de tant en tant algun nen hi ha gent mo::lt encantada de la vida perquè bueno és la nostra zona encara vull dir hi ha gent que inclús tindrà l'escola més |nyt| hi haurà gent que tindrà l'escola
1088. Mònica- [més a prop]
1089. Bruna- [més propera] ¿no? però |eh::| que la gent sabem pel que di- diuen els nens que intentaràn matricular-se amb:: en una escola:: de:: del barri una altra cosa és que puguin perquè:: el

Raval està justament per això es va fer aquesta escola perquè fan falta:: fan falta escoles però imagineu ¿no? que és que ¡que lluny! i és a l'altra banda de la Rambla |

1090. Albert- són aquestes fronteres mentals

1091. Mònica-[sí]

1092. Bruna- [sí]

1093. Albert- que és això que dèiem que és el que ens passa allà ¿no? més enllà de la plaça del rellotge

1094. Mònica-sí (somriu)

1095. Albert- és com si hi hagués una paret ¿no? la gent no::

1096. Joana- una altra

1097. Albert- i això clar ens ho trobem a molts llocs ¿no? o vosaltres mateixos és que clar seran la Rambla és una frontera com molt clara ¿no?

1098. Tamara ¿per què ho tenen? ¿per què tenen aquestes fronteres?

1099. Albert- doncs perquè deu ser:: l'espai conegut l'espai on se senten més segurs

1100. Joana- i és l'espai de les botigues que compres normalment de on vas a veure perquè clar la Via Laietana és barrera [també]

1101. Albert- [és una altra barrera]

1102. Joana- ells ells es belluguen més cap a cap a l'altra banda

1103. Albert- sí

1104. Joana- cap a la zona de sota el Palau és que travessar la Via Laietana llavors la plaça de la Catedral ya |ui| això ja és anar a passejar ja és anar lluny | però pel dia a dia estan entre:: Via Laietana i:: Comerç vull dir allò és la seva zona

1105. Albert- amb situ...- amb situació de imme...- de immigració jo penso que això es dona molt si pensem amb les immigracions dels anys seixanta setanta d'aquí doncs passava una mica igual ¿no? venien gairebé un tot el poble sencer d'Andalusia Extremadura o:: i s'instal·laven en un barri o en una zona i fins que no han sortit d'aquell barri o d'aquella zona doncs vull dir allà:: allà a Santa Coloma mateix hi ha gent gran |¿eh?| originari doncs això d'Andalusia i d'Extremadura que no crec que en tota la seva vida i deuen portar quaranta anys aquí no deuen haver sortit ni del barri |¿eh?| o sigui no de Santa Coloma sinó del barri

1106. Mònica- de Santa Coloma a Andalusia igual que els xinesos van a la Xina o els exactament igual

1107. Jaume- i això és::

Seqüència 16

1108. Santi- no clar jo estava pensant per exemple en el barri de Sants que és al barri on jo treballa i visc |eh::m nyt| és diferent sobretot amb aquest alumnat nouvingut però també una miqueta pensant amb el que dèieu abans de les de les percep- de les:: projeccions de la família ¿no? per exemple els xinesos mateixos que tenim doncs clar o tenen el seu restaurant o tenen la seva botiga ¿no? llavors és cert que no els hi fa falta el català perquè:: la gent que d'allò ya:: d'allò i estan molt interessats en què el nen aprengui anglès ¿no? per poder | sortir o sigui no és la llengua d'ús d'un barri català com és el barri de Sants ¿no? o Hostafrancs si m'apureu que que seria la llengua que estaria |nyt| que ells mateixos haurien de voler que ells seus fills aprenguessin ¿no? per poder tenir un negoci més ¿no? poder-se comunicar amb la cli...- els clients ¿no? i no és així llavors és o per exemple els paquistanesos també:: acostumen a tenir bars:: o un local o així i també els hi passa el que passa és que ells ja vénen amb un bagatge d'anglès que |nyt| segons en el any que hagin arribat el tenen com més:: com més present ¿no? però sí que és cert que també és depèn d'aquest d'aquest punt de sortida i tal ¿no? i de poca relació amb el barri i quan parlàveu del xinès amb què no van en aquestes activitats per

exemple a la meua escola els dissabtes s'obre perquè és un edifici públic i hi ha una escola de xinès a l'escola de manera sí que tenim que alguns dels xinesos que tenim a d'allò el dissabte tornen a l'escola pobres meus i clar estan a les mateixes parets

1109. Mònica- sí

1110. Santi- fent xinès i és una escola de xinès i això ha fet que alumnes nostres s'hagin apuntat en aquestes classes de xinès doncs i llavors fan aquesta:: els dissabtes tenen una mica o famílies que han adoptat nens de la Xina doncs aprofiten i els dissabtes i aquests nens els dissabtes vénen allà per rebre aquesta formació en xinès ¿no? però sí que és cert que bueno el català hi és com a llengua acadèmica i això però no és que les famílies tinguin un interès especial en que:: en que l'aprenquin |

1111. Jaume- [això ho hauria de sentir l'Agència xxx (riures)]

1112. Joana- [és el que hi ha] (riures) és el que hi ha li servirà més l'anglès i el xinès que no pas el català està clar vull dir que és el que hi ha la realitat no:: || és fer a l'escola el que podem i i ja està | o sigui:: vull dir quan l'escola

1113. Santi- joestic molt d'acord amb el que deia ella ((es refereix a la Bruna)) abans de de |nyt| si aquest vincle hi és algo queda ¿no? i t'has de quedar com a docent t'has de quedar amb aquest d'això ¿no? pensar amb els que et van arribant perquè sí que és cert que amb quatre dies desenvolupen les seves estratègies i es poden comunicar ¿no? que al cap i a la fi és el que:: més els hi resulta ¿no? llavors el fet de que tu o tot l'equip parli sempre català doncs bueno crec que és algo que és positiu i enriquidor ¿no? el canvi de la llengua a nosaltres ens passa hem començat la preinscripció ara i:: bueno amb aquesta ampliació de zona |a::| aquest any tindrem canvi de fet ahir la directora ja ho comentava i:: bueno portem trenta:: sol·licituds de preinscripció i vint-i-vinc són de:: són de gent de fora o sigui no són de catalans llavors clar s'està creant com una mica el d'allò de què està passant al barri ¿no? però bueno és la realitat llavors amb aquesta ampliació de zona està fent que la gent de tota la vida que volia un tipus d'escola catalana té la por de ara tothom hi pot optar per tant jo |nyt| que m'ho puc permetre vaig a una escola concertada |a::| i no aposto per per aquest tipus d'escola i llavors la gent que no té aquest recurs doncs de tota la pública que hi ha al barri volen la que |nyt| té un mínim de:: renom en el barri o un:: treball més destacat i tal llavors clar això està ara creant que la gent es mogui cap allà o es mogui cap aquí i:: el tema llengües i d'això doncs es preveu que sigui un canvi:: substancial és a nivell social ¿no? que hi han aquests

1114. Maria- sí sí és així

▪ Quart grup de debat

Seqüència 1

63. Maria- doncs sí comencem si el tècnic diu que podem començar (riu) comencem i:: a veure avui primer excuso del grup el Jaume perquè no hi pot ser-hi i estem:: la Imma la Tamara la Laura i jo i:: i la ¿Míriam? La Miranda i no sé si vindrà:: algú més però ja hi ha bona representació i:: llavors una mica a la sessió d'avui hi haurien uns punts d'informació |¿eh?| i després la cosa estaria en que:: avui presentaven dos:: dos dos experiències/ la de l'Eli/ de Vic

64. Eli [{{AD}}Manlleu molt a prop]

65. Maria Manlleu i:: el Santi | llavors amb aquestes dues experiències tothom haurà presentat les experiències faltarà:: el Salvi que no ha pogut venir que:: també s'ha excusat que no podia venir i veurem com ho:: lliguem si per l'última sessió o el que sigui | llavors una mica:: la dinàmica serà la mateixa la que expliquem una mica presenteu i després comentem:: el que ens suggereixin els vídeos

fem un debat/ ho gravem/ després nosaltres ho transcriurem i:: la metodologia és la mateixa que cada sessió no hi ha res de nou ara ja ens coneixem una mica més (riu) ja sabem qui som ¿sí no? ens coneixem tots ¿o no? sí

66. Eli sí sí sí\

67. Maria llavors us sembla si primer donem aquestes:: informacions una informació seria:: |nyt| lo del congrés de Girona que us vam anunciar amb l'últim correu | perquè:: a Girona cada dos anys fan un:: un congrés o un seminari no sé si us sona |mh::| sobre:: potser sí ¿no? d'alguna altra vegada/ sobre:: immigració i llengua i:: alguna cosa llavors aquest any toquen el tema de la interculturalitat/ la religió/ ara no me'n recordo del títol exactament bueno interculturalitat i religió a les aules multiculturals sempre és de les aules multiculturals llavors és un és un:: congrés que s'hi presenten recerques i experiències i:: el grup PLURAL gairebé tots els anys hi hem participat i:: tenim:: sempre que hem:: portat alguna comunicació:: alguna cosa | llavors a nosaltres ens a semblava que |nyt| igual algú de vosaltres us animàveu a organitzar:: a presentar una experiència i nosaltres ens oferíem a fer de co-col·laboradors és a dir si hi ha una experiència que us sembli interessant nosaltres us ajudem a acabar-la de redactar:: a lo millor aquestes coses sempre són més difícils de fer des de l'escola i presentar-la conjuntament en el:: en el:: en el ¡congrés! en el congrés aquest en el seminari doncs és que no sé el nom del seminari és que no sé ben bé com es diu el seminari és que no m'anava la l'Internet i no he pogut treure la còpia abans de venir que volia treure la còpia exacta del títol i volia fer això i no he pogut ah mira sí que tenim::

68. Elena ¿perdoneu |eh|?

69. Maria jo sabia que venia algú més de::l grup i no sabia qui és i a més tenim:: bueno a l'Elena sí que la coneixeu que és del grup i tenim a més a més una convidada que és un::a persona que està:: ¿ens la presenteu? està fent pràctiques o està:: fent

70. Elena- sí doncs és una estudiant del màster bueno encara que *no lo has hecho completamente ¿no? El máster este solo estabas como oyente en algunas asignaturas*

71. Estudiant- *|eh::| no estaba haciendo los veinte créditos para poder matricularme al doctorado*

72. Elena- *e::so es una estudiante italiana i::* doncs vol fer el doctorat aquí amb:: didàctica de les llengües i:: com que ja té un doctorat allà a Itàlia només ha fet una part del nostre i:: vindrà a:: a PLURAL segurament a partir d'ara

73. Maria- tenim un:: un oient com si diguéssim (riures) ¡benvinguda! doncs bueno això a veure si algú s'anima o teniu una idea o:: tampoc cal que ho concretem ara/ però pensàvem que:: bueno que és una activitat és molt bonic de:: de:: perquè són:: són dos dies a mi em sap greu ¿però algú sap els dies que serà el congrés? és que jo no m'ho he pogut imprimir perquè no m'anava internet | |ah| vale un dijous i divendres llavors bueno si vols només si pot anar un dia doncs el dia que et toca a tu exposar sempre::

74. Laura- vint-i-dos i vint-i-tres de novembre

75. Maria- vint-i-dos i vint-i-tres de novembre | sempre hi ha una conferència:: que és interessant/ i després hi ha investigacions i experiències bueno nosaltres ens semblava que us oferíem aquesta oportunitat de fer un tàndem i:: si hi us animeu |e::| bueno tenim coses molt boniques per exemple tenim coses molt boniques a l'escola D que vaig anar a veure una exposició fa poc ¡preciosa! que no:: que llàstima perquè no:: si hagués donat dies hauria fet un mail dient val molt la pena anar-la a veure però vaig anar un dia que l'endemà s'acabava i:: ¡precios! és que és una cosa tan meravellosa que sap greu que s'hagi de desfer però clar era una aula que van:: bueno explica-ho tu perquè tu ets la protagonista i saps més

76. Bruna no no bueno va haver de:: és una exposició que es fa anualment sempre a l'escola amb un tema que:: es tria i aquest any eren les llengües clar llavors potser | altres anys han estat altres temes que no lliguen tant amb el:: amb el seminari d'aquí ¿no? el que passa que clar:: sí és molt esforç/ és per mostrar als pares un treball:: col·lectiu que tots els cursos han fet | però com que es fa a

la sala d'actes doncs es monta durant una setmana a la sala d'actes no s'hi pot fer:: res i clar/ després s'ha de:: s'ha de desmuntar ¿no? |eh::|

77. Maria- o sigui a part de que estèticament era preciós els continguts |eh::| hi havia una mena de mòbil que penjava/ les com:: amb fotografies amb blanc i negre/ de nens saludant-se de diferents maneres doncs es veu una que es toquen el nas en una fotografia els que es donen la mà els que s'abracen ¡era preciós [allò!]

78. Bruna [en el parvulari] hi havia:: treballat per un costat volíem treballar els contes en diferents idiomes/ llavorens com que potser a les biblioteques no vàrem trobar prou:: material/ la idea va ser que cada:: classe s'inventava un conte/ i amb ajut dels pares s'ha explicat en diferents:: |eh::| idiomes

79. Eli que maco\

80. Bruna després:: els de tres anys van:: fer això de com es saluden de diferents maneres/ |em::| cinc anys per exemple va se- va fer la salutació ¡no! el donar gràcies en diferents |eh::| idiomes tot això al llarg del curs amb:: amb ajuda de pa::res col·laboracions pares a la classe i i era el moment de:: de de ensenyar-ho i llavo::rs cicle inicial va treballar bastant els diferents idiomes que hi havien en els dos cursos de:: de primer i de segon/ van fer un treball de llengües però a més |eh::| lligats al al seu cicle ¿no? als nens que ells coneixien | també:: també hem buscat paraules com ara:: pau o:: guerra:: |eh::| lligant-ho amb amb moments de:: que a l'escola s'han fet |eh::| treballs\ cicle:: mitjà va fer més una cosa dels idiomes que:: conviuen a l'escola/ amb les nacionalitats que conviuen a l'escola/ i cicle superior va sortir més al carrer/ i va fer més un estudi al carrer del Raval a:: veure quins quins idiomes la gent parlava/ quins idiomes e::s sabien/ i llavors també van fer una activitat amb connexió amb l'escola d'idiomes que tenim a::l costat/ i en realitat l'exposició el dilluns encara estava oberta perquè els alumnes de l'escola d'idiomes/ |eh::| van demanar a algun professor de venir amb alumnes

81. Maria molt bé [molt bé]

82. Bruna [i mira] la vam poder:: aprofitar més

83. Maria- preciós el contingut i:: i i l'exposició la presentació tenien com ordinadors aixís muntats i vaig trobar que tenia molta gràcia el teclat tapat amb una cartolina perquè no:: toquessis el ordinador i a l'ordinador hi havia un *power point* que anava passava vàries vegades amb unes fotos o amb el que fos i a sobre del teclat la cartolina deia el títol o sigui entre els ordinadors que estava que es veia com molt modern tot plegat (la Brunariu) ¿no? i:: i després el conte plàsticament és que e::ra extraordinari de veure/ era bonic i a més el contingut no sé coses així o coses així o coses més senzilles d'una aula perquè això és tota una escola però:: alguna activitat de què és la qüestió intercultural perquè |nyt| no parlava només de llengües sinó d'intercultural clar i d'intercultural hi ha la llengua però:: bueno ja en tornarem a parlar si de cas i:: i si ho acabeu de pensar si us animeu:: doncs estaria bé

84. Joana- ¿ho teniu penjat a la web?

85. Bruna- encara no encara no encara no però a la pàgina web sortirà com a:: notícia amb:: amb vídeo i fotos

86. Joana- |ah|

87. Maria- i tenien una altra cosa és que jo em vaig quedar parada meravellada el el que ho anunciava era com un punt de llibre amb aquestes coses noves com es diuen aquests:: codis:: [codis] aquests codis que ara surten com uns quadrats

88. Bruna- [“q” “r”]

89. Albert- [els quadrats aquells]

90. Bruna- un codi “q” “r” o una cosa així

91. Maria- bueno tu li feies una foto amb el mòbil i senties els comentaris o hola benvingut amb totes les llengües de l'escola era preciós això

92. Javi- ostres

93. Maria- molt treballat

94. Bruna- no no ha estat una currada però:: però:: s'ha de desfer (riu)
95. Maria- no bueno::
96. Bruna- a veure jo com a proposta ho:: ho:: ho puc dir:: el que passa que ja ho saps estem també en un moment:: delicat i ara mateix suposo que ningú voldrà sentir a parlar de pensar en escriure perquè:: com que estem a:: davant d'un trasllat de:: d'edifici doncs:: tothom està molt agobiat per:: per la feina [¿eh?]
97. Maria- però:: [o sigui]
98. Bruna- [penjarem]
99. Maria- [la cosa] està en que si que si:: [nyt| [algú]
100. Bruna- [sí sí]
101. Maria- algú s'hi animés nosaltres fem el suport també de bueno poder ajudar a escriure més que potser això bueno a vegades [mh::| un posa les fotos l'altre escriu l'altre però clar sempre és feina que t'has de trobar i ho has de planificar sempre porta una mica de feina però amb el que puguem ajudar doncs ens hi comprometem ¿no? [això sí]
102. Bruna- [ja ho proposaré]
103. Maria- però bueno perquè vaig veure això però segur que teniu altres:: experiències la Segun també fa:: bueno jo els que conec sempre fas coses molt maques no sé
104. Sara- però jo de llengua jo faig més una mica de:: ciències
105. Maria- bueno però igual hi ha alguna cosa no sé s'ha de pensar que sigui de interculturalitat/ i:: bueno pot ser de ciències no cal que sigui | no sé ja ho acabarem de:: i després de:: e:: el d'això el Salvador ¿oi que tu portaves un:: un text que has trobat?]
106. Santi- ¡ah! sí mira de casualitats allò que t'arriben que et cauen coses a les mans a la revista *Escola Catalana* que és de Òmnium Cultural no sé si la coneixeu la del mes de febrer doncs vaig veure que bueno posava alumnes plurilingües i justament és de l'escola Drassanes i de l'Institut Miquel Tarradell (somriu)
107. Maria- [i no ho sabies] (referint-se a Bruna, que treballa a l'escola D) (riuen)
108. Santi- [de l'Institut] Miquel Tarradell i hi ha un article són cinc fulls doncs bueno parla una miqueta doncs d'això dels alumnes plurilingües de com conv- com conviuen com conviuen a les escoles hi ha estadística del:: del nombre de llengües de l'origen de l'alumat/ i bueno una miqueta les opinions de les mestres de l'aula de l'acollida/ de la directora/ de:: l'escola:: i això i bueno us he portat una còpia per si d'allò però l'he escanejat i:: si voleu pues us l'envio per correu perquè:: he pensat que així estalviem paper (riu)
109. Maria sí
110. Santi però us he bueno he fet una còpia per si voleu fer una ullada o així | perquè està bé o sigui és com a l'escola primària i a la secundària ¿no? veure una miqueta el:: el que:: detalls d'allò si voleu anar passant sinó ja us l'enviaré ¿eh?
111. Mercè ¿ens ho enviaràs?
112. Santi [ah| no no el correu que rebem [penso estem tots ¿no?]
113. Mercè ¿ens ho enviaràs no a tothom?
114. Eli ah clar estem tots [sí perfecte]
115. Joana [sí]
116. Santi bueno vaig pensar que mira com a lectura:: del que estem parlant aquí:: i tot plegat doncs hi ha la reflexió d'això de les seves l'escola i de l'institut que a vegades veure com els dos ¿no?
- |
117. Maria doncs molt bé ¿alguna altra cosa que:: vulgueu dir?
118. Bruna [ah| és d'una periodista
119. Santi (ajà amb la boca tancada)
120. Maria [¿d'aquestes informacions que teníem?]
121. Bruna no és un article fet [per una mestra]

122. Santi [no no és un article fet] per l'escola [és una periodista]
123. Bruna [és una periodista]
124. Santi que ha fet l'entrevista

Seqüència 2

63. Maria- doncs comencem amb les presentacions d'avui ¿eh? ¿qui primer? no sabem com se senten

(es parla d'aspectes tècnics)

64. Eli- indiferent

65. Santi- jo també

66. Maria- doncs va l'Eli que comenci l'Eli si t'és indiferent (somriu)

67. Eli- jo el meu l'he centra:t ja vaig dir el primer dia que treballava en un centre:: on hi ha un percentatge:: d'immigració bastant alt la gran majoria provenen d'Àfrica marroquins amazics i llavors jo faig secundària/ i vaig creure interessant poder vincular tercer i quart d'ESO és a dir tercer d'ESO/ hi ha un cinquanta per cent d'immigrants i un cinquanta per cent d'autòctons i:: la convivència és molt bona/ i estan molt integrats i quart d'ESO porten el mateix temps a Catalunya i estan doncs molt poc integrats i tenen molt:: aferrada la seva:: |nyt| la seva procedència i llavors com jo tenia els dos doncs vaig agafar els de tots dos\ és en castellà perquè jo fins ara els hi feia castellà ara els hi faig català (riu) però clar vaig aprofitar-ho per l'assignatura i llavors vaig comentar a la Maria i al Jaume que:: jo primer vaig fer àudios i després vaig fer gravacions i:: a les gravacions en vídeo potser perquè estem en quinze setze anys disset eren molt pobres és a dir no hi havia:: |nyt| substància per analitzar llavors vam quedar amb ells que posàvem un fragment petit del vídeo perquè poguéssim veure una mica el context/ i el que faríem seria escoltar els àudios perquè els àudios són uns debats de sis persones jo només modero i crec que la informació que trans- bueno que transmeten és molt més interessant que no pas el vídeo en si és bàsicament això i llavors bueno mentre ho feia vaig aprofitar la transcripció que ja tenia per un altre treball d'una assignatura |nyt| per si ho volem anar seguint però:: és extra\ i ja està\

(se sent un àudio)

68. Mercè- quina escola perdona ¿a quina escola has dit que era?

69. Eli- l'Institut A/ sí Osona |¿eh?| queda més:: | bueno és el segon centre més gran d'Osona però:: Manlleu i Vic són focus migratoris molt importants

(es parla de problemes tècnics)

70. Eli- sinó:: podem anar directament als àudios |¿eh?| que era realment | on hi ha més substància és a l'àudio | {(P) és que no sé els vídeos es van com ¿saps? no m'acaben de:: convèncer} ¡sí! es tallen moltíssim és mortal |¿eh?| la diferència estan callats sí:: però costa

71. Albert- això passa sovint | els hi veus les cares::

72. Eli- sí::

73. Albert- els altres se situen més també::

Seqüència 3

125. Eli- sí això era el minut 1:49/ (se sent el vídeo) | això és la classe de tercer on és el cinquanta per cent d'immigrants/ i el cinquanta per cent::

(es visionen dos minuts de vídeo de cada classe)

126. Eli ¿no sé si ho heu entès?

127. Mercè no

128. Eli li diu *¿qué se tiene que hacer para que seas como los de aquí?* i diu *pues comer jamón* (riu) | jo Maria aniria directe pels vídeos sí pels àudios si voleu

129. Mercè són tot nois ¿no?

130. Eli les noies no van voler sortir

131. Sara |ah| | ¿què són marroquines?

132. Eli sí | elles parlen però no volen que les enfoquem

133. Mercè i aquelles dues noies d'allà ¿què són?

134. Eli les dues:: autòctones

135. Mercè es deuen trobar molt::

136. Eli sí el que passa que jo crec que han crescut sempre amb aquest ambient llavors vulguis que no canvia Manlleu és com Vic hi ha molta diferència entre el públic i el privat perquè és tot privat concertat llavors:: aquest no però hi ha molta diferència amb el privat concertat

137. Mercè ya

138. Eli és com una gran separació és trist però és la realitat

139. Bruna realment es tallen |¿eh?| (riu)

140. Eli la veritat sí és que si els veiguéssiu en el seu dia a dia són realment molt guerrillers | és que ahir ho mirava a casa i pensava |bf| ¡m'estic avorrint! és que realment ¿saps? que ho veus que no hi ha::

141. Mònica a més l'actitud ja és

142. Albert sí

143. Mònica el passotisme

144. Mercè bueno és que és l'edat aquesta::

145. Santi però a més deuen ser més grans ¿no alguns? Potser

146. Eli aquí hi ha setze disse::t divuit no n'hi ha cap |¿eh?|

147. Albert però hi ha algun que es veu molt gran

148. Eli sí

149. Mercè sí (amb la boca tancada)

150. Eli {(AC) són molt macos |¿eh?| però} | jo amb un any els hi he agafat molt carinyo\ la veritat és aquesta

151. Mònica no una cosa no treu l'altra clar

152. Maria és una pena que el so:: no se sent bé però:: sí que ho entens tu ¿sí? ¿què diuen?

153. Eli sí:: és que bàsicament era perquè veiéssiu el context ja us dic a tercer parlen molt de català castellà vull dir estan a:: el català no serveix per res/ bàsicament i a quart bueno és aquest procés d'integració però ja us dic era més que res per veure el context jo crec que és:: sí disfrutarem més amb els vídeos amb els àudios que no pas amb això

154. Santi però clar sobta perquè jo penso a Manlleu quan surten fora de l'escola tot i que diu a mi no em fa falta el català déu ni do perquè la gran majoria de la [població]

155. Eli [a Manlleu no]

156. Santi just a Manlleu no

157. Eli no o sigui Vic és molt català i Manlleu és molt castellà i està:: a sis quilòmetres |¿eh?| perquè hi ha un percentatge d'immigració molt molt molt elevat

158. Santi i la gent d'allà canvia de llengua per::
 159. Eli es parla molt castellà | suposo també que influeix el fet que:: Vic ciutat és una ciutat rica és a dir sempre ha estat una ciutat amb un poder adquisitiu molt elevat i les rodalies hi ha algun poble on hi ha una gran diferència i Manlleu és un poble d'aquests en què el nivell socioeconòmic és molt més baix i clar tot influeix en el context m'imagino
 160. Maria la gent de Manlleu quan es dirigeix a un immigrant ho fa en castellà i a Vic creus que [potser no és diferent]
 161. Eli [a Vic és] molt diferent jo estava a l'IES Vic el primer any que vaig treballar i hi havia molt català vull dir el dia a dia era català
 162. Maria és curiós això tan a prop [¿no?]
 163. Eli [sí:] perquè està:: molt al costat
 164. Albert bueno
 165. Eli és al costat sí

(es comença a sentir el vídeo)

166. Eli aquest no és [¿eh?] el que té la transcripció és l'altre
 167. Maria [ah] val val
 168. Eli sí sí
 169. Mercè això és quart d'ESO
 170. Eli això és tercer
 171. Mercè [ah] tercer
 172. Eli intenten definir ells el que seria el procés de::
 173. Mercè ya
 174. Eli immigració:: integració::
 175. Mercè ya

(S'escolten 12 minuts dels arxius d'àudio)

Seqüència 4

249. Eli i ara en queda un d'aquests {(AC) si voleu} | si és que quart m'interessa molt si voleu ho matem [aquí]
 250. Maria [sí]
 251. Eli i fem:: ¿sí?
 252. Maria ens saltem no [perquè::]
 253. Eli [doncs sí]
 254. Maria hem de tenir temps de [l'altre]
 255. Eli [sí sí sí] per això us ho dic
 256. Maria i l'hora de plegar la mantenim a les [vuit]
 257. Eli [sí sí] sí
 258. Maria vale ¿comentem aquests un moment?
 259. Eli sí i tant
 260. Javi quantes línies d'aula d'acollida teniu a::?
 261. Eli ¿quantas línies?
 262. Javi sí
 263. Eli una per:: curs
 264. Javi una per ¿curs?
 265. Eli sí a cada curs tenim una aula d'acollida amb un psico
 266. Mercè a cada nivell vols dir
 267. Eli a primer segon tercer i quart
 268. Javi i:: i el repartiment aquest/ tal i com per nivells què feu tercer "a" pel que fa tercer "a"

269. Eli sí
270. Javi tercer “b” tercer “c” ¿i quin és el criteri per |em::| distribuir::
271. Eli [bueno]
272. Javi [els alumnes?]
273. Eli [notes]
274. Javi notes
275. Eli nivell el problema clar que per una banda porta molts conflictes perquè queden molt separats lo que diu ella ¿no? a tercer “a” hi han dos immigrants a tercer “c” ho són tots i a tercer “b” és un cinquanta per cent
276. Javi però vull dir e::l el criteri no és la nacionalitat [sinó::]
277. Eli [¿no! ni] molt menys
278. Javi [és que el] meu centre que és un CAEP també es fa això de:: per nivells però és per nivells queda molt clar que és |mh::| més actitudinal o:: d’hàbits d’estudi que no:: vull dir a tercer “a” o a quart “a” tenim gent amb:: unes carències lingüístiques molt grans però amb uns hàbits d’estudi molt importants d’aquesta manera queda com molt compensat i a tercer “c” són molt més problemàtics hi ha gent:: de tot arreu que pot tenir un nivell de de català o de castellà molt bo i allà no es percep com una cosa negativa tot més aviat el contrari
279. Eli aquí sí que ells s’ho agafen perquè sovint el “c” és això (imitant a un alumne) clar com som la classe dels tontos i a mi això em sap molt greu | realment\
280. Javi però en qualsevol cas són grups flexibles ¿no? [m’imagino]
281. Eli [sí | sí sí
282. Javi o sigui sí que ho haurien [de tenir molt clar]
283. Eli [sí sí] sí totalment | a mi de tercer el que em sobta molt és que entre ells com que han viscut sempre amb aquesta immigració poden parlar molt obertament de qualsevol tema és a dir aquí es barrejava doncs tres noies autòctones una colombiana i tres marroquins i realment parlen de tot i és que els que són marroquins *catalán sí* i parlen català en el seu dia a dia i és més d’aquesta nena en un moment diu que ella per res del món parlaria:: amazic a l’institut perquè hi ha gent que no que no l’entén i que això és de molt mala educació
284. Javi ya
285. Eli en canvi els autòctons és més anticatalans a més no poder perquè en el vídeo perdona Catalunya està dins Espanya i el català no l’hem de parlar per res o sigui |nyt| hi ha com aquest rebuig ¿no? vers el català/ i els marroquins en el vídeo li diuen bueno però està a Catalunya jo ja sé que està dins d’Espanya però si està aquí i es parla el català ¿per què no aprendre’l ¿ no? i és com aquesta confrontació que em sobta bastant
286. Javi en el meu centre és el mateix també
287. Eli ¿sí?
288. Javi |mh::| sí entre la població:: autòctona |eh::| hi ha un:: un anticatalanisme molt molt important la majoria són bueno fills de:: de famílies que han vingut de:: d’Extremadura de:: d’Andalusia de Galícia sobretot i hi ha un rebuig molt gran per tot lo que és el català i en canvi els els diguem-ne nouvinguts que s’integren totalment en català es troben que quan volen parlar català doncs es troben amb el doble doble el doble problema d’una banda que estan parlant una llengua per la qual els altres senten un gran rebuig i després hi ha tot el tema cultura::l de nacionalitat ja si porten mocador i tal pues totes les connotacions que això que comporta ¿no? i és un tema:: complicat | per nosaltres no tenim aquest nivell de d’immigració tan gran com:: el que teniu vosaltres allà
289. Maria ¿i als altres centres de secundària passa el mateix?
290. Mercè bueno el meu centre no hi ha:: ja vaig parlar que no hi ha gaire immigració i estan molt integrats e::ls marroquins que hi ha estan integradíssims vaja i parlen català | bueno en el meu centre parlen català però vull dir:: cap problema jo o sigui:: no sé si ho he sentit aquí ara no ho recordo però que els marro::quins tenen més tendència a parlar català que no altres sí ho vam dir ¿no? que altres gent d’altres |mh::| procedències ¿no? |¿eh?| sí no sé potser perquè estan molt acostumats al amazic o a l’àrab o estan acostumats al bilingüisme i:: llavors ho troben molt natural que la gent parli llengües i ho respecten ¿no? jo crec que és per això [o sigui:: | no no digues digues]
291. Eli [i també jo crec que fa molt perdó perdó]

292. Mercè que els llatinoamericans són més reacis en general clar
293. Javi llatinoamericans i en e::l meu cas xinesos
294. Mercè [bueno xinesos]
295. Javi [xinesos] perquè com que sempre estan quan surten del col·legi o institut van al restaurant o van a la botiga o tal i es troben per context específic de::l del meu centre ¿no? que tothom parla castellà i doncs diuen a veure perquèestic jo aprenent aquesta llengua que després- i això crea un rebuig molt molt gran però però sí que és cert que els paquistanesos i els marroquins [mh::] cap problema
296. Maria i aquest rebuig dels autòctons ¿per què deu ser? sí això que deies que els catalanoparlants són els que són més anticatalans o molt més en contra de parlar el català
297. Mercè no el català
298. Eli jo crec pel context és a dir al carrer es parla castellà molts provenen de post guerra espanyola/ immigració catalana/ |nyt| del centre cap a Catalunya/ jo crec que hi ha aquest rebuig:: general | crec que ve molt per aquí | i és el que parlàvem l'altra vegada el nivell aquí adquisitiu té un pes molt important perquè ja no és una família castellanoparlant vull dir jo tinc molts amics castellanoparlants que parlen en català perfecte i a casa parlen en castellà |nyt| jo crec que ja hi ha un rerefons:: important en aquest sentit això hi fa les coses tal com són
299. Maria o sigui podem dir que són fills d'immigrants [mh::] [dels anys setanta o dels anys vuitanta]
300. Eli [sí això és l'onada dels anys seixanta setanta] molts sí
301. Maria intern d'Espanya
302. Eli intern
303. Maria de murcians o gallecs o:: [d'Andalusia]
304. Eli [Andalusia]
305. Maria segona o tercera generació [i::]
306. Eli [sí]
307. Mercè però en el meu institut també i parlen català perquè l'entorn és:: o sigui també no no saps si són:: no saps d'on són no ho saps perquè tothom parla català
308. Eli clar però per exemple tu estàs a Barcelona ciutat [i estàs dient]
309. Mercè [sí a]
310. Eli que parlen català em sembla perfecte i joestic a Osona que és com el centre de Catalunya i és un anticatalanisme que no acabes d'entendre-ho
311. Mercè ya ya bueno és que depèn de la zona [de Barcelona també]
312. Eli [sí és que és la zona]
313. Mercè també [depèn]
314. Eli [sí sí]
315. Mercè de les zones
316. Javi el meu està a Barcelona [també]
317. Mercè [sí] vale
318. Eli sí sí
319. Javi varia molt d'una [zona a l'altra]
320. Eli [d'una zona a l'altra] sí
321. Mercè ¿on era el teu?
322. Javi a Diagonal Mar molt a prop de La Mina
323. Mercè |ah| bueno sí
324. Bruna bueno en el fons/ a mi em dóna la impressió potser també per la:: per l'edat/ per l'edat que:: que ells tenen/ però |nyt| hi han moltes veus que obren com queixoses ¿no?
325. Mercè sí
326. Bruna hi ha com una:: hi ha com una queixa soterrada | per exemple |eh::| queixa |nyt| de:: de que són la classe:: |nyt| que els altres |nyt| |eh::| en els altres no hi han tants immigrants i ells estan tots junts | queixa cap a altres cultures quan per exemple aquella veu que diu | |ah::| els marroquins aquí ho teniu molt bé perquè teniu cinc fills i a sobre us donen ajuda |nyt| hi ha hi ha apareixen/ o sigui que realment o sigui tu els preguntes si:: si estan:: integrats/ i et diuen que sí/ però quan ells parlen hi ha

un sentiment una mica de:: |nyt| de de:: queixa de no sentir-se:: de no sentir-se tan bé ni ni per:: ni per la societat catalana/ ni entre les cultures ¿no? aquesta queixa va va apareixent ¿no?

327. Eli hi ha molta discriminació i ells ho senten molt i a aquesta edat són molt conscients de la realitat

Seqüència 5

328. Mercè i després una altra qüestió una qüestió que és això bueno que es parla d'identitat en termes de substitució ¿no? [o ets]

329. Mònica [clar]

330. Mercè o ets colombià o ets [català]

331. Mònica [clar]

332. Mercè ¿què vol dir ser català i què vol dir ser colombià? ¿no? quan en realitat no existeix això vull dir no hi ha una identitat catalana vaja vull dir ni una colombiana ni res ni les es- estem la vida natural la gent tenim diverses identitats en funció del:: interpretem diferents rols i tenim diferents identitats ¿no? però hi ha aquesta cosa ¿no? de que:: bueno potser de que has de ser una cosa i prou ¿no?

333. Maria hi ha una nena que deia que ella cataxina (riures)

334. Mercè sí sí sí

335. Maria és que jo sóc cataxina (riures) ho he trobat boníssim

336. Albert clar però és una qüestió molt de sentiment ¿no?

337. Mònica sí

338. Albert llavors |eh::| amb una:: edat com és [l'adolescència]

339. Eli [clar]

340. Albert [que tenen] allà:: a flor de pell que ho viuen molt obertament doncs clar el sentiment tot va per aquí | llavors se'ls hi demana potser això de la identitat ¿no? que és com un:: paràgram para:: param:: paràmetre perdó\ |em::| molt molt fixat ¿no? molt estereotipat de dir gairebé si ets català gairebé has d'anar amb la barretina ¿no? i llavors clar ¿no? ells tot això no ho entenen |nyt| home aquí el el el:: jo crec que la qüestió de:: dels autòctons |e| el que passa és que hi ha molts barris o nuclis |¿eh?| que van tenir una immigració |¿eh?| que va venir de de:: de l'Estat i que allò ha quedat allà vull dir això passa:: amb barris de Barcelona:: en ciutats ¿no? de- dels voltants de Barcelona o en altres llocs com pot ser aquí Manlleu i realment malgrat els anys doncs aquesta població la integració sempre ha sigut molt entredit perquè:: allò que sempre parlem de Santa Coloma ¿no? o sigui veus segones i terceres generacions que parlen no castellà parlen andalusí o sigui veus un noi de dinou anys parlant amb accent andalusí

341. Javi sí

342. Albert i gent d'allò:: de primeres o segones generacions que del barri de Santa Coloma no ha sortit ¿eh? i anar a Barcelona amb el metro o sigui:: era impossible ¿no? o sigui és allò una mena de tancament és clar {(DC) quina identitat a la vegada} ¿no? es poden:: senti::r catalans si:: si si parlen o senten parlar català i no entenen ¿no? és veritat ¿no? un sentiment més tancat i clar quan trobem cultures:: que igual són bilingües |¿eh?| bilingües o trilingües o més ¿no? com poden ser els marroquins que parlen àrab amazic i francès d'entrada o:: els paquistanesos amb urdú panjabi etcètera clar ells entenen molt més la situació de bilingüisme que no pas algú que és monolingüe doncs familiarment encara que visqui aquí Catalunya

343. Santi el que passa és que no sé jo ara quan parlàveu pensava el tema de la identitat/ sí que és important ¿no? però també és una mica el voler ¿no? aquestes ganes de sentir-te part d'allà on ets ¿no? jo:: bueno ho he viscut en:: primera persona jo sóc fill d'aquestes generacions dels seixanta i pico que venien de:: de Granada en aquest cas aquí per tant els meus pares són andalusos i jo sóc nascut aquí i:: el tema a casa meva sempre s'ha parlat els meus pares no saben parlar català tot i viure aquí fa més de quaranta anys ¿no? llavors clar |nyt| dins de la família/ o sigui dels que vam venir doncs uns van anar a viure a Sant Vicenç dels Horts els altres a:: Horta els altres:: nosaltres a Hospitalet/ o sigui eren nuclis justament poc catalans ¿no? però |nyt| és justament el el el voler |mh::| no sé aquest sentir el identificar-te i tal i jo és curiós perquè això que deieu ara jo ara per exemple tinc una filla i els meus

cosins també tenen fills i la única nena de tota la família que parla català és la meva és a dir jo sóc el catalanet de la família per dir-ho d'alguna manera quan tots són nascuts aquí és a dir aquestes segones generació però és que les terceres [ah::] ningú és a dir ara la meva filla l'altre dia en una celebració familiar diumenge amb els altres aquests tercera generació parlaven aquest andalús que tu dius els nens de dos anys i mig i clar la meva no els entenia i quan ella els hi deia ¿no? i és una mica a veure estem parlant de gent de la mateixa família que han vingut en unes mateixes ¿no? i és aquest aquest voler:: doncs que:: no sé fer la identitat i reflexar ¿no? jo ho veig així que és és molt curiós perquè [nyt] a veure intentes com ¿no? a veure ets d'aquí és aquest que comentaves tu ¿no? el fet de:: o tu perquè t'has de sentir d'allà o t'has de sentir d'aquí és cert que a casa hi ha aquesta llengua o aquesta cultura o tal però tu després també la pots transformar una mica ¿no? vull dir:: i:: i sí costa perquè segons el lloc o segons tu el el tarannà o per on hagi volgut encaminar és difícil clar a mi els meus cosins [e] em qüestionen perquè jo he canviat la llengua de la família ¿no? o sigui perquè la meva filla només li parlem en català o sigui quins problemes tindrà perquè no sabrà parlar el castellà ¿no? i:: en canvi ells no veuen que els seus no parlen català [nyt] gairebé és com una mica::

344. Sara és que::

345. Santi és difícil

346. Sara és que:: jo no puc parlar molt ((estava molt afònica)) però és que el el el tema aquest de la:: de la identitat jo sóc filla d'immigrants o sigui [eh::] de Granada i d'Astúries vaig néixer aquí a::ls trenta anys vaig marxar a Suïssa els meus fills han nascut allà amb el meu marit i jo hem parlat sempre o sigui ens vam conèixer en castellà/ i allà vam continuar parlant en castellà la gent em deia que perquè no parlàvem en francès amb els nens perquè sinó no aprendrien:: bé el francès i nosaltres vam dir no nosaltres continuarem amb el castellà perquè l'aprenem la la nostra llengua que nosaltres el meu marit i jo els dos vam néixer aquí però parlàvem en castellà i vam continuar i i som catalans però no jo crec que no cal renunciar a una llengua o sigui la nostra llengua era el [castellà]

347. Mònica [evidentment]

348. Sara i vam continuar i allà vam continuar amb el castellà i amb els nens en castellà si venia gent de fora els nens ens deien mama ara sí que has de parlar en francès perquè no entenen francès doncs i ells quan jugaven allà [eh::] parlaven entre ells en francès si veníem aquí de vacances jugaven en en caste...- en castellà o en català depèn amb la gent amb que estaven o sigui depenent del context ells parlaven una llengua d'una manera o d'una altra però predominava el el castellà a casa allà amb més tendència al francès després vam venir aquí a viure i la meva filla tinc fill i filla la meva filla un dia em pregunta però ¿jo què sóc? (riures) ¿catalana? ¿espanyola? [eh::] fran...- [eh::m] ¿suïssa? ¿què sóc? perquè la nacionalitat és espanyola perquè com que nosaltres som espanyols no poden ser suïssos doncs [eh::] és espanyola però clar jo sóc espanyola però sóc catalana sí sí si tu vols tu ets catalana tu ets el que tu vulguis ¿d'on som? doncs no sé ciutadans del món i:: les llengües totes i ara ella per exemple ja portem aquí uns anys ella continua parlant normalment en castellà/ el nen prefereix el català/ a casa continuem [eh::] la llengua comú és el castellà però es barreja molt amb el francès o amb el català [nyt] i:: [nyt] n::o sé coexisteixen totes les llengües que no cal renunciar ni:: no sé i allà intentàvem adaptar-nos allà i aquí pues sempre la identitat nostra era catalana però clar catalans amb uns pares fills d'immigrants també interna o sigui que és una cosa molt rara i no cal excloure

349. Mercè [sí]

350. Sara [un lloc o un altre] és igual jo crec que no és important no sé

351. Mercè és que de la mateixa manera que parlem diferents llengües [en diferents]

352. Sara [sí sí]

353. Mercè contextos pues també:: les cultures també és semblant no no existeixen un bloc així que es diu la cultura catalana i un bloc que es diu la cultura o sigui que anem interpretant diferents coses o sentim diferents coses segons els contextos ¿no?

354. Albert [però el que]

355. Bruna [sí perquè]

356. Albert és interessant però (referint-se a Bruna)

357. Bruna sí

358. Albert és el que ella ha apuntat de dir la família té una llengua i aquesta llengua s'ha de mantenir perquè sobre:: aquesta llengua familiar sigui la que sigui farà:: [e] els nens faran

l'aprenentatge de les altres llengües ¿no? per tant la llengua familiar m::ai s'ha de qüestionar i mai perquè és una situació d'immigració s'ha de canviar de [llengua familiar]

359. Mercè [no no clar que no]

360. Albert mai vaja jo penso ¿no? un altre tema és és allò que dèiem d'a...-d'aquests barris que han quedat tancats i que és una manca de d'igualtat d'oportunitats d'altres zones doncs que la gent pot sortir d'allà es pot relacionar amb una altra gent i pot fer aquest ús de de de les llengües en aquest cas del català ¿no? llavors aquests aquests barris o aquestes zones que han quedat normalment [eh::] doncs allò que ella deia ¿no? de de de les:: classes ¿no? de de qui té diners i el qui no ¿no? que són barris treballadors que igual la família es passa el dia treballant per mantenir la família que:: el que:: tenen de de de ús social pues és trobar-se doncs això amb els parents i tal clar queda tot allò tan tan tancat que el que trobes a faltar és que aquestes famílies que ja són més d'una generació no tenen la igualtat d'oportunitats d'altres zones [¿eh?] inclús anar a cine anar a teatre en català i tal llavors el el català allà doncs queda una llengua que no:: no s'utilitza diguéssim però seria una falta de desigualtat de de::

361. Imma ¿puc fer una pregunta? és que:: quan parlaven de si s'identificaven o no amb la cultura d'aquí si:: es trobaven d'aquí o no [mh::] de fet parlaven de tòpics bueno jo considero que sempre surt el tema de la religió i el mocador i no:: y:: *los reyes* i Sant Jordi i:: i no van més enllà però una ha dit una cosa que m'ha fet molta gràcia que ha dit que ha:: ha tret el tema de l'amistat o sigui ha dit que té molts amics d'aquí i això era como una raó per sentir-se quan tens amics d'un lloc/ és com si ets més del lloc em sembla que ho ha dit això ¿no?

362. Eli sí sí sí sí sí és veritat

363. Imma i no sé jo quin valor té i i això si ho relaciono amb:: amb les classes [em:: nyt] per nivells això que si se separen per nivells acaben molts per exemple de la mateixa cultura del mateix origen no es relacionen amb altres nens d'altres cultures no fan amics no sé jo el paper que té l'amistat i:: en en:: en aquests contextos ¿no? o:: el valor que donen a l'amistat

364. Mercè en aquesta edat [és bàsic [¿eh?]]

365. Eli [és bàsica]

366. Imma això que s'identifiquen amb els amics i amb la llengua dels amics potser a vegades

367. Eli però també et diré que hi ha molt bona convivència entre tots [¿eh?] jo crec que aquests nens vénen junts des de primària i vulguis que no [nyt] s'ha creat una unió perquè realment ho veus no hi ha:: ara per exemple [¿eh?] al "c" o al "d" són bueno hi ha un percentatge d'immigrants molt elevat però sí que et diré que el canvi de classe/ | no hi ha realment aquesta {(DC) guetització} [¿eh?] no hi és entre ells doncs realment hi ha convivència

368. Bruna el que passa que llavors [nyt] aquest [eh::] aquest tema de l'amistat de l'emotivitat [eh:: nyt] que tu ho deies per exemple amb la amb la amb la teva:: història que has explicat ¿no? a vegades doncs el que passa que en els centres educatius es fa molt treball de:: [nyt] de respecte d'estimació:: [a::] per exemple a:: la llengua catalana de respecte:: a les a::ltres llengües però de moltes vegades em dóna la impressió que això és com una petita bombolla que evidentment que fa un pòsit fa un pòsit amb els alumnes ¿no? però quan aquests alumnes surten a fora i estan en un Manlleu on ningú:: parla e::l català/ doncs a no sé que tu tinguis una amistat o tinguis uns lligams que de cop i volta et surten i t'enganxes a:: a aquests lligams que a lo millor estan trencant algú en el teu barri en el teu entorn/ et pots enganxar a aquesta altra nova llengua o aquesta identitat però si no hi són ¿no? lo que sempre diem si quan van a comprar no la necessiten i ho diu clarament aquella noia quan en aquest primer vídeo ¿no? és és això vull dir que:: perquè un [e e] pot finalment [mh:: nyt] pot fer aquesta opció de volguer [eh::] integrar-se de volguer aprendre aquella llengua nova [eh::] de volguer mantenir la seva llengua però aprendre una de nova/ però si no té aquests lligams afectius que l'ajudin/ doncs no ho traurà o és una persona que té el cap molt ben posat i sab...- i o:: i però en general ¿no?/ si no hi ha algo d'emoció entremig no:: no t'hi lances perquè no ho has de fer servir per res ja estàs bé així

369. Mercè sí sí |

370. Maria jo em sembla tiraria una mica endavant amb el tema de les identitats:: jo crec que és el tema fonamental i:: està molt bé i bueno l'hem vist des de diferents punts de vista però potser:: controlant el temps passaríem ara una miqueta a ell

371. Eli sí sí i si sobrés temps ja::

372. Maria i si tenim temps tornem a aquest i aixís tallem de::

Seqüència 6

312. Santi doncs bueno (se sent el vídeo) a veure us explico a veure clar no té res a veure |ah| ja ho vam explicar:: l'altre dia o sigui a la meua escola immigració el percentatge és molt baix però una miqueta com comentava la companya és una escola del barri de Sants |eh::| és cert que n'hi ha/ però el que jo havia comentat també un altre dia és que com que entren des de P3 doncs vulguis que no s'acaben catalanitzant tant ells com les famílies i s'ha de dir que:: bueno la:: la part famílies a l'escola és molt important l'associació de pares i mares és molt potent participa a molts nivells i per tant ells mateixos fan d'integradors de les famílies que puguin ser d'origen estranger llavors bueno la classe que he triat és una classe de quart de primària on hi ha però res o sigui el percentatge bueno no igual dels vint-i-cinc alumnes hi han set o vuit i és el grup que més n'hi ha | llavors bueno una miqueta vaig estar pensant com podia organitzar-ho i vaig pensar el que deia ella que a la que veïessin la càmera no dirien res/ i llavors pensava preguntes i tal i al final vaig pensar mira deixa'ls fer i parlem i una mica vaig dirigint ja veureu que jo no callo per tant és una de les coses que |fx fx| ((imitant el soroll dels fustigar-se i, a la vegada, fa la gesticulació)) hauria d'haver fet més però bueno tot i així estic content/ perquè ells han anat dient moltes coses ¿no? llavors es fa una mica llarg perquè és mitja hora però:: bueno |nyt| al principi hi ha tota la part de presentació no sé com vulgueu si veiem que d'allò l'anem passant jo penso que diuen coses que està bé també han fet uns petits textos que després podem passar i el que el que a mi més m'ha sobtat és que tot i conèixer amb aquesta realitat i nens que arriben en el grup per exemple aquest és un dels grups que més alumnes de fora ha anat rebent/ ells no són conscients i els hi ha agradat poder fer una sessió de parlar de les llengües i de reflexionar/ i ells mateixos aquí deien |ah::| que:: que els hi havia sobtat molt pensar que a la classe hi havia gent que parlava tan diferent a casa o que tenia aquest tipus de:: que ells mateixos no ho veuen perquè com comentava ella (es dirigeix a la Bruna) quan entren allà és la bombolla/ tot en català/ i llavors no veuen com que ostres aquest pot parlar una llengua que no sé ni que existeix ¿no? i això els hi ha sobtat molt a ells igual que sent una escola que es considera |mh::| cent per cent catalana/ doncs |eh::| ells mateixos ja ho veureu quan ho diuen és la meua llengua materna és el castellà la meua és el castellà la meua és el castellà jo amb els amics parlo en castellà i llavors aquí o sigui és com que ells ni s'ho descobreixen ¿no? ho han descobert ara ¡ostres! ¿tu parles castellà? jo també ¿no? és una cosa com i porten junts des de P3 bueno una mica:: és el que:: surt [al vídeo]

313. Maria [són de quart] has dit?

314. Santi sí de quart de primària | i ho sento perquè em sent molt a mi (riures)

(es visionen 6 minuts del vídeo)

Seqüència 7

315. Santi aquí també ha sortit el tema de amb la meua mare amb el meu pare i amb les parelles del meu pare i la meua mare és una llengua diferent és com que:: van interioritzant les llengües de les noves parelles dels pares i mares

316. (es visionen 30 segons de vídeo)

317. Santi aquesta nena és dominicana però diu que parla català perquè treballa al Merca:: al Mercadona i ha de parlar català i llavors ella:: parla amb la seva mare en català per:: la llengua que ha de fer servir a la feina

318. (es visiona 1 minut de vídeo)

319. Maria ¿potser ens podem saltar aquest trosset?

320. Santi sí sí
321. Maria ho dic perquè:: | a veure
322. Santi sí deixa:: | és que a més no va igual la imatge que el so però\
323. (es visiona un minut i mig de vídeo)
324. Santi parla xinès i basc perquè el seu pare és basc i:: però els dos pare i mare parlen xinès o sigui la van adoptar a la Xina i els dos parlen xinès per tant ella manté el xinès i bueno explica ara no sé si s'ha saltat o no que a més el dissabte a la nostra escola/ |ah| es fan classes de xinès per tant els alumns...- els fills o:: adoptats o de famílies xineses que volen mantenir doncs vénen i fan classes de xinès el dissabte
325. Joana ¿i els pares?¿ són tots dos són tots dos espanyols? ¿i s'han posat a aprendre xinès?
326. Santi sí sí sí
327. Sara carai ||
328. Joana a mi no em sortiria {(DC) em surt la que em surt}
329. (es visiona un minut i mig de vídeo)
330. Santi aquest nen és aquest és romanès ha arribat aquest any i amb la mare continua parlant romanès però la mare ara té una nova parella que és d'aquí i llavors amb aquesta parella parla les dues:: llengües ¿no? i és una mica veure el procés d'ells com a:: nouvinguts i immersos amb un model de família diferent que van canviant i es van es van:: adaptant
331. (es visionen 45 segons de vídeo)
332. Santi això també em va resultar curiós o sigui ells per exemple si jo ara em dirigís amb ells en castellà els hi sobtaria molt més que si em dirigís en anglès perquè jo sóc el profe d'anglès però |nyt| fins i tot alguna vegada ha passat perquè amb algun d'aquests nouvinguts et dirigeixes en castellà i ells mateixos em diuen no no en català o sigui o li dius en català o li dius en anglès però no cal que li canviïs al castellà perquè això no li resultarà més fàcil amb ell ¿no? i a vegades et fa pensar ¿no? perquè realment és la tendència que tenim ¿no? a facilitar's-hi però:: que aquest el que parlava urdú per exemple ell fins i tot ha dubtat i ha dit no no la meua llengua és el català o sigui ell el castellà per ell no existeix per dir-ho d'alguna manera ¿no? són coses curioses que han anat sortint que bueno entre ells han anat vivint:: així
333. (es visiona un minut de vídeo)
334. Santi pots passar una mica aquí és on es van adonar que realment molts parlen castellà fora de l'escola ¿no? és el que comentava ella ¿no? és com un d'allò que ens esforcem i a més està relacionat amb el que diu aquí al final de l'article aquest que us passaré que diu i després o sigui aquí fem aquest món/ justament no sé si aquí que estem a nivell d'universitat perquè acaba l'article dient |ah::m| |nyt| bueno que estan molt contents de l'experiència que han passat els alumnes per l'aula d'acollida/ i diu i ara són a la universitat i diu és clar diu després passa com l'altre dia que em va venir a veure una nena que vaig tenir fa anys ho explica la mestra i diu és llatina i ara estudia dret i em diu tant que em vaig esforçar i arribo a la universitat *y todo en castellano Empar todo en castellano* o sigui una mica |nyt| (riu) com aquest clar que depèn de quina universitat i quin d'allò ¿no? però és allò de dir nosaltres estem fent allà nuclis de que tothom que arriba ha de fer el d'allò en català ¿no? i després ells mateixos ja quan surten és en castellà i entre ells no ho saben i després ja a nivell de segons quina institució i d'allò ¿no? sobta el el | com:: canvia ¿no? {(P) el tema}
335. (es visiona un minut i mig de vídeo)
336. Santi és al·lucinant com en tres mesos ha començat a parlar català i no tenim aula d'acollida ni res o sigui era la feina directa amb els mestres que anem passant per l'aula però:: al·lucinant a veure |nyt| li costa i:: a més és molt trapella tot ell és com:: a vegades pensem que és la desconexió que fa perquè no d'allò però és cert que:: que és un dels que ha fet un procés perquè tenim un altre que aquest dia no hi era que és d'Ucraïna i:: |nyt| ell pensava que li seria com més fàcil i ¿no! és un nen que ha vingut fixat pel Barça perquè jugava al seu país i tal i llavors bueno

l'han escolaritzat al nostre centre/ però hi ha molts dies que ell no hi és perquè el Barça bueno ha d'anar a fer les d'allò i:: ell pensava que li seria més fàcil perquè sabia algunes paraules en castellà i en canvi aquest que la llengua era:: bueno l'urdú doncs ha:: ha anat com molt més ràpid el progrés ha estat comparant els dos casos aquest molt millor | i bueno res després hi ha una mica la:: la bueno acaben i hi han més reflexions que ells van així dient ¿no? a part del:: de::l amb qui es relacionen |nyt| veiem que que fins i tot posen exemples de paraules ¿no? de:: per exemple la noia de Santo Domingo diu |ah| és que clar a mi el que em sobta és que el castellà que es parla aquí tampoc és igual que el del meu país ¿no? i diu exactament *porque allí la gente dice vámonos pa mi casa* i aquí si tu dius *pa mi casa* la gent riu ¿no? o sigui |nyt| ella veu nota com la diferència llavors diu llavors jo amb la meva mare/ perquè la gent no rigui prefereixo que:: parlar en català que ella el necessita pel Mercadona i que jo:: a l'escola estic parlant en català ¿no? o sigui una mica fer aquest procés de dir com que tampoc no és ben bé la mateixa {(AC) o sigui sí que és la mateixa llengua però parlada de manera diferent/} ella és com que no vull que es riguin del que:: del que:: nor...- del que:: nosaltres parlem ¿no? i:: i bueno així van hi ha un altre que diu és que clar el castellà també depèn del lloc perquè jo vaig anar a Tenerife i a l'autobús li deien *guagua* llavors la:: la:: la de Santo Domingo diu *pues en mi país también es la guagua ¿no?* llavors veuen una mica com similituds de la llengua tot i que la zona geogràfica sigui:: diferent ¿no? bueno van anar així sortint coses i jo al final els hi pregunto |ehm::| que llavors ells quina és o sigui quina creuen que és la seva llengua i no ho saben no se saben definir com la meua llengua és el català o la meua llengua és el castellà tot i que han començat dient la llengua materna però després ha sortit la paterna ¿no? i els hi deixo anar la pregunta com |ah::| doncs ¡va! fem fem com una:: un d'allò d'imaginació quan esteu dormint i:: somieu/ ¿amb quina llengua somieu? i llavors es queden així com ostres i diu |ah| pues yo:: alguns diuen jo depèn de amb la persona que estigui parlant i uns altres ho tenen molt clar jo en castellà i uns altres jo en català ¿no? i llavors això els va com descol·locar ¿no? ¡ah! ¿així la meua llengua és el castellà si somio en castellà no? és com que no sóc conscient del que he de fer servir perquè estic adormit ¿no? veure el:: bueno van sortir coses així:: interessants per ser un quart de primària i:: i no tenir molt {(AC) jo pensava que només parlarien} el xinès el romanès el d'allò i no els altres han volgut dir molt la seva dir de la seva història una mica | tal com ho han viscut

Seqüència 8

337. Eli a mi em crida molt l'atenció que veig aquests nens veig similituds/ amb els meus immigrants és a dir (riu) | la manera que tenen de pensar/ la veig molt similar a ells ¿no? aquests nens es troben que són el::s meus em refereixo/ com ells són poliglotes i no els importa ser-ho ¿no? i defensen el català amb els amics l'amazic i l'àrab amb la família/ el castellà perquè no amb els amics del barri i ¿què passa? quantes més millor és el [que deies tu ¿no?]
338. Sara [sí sí]
339. Eli perquè renunciar a una per parlar l'altra ara els hi vaig passar unes graelles per una altra assignatura i realment vaig tinguer que tornar-lis a dir ¡ei! nens ¿m'ajudeu? és que m'hi faig mal perquè es que parlen de cinc a set llengües perquè clar un parla l'amazic de Casablanca ¡no! però no és el del Riff però bueno jo l'he après perquè així puc parlar amb ells i és com i ¡clar que sí! ¿i per què no no? quantes més millor que és lo que diuen aquests nens teus
340. 218. Santi (sí amb la boca tancada) sí [sí]
341. Eli [parlo català] amb la mare tal i castellà i per què no i en canvi n'hi han amb aquesta mentalitat tan tan tancada {(P) no sé m'ha sobtat això}
342. Santi sí de fet aquí bueno els textos una miqueta diuen això ¿no? |nyt| els hi ha sobtat com hi ha idiomes com el *ilocano* ¿no? que deia la nena filipines o el mandarí i tal que ells identifiquen com el xinès el no sé què llavors hi ha també un moment |nyt| on:: on:: es pregunta ¿i com ho veieu no? i que el fet que hagin arribat aquests nens al grup si ens han portat coses bones o no i

clar ho valoren com molt positiu i el fet de que:: bueno que cada un:: |nyt| tingui la llengua i la pugui anar canviant o sigui indistintament ¿no? que no:: sigui una cosa de dir doncs jo sempre parlo amb aquesta ¿no? de fet aquest nen que hi ha al costat de:: aquella columna el Pau ell a més és de família |eh| catalana però a més a més allò dels pares que si alguna vegada algun mestre s'ha deixat un accent són els pares [que vénen]

343. Eli [¿sí?]

344. Santi i diuen perquè la mare és lingüista i:: tal i bueno tot és ha de ser allò molt correcte ¿no? i:: ell hi ha un moment que quan sent parlar als altres tant i tal diu bueno jo he de dir que clar el meu cognom és castellà perquè el meu avi era d'Almeria com dient (riures) bueno que jo també vull posar una mica ¿no? en la:: en la meua identitat també hi ha algun algo de:: que s'assembla amb aquests ¿no? és curiós però sí no ho veuen com una cosa negativa {(P) sinó com algo positiu no sé | és així textos molt així} || veure una mica que els hi havia portat a ells la conversa {(P) la conversa} || i veien curiós com els bolivià::ns o els de Equador parlaven català amb algun dels dos | a casa ¿no? que dius no és el que:: sembla que hagi de ser el que sembla que hagi de ser {(P) però sí} ||

345. Bruna seria interessant potser per exemple era una de les coses que quan va fer la:: entrevista:: de de de:: per veure quin pensament teníem nosaltres o el que creïem ¿no? |mh:: nyt| per exemple com ara mateix que:: aquest any s'han fet aquestes filmacions o o:: en concret per exemple la meua escola que aquest any que el tema central eren le::s llengües jo crec que:: amb un:: | |nyt| en un context així de:: multicultural ¿no? |ah::| hauria de ser hauria d'haver-hi una cer...- unes:: com unes coses molt integrades al dia a dia que fagin evident | que fagin evident i que:: propiciïn:: parlar de:: parlar d'això és a dir per exemple que ells siguin ells siguin conscients de d'aquesta:: d'aquesta:: energia que tenen de poder parlar moltes:: llengües/ de conèixer | jo ho veig més com una cosa/ | jo bueno potser ara estic parlant molt més de:: infantil o:: primària/ que |eh::| fos fos algo im- que sigui que estigui implícit en el:: en el dia a dia que tampoc sigui anecdòtic |¿mh?| a vegades per exemple a vegades |nyt| hi han escoles que a vegades s'han posat a a:: han treballat la diversitat cultural/ i s'han fet menjars si només et quedes en aquest en aquest punt/ és algo com molt anecdòtic ¿no? evidentment que es poden fer menjars però |nyt| supo...- cal cal caldria perquè després ells sortiran a fora i:: aquesta:: i a fora trobaran:: de tot els hi tancaran o els hi obriran:: portes ¿no? però que si a l'escola s'ha pogut fer evident que hi ha diversitat | seria la::: riquesa

346. Santi [jo]

347. Maria [hi han] poques activitats a :: a a l'escola i et sorprèn que fins a quart no se n'adonin d'això vols dir [¿no?]

348. Santi [sí sí sí]

349. Maria [no és el cas però::]

350. Santi [és que] estic totalment d'acord amb ella o sigui de fet ells han posat aquí ((referint-se a l'escrit dels alumnes)) m'ha agradat aquesta xerrada que hem fet amb el Santi tal vull dir com algo excepcional ¿no? que dius:: tu estàs allà cada dia et trenques la closca per veure com fas la classe tal i qual i penses algo tan d'allò com parlar de::l del que és proper i d'allò no és habitual

351. Sara però potser perquè a la teua escola no hi ha molta immigració però no sé a les que hi ha més la meua és patent és bueno jo crec que és que de petits jo els tinc ja els grans de primària els grans i:: i ya:: a la classe tenim un:: un mural on:: tenim les diferents llengües que hi ha en aquest moment a la classe i:: escrit o sigui bon dia bona tarda o gràcies en els diferents i així cada nen és protagonista en algun moment i en quant a les llengües per totes les festes treballem o sigui per Nadal s'explica el Nadal però cadascú explica la seva:: les tradicions o d'ells o dels seus pares perquè és que hi ha molta diversitat la castanyada tot Halloween per exemple o sigui saben saben que ve de fora però:: expliquen la festa de::l del xai o per exemple ells expliquen perquè hi ha uns dies que no vénen o que alguns falten alguns àrabs i:: i bueno |eh::| totes les festes s'expliquen jo no faig religió però:: ho parlem i no a la classe de:: ensenyament alternatiu o religió no a la classe de llengua o a tutoria és patent aquesta varietat es parlen dels menjars es parla bueno no sé és algo normal perquè hi ha molta o sigui hi ha un d'aquí no català |mh::| bueno el cent per cent de la meua classe són de fora clar és algo que:: està:: [a la base]

352. Joana [a l'ordre del dia]
353. Sara sí està a l'ordre del dia ¿i tu com ho fas? ¿i en el teu país què? i t'ho expliquen
354. Bruna jo em referia a això ¿no? això integrar-ho dins de:: que no quedi com una cosa ni anecdòtica ni ni apartada de:: |nyt| del [que es fa]
355. Sara [s'intenta] i s'intenta tractar com una riquesa |eh::| ¡mira! doncs aquí en aquest país i:: bueno e::l el altre per Setmana Santa vam explicar el per què fem la mona i la mona és d'aquí però en altres països doncs és:: una campana que porta ous als nens o és un un conill o sigui |eh::| expliquen | i després fan o sigui escriuen i se n'adonen ¡ah!| doncs aquí fem nosaltres perquè els catalans fem els catalans fem els catalans fem tal cosa però hi ha altres però després tots som catalans perquè estan aquí i fem la mona però també en el meu país o en el país dels meus pares fan tal cosa |nyt| | que està bé
356. Mònica sí però no cal fer tampoc activitats
357. Sara |¿eh?|
358. Mònica que no cal fer tampoc activitats [fora de:: el dia a dia]
359. Sara [parlar el dia a dia]
360. Mònica sí | això que dius tu ¿no? un:: mural i:: i anar afegint
361. Sara [sí]
362. Mònica [la salutació] de la:: llengua que entra:: nova o així ja n'hi ha ben bé prou vull dir
363. Albert home el que està bé és que els nens visquin tota la diversitat de llengües com una cosa natural ¿no? o sigui ja ho veiem ¿no? que hi ha nanos que el que dèiem que si trilingües ¿no? utilitzo una llengua amb un utilitza l'altra amb un altre o sigui fet fet natural jo també estic molt d'acord amb ella que hem d'evitar coses molt puntuals perquè igual quedem amb l'anècdota ¿no? vull dir aprofitar ¿no?
364. Mònica l'exotisme ¿no?
365. Albert sí jo que sé a vegades allò els menjars doncs mira és una oportunitat potser perquè les famílies entrin però saber que hem d'anar una miqueta més enllà sinó ens quedem amb això amb l'anècdota o sigui estic plenament d'acord i després jo:: el que penso que és bo també que de tant en tant doncs fer una xerrada d'aquestes amb els:: amb els alumnes que puguin parlar sobre les llengües que ells utilitzen que coneixen amb aquesta naturalitat ¿no? de dir bueno pues |mh::| l'utilitzo o no la utilitzo:: em serveix no em serveix perquè d'alguna manera és que realment les llengües són vives ¿no? i i que això arribi a l'escola perquè a veure si:: fora de l'escola utilitzen una llengua o una altra allò és una realitat i a vegades des de l'escola no:: no ho integrem ¿no? i jo crec que que és allò doncs |nyt| d'alguna manera:: també natural ¿no? però fer xerrades tipus aquestes que ells vagin parla::nt i jo crec que que és bo ¿no? mira jo puntualment parlo català amb el pare perquè treballa al Mercadona que d'això [¿no?]
366. Santi [n'hi ha] d'altres així maques o sigui:: que sorprenden ¿no? perquè ells parlen es queden amb l'anècdota ¿no? i:: i ho expliquen hi ha una nena que per exemple fins i tot aixeca el dit bueno jo jo l'animo a que ho digui ho expliqui la Mònica diu jo em dic Mònica Ferrari que podria sonar totalment italià però a casa meva ni el meu pare ni jo ni ningú parla italià perquè eren els besavis i ella diu em sap molt de greu perquè així com la Lluna adoptada de la Xina uns pares d'aquí s'han esforçat per aprendre xinès que és prou difícil els meus han deixat perdre l'italià i ni jo el parlo ni el meu pare tampoc ¿no?
367. Albert clar
368. Santi és com una cosa::
369. Albert però això està bé [és un tipus de reflexió molt interessant]
370. Mercè [quart de ESO |ai| de primària]
371. Albert donar el valor
372. Mercè sí
373. Albert de la pèrdua una una llengua
374. ¿no? jo penso que és interessant

389. Joana i també penso que a l'escola no podem deixar gens de banda els pares perquè o sigui si:: si els pares de les diferents cultures se senten com |nyt| com que formen part dels projectes d'escola no d'acollir-los i que vinguin a fer el te ja el fan el te i el cuscús i tot però |mh:: nyt|
390. Albert més
391. Joana que formin part una mica dels projectes de l'escola establir molt contacte/ així directe/ i tal |mh::| crec que tota l'adquisició i i la diversitat | no sé penso que el:: que el fet de parlar una llengua o una altra o no sé què és com molt emocionant ¿no? i llavors si els nens estan:: si veus que els pares i l'escola està com molt molt lligat és com més fàcil que els nans entenguin el català com bueno com el que es viu a l'escola i que:: val la pena de fer l'esforç de parlar-lo ¿no? si jo veig per exemple els nens estrangers que els hi:: costa més parlar català són nens i nenes que els pares tampoc acaben d'entrar a dins de l'escola o sigui molts nens molts pares que et deixen el nen allà i tu per molt que li diguis i és com difícil entrar en algunes cultures nosaltres per exemple amb els paquistanís ens costa de:: d'establir comunicació perquè et deixen el nano i:: se'n van i:: no miren i:: penso que aviam molt més enllà de la llengua és la la la falta de comunicació:: o:: de coneixement cultural que tinc jo d'ells i ells de:: de l'escola o de o de nosaltres ¿no?
392. Albert no però és important connectar amb famílies perquè a vegades a través d'una família que realment entén l'escola::la i tal¿no? llavors ells quan veuen un de la seva comunitat que els hi explica o els hi dona:: una visió de l'escola els hi [ajuda]
393. Joana [i tant segur]
394. Bruna [sí sí]
395. Albert o sigui que és- que és important
396. Maria això de xxx secundària perquè les famílies ni::
397. Joana ja bueno ¡però això s'ha de fer a primària!
398. Eli nosaltres estem al programa qualifica i millora i es basa molt en això en tenir un tractament amb les famílies tutories individuals per exemple jo en tinc onze de nens bueno onze famílies al meu càrrec i realment cada mes quedem amb ells via telefònica via:: cara a cara i s'aconsegueix |¿eh?| veus un procés per dir algo al setembre/ trucaves/ i era com ¿què m'està explicant a mi aquesta del meu nen si ja m'arribarà al desembre amb les notes no? i ara/ per exemple jo avui n'he rebut a una que ha set ella que m'ha trucat {(DC) per primer cop} |nyt| en els deu mesos ¿no? no no Eli bueno en castellà |¿eh?| és que pensava que queden tres setmanes el nen què tal |nyt| i realment *hasta* ho he comentat ¿no? perquè dic bueno doncs potser ells s'han {(F) adona::t} que serveix per alguna cosa i que no estic allà empipant perquè no tinc res més a fer |nyt| que trucar a casa seva ¿no? m'ha sorprès que la mare vingués dic bueno potser és un procés lent i gradual/ però poc a poc ¿no? es pot anar aconseguint |nyt| clar els hi costa:: perquè vénen d'una cultura/ en què amb prou feines van a cole els nens i què m'han d'explicar a mi ara ¿no? que m'han de trucar i dir-me què tal i que vingui i:: |nyt| és molt diferent
399. Mercè és que l'escola a segons quins [llocs]
400. Mònica [sí]
401. Mercè és com molt distant ¿no? de la gent
402. Eli sí
403. Mercè o sigui igual els pares també es senten que estan que no estan en el mateix nivell no sé pot passar ¿no? això
404. Eli podria ser ¡i tant que sí!
405. Bruna sí per exemple el que deia la Joana |ah:: nyt| les famílie::s paquistaneses per exemple/ costa molt que s'acostin a la:: mestra/ a l'hora de l'entrada i la sortida
406. Javi sí | [sí sí]
407. Bruna [n'hi ha] molts que els has de dir {(P) vi::ne vi::ne} ((gesticulant amb els braços)) (riures) en broma |eh| ¡que no mossego! ¡hola! ¿com estàs? {(PC) és allà lluny allà lluny vine vine}
408. Javi i de fet més que famílies són:: pares pares vull dir que les mares no:: no pinten res en el nostre cas
409. Bruna no sí això també a vegades no vénen | però si vénen [està està lluny]
410. Joana [sí]

411. Javi [les mares mai vénen]
412. Bruna si vénen està lluny
413. Mònica les mares vénen a buscar
414. Sara això és cultural
415. Mercè sí com la llengua també ¿no?
416. Sara això és cultural és que és així és cultural és que que la setmana passada/ a o a causa de la llengua o sigui a aquesta gent ¿per què ha vingut aquí? per problemes o sigui per problemes econòmics la:: l'escola és una altra cosa {(AC) aquí els nens van a l'escola però en el seu país és obligatori} però entre cometes si no van no van no passa res i la mare està darrera o sigui la mare no no no és la que va a parlar amb amb amb l'escola la relació escola |nyt| o sigui és el és el aquí és obligatori i a...- un d'ells els hi ha d'explicar les els costums aquí és que la setmana passada va venir a la nostra escola un:: paquistanès i un:: i un àrab Marroc de:: del Marroc pe::r explicar-nos doncs o sigui aquestes:: perquè no vénen i clar és aquest choque [eh:::]
417. Bruna [sí sí]
418. Sara la mare/ és |mh::| no:: no pinta {(AC) no pinta res} a veure arriba a donar de menjar als nens però |mh::| nyt| l'educació [no:: l'escola]
419. Mònica [no parlen el] idioma
420. Sara i no parlen el idioma
421. Mònica els pares sí però les mares no
422. Mercè sí::
423. Sara per això i si truques ¿pasa algo? o sigui si ha passat si hi ha algun problema és per ai...- quan l'escola truca a casa és perquè [hi ha algun problema]
424. Mònica [sí hi ha algun problema]
425. Sara si no hi ha problemes que ¿per què volen parlar amb mi?
426. Mònica sí::
427. Sara ¿què passa?
428. Eli ¿què m'has d'anar a dir a mi? (somrient)
429. Bruna però és veritat també lo que diu la Joana que si:: trobes en aquesta comunitat/ algú una mica més flexible/ [¿no?]
430. Sara [sí que ajudi]
431. Bruna t'ajuda
432. Sara sí sí
433. Joana clar t'ajuda
434. Bruna ¿no? jo per exemple aquest any tinc un pare que és el que ve perquè la mare no apareix però ell és més flexible en el sentit que em parla més i llavors és el que enganxa a les altres mares de:: paquistaneses | i els e:: i demano ajuda |mh::| baixo al pati i dic avui m'has de traduir | ¡avisa-les! vine que vinguin
435. Mònica clar
436. Bruna però
437. Santi sí però a vegades jo estic d'acord a vegades la mateixa despreocupació perquè no li donen tanta importància/ també passa nosaltres ahir per exemple que era jornada de vaga/ jo estic parlant d'immigració però castellanoparlant doncs era jornada de vaga jo feia serveis mínims i van venir |ah::| {(DC) divuit} famílies de les quals quinze eren famílies de fora o sigui:: Llatinoamèrica |ah::| Paquistà i tal/ i era perquè no se'n havien enterat que ahir era jornada de vaga o sigui de fet feia vaga tota l'escola només érem els serveis mínims i:: i clar o sigui no hi havia ningú més o sigui:: i a més va ser mo::lt molt d'allò vull dir que no van venir més que aquests divuit nens dels quals i era per per per o sigui i se'ls hi ha informat per notes les mestres i els mestres han parlat amb ells i tal les notícies estan allà però és una mica aquest d'allò de dir:: era com ¿i no us heu enterat que avui no::?
438. Eli jo crec que hi ha voluntat és lenta i costa cada cop crec que n'hi ha més jo parlo del món àrab |¿eh?| que és la realitat que tinc o sigui no tinc paquistanis no tinc | res més |¿eh?| i no puc opinar però hi és no sé jo la veig en molts casos |¿eh?| la voluntat de |nyt| de integració per part dels pares i de intentar:: |nyt| no deixem la nostra cultura evidentment no aconseguirem tornar

a parlar de cultura i que la mare es tregui el mocador ¡clar que no! tampoc ho hem de provar crec perquè ha nascut amb uns altres ideals i ya {(P) però jo crec que hi és lentament no sé és una sensació que em dóna} |¿eh?| | no sé\\

439. Bruna no sí que hi és
440. Mònica sí::
441. Bruna el que passa que a vegades ells també tenen molt estrès i molta:: |nyt mh::| ells no esta...- |eh::| moltes vegades estan amb una situació molt difícil [¿no?]
442. Eli [molt difícil]
443. Bruna llavors també són més esquerps [són més distants]
444. Joana [és que va tot junt]
445. Mercè [també] dels llocs d'on vénen no crec [que les escoles facin al Marroc per exemple bueno jo he viscut al Marroc i no m'imagino m'imagino algú que li regali una gallina al professor]
446. Bruna [clar tots junts | vull dir que sí:: hi ha voluntat]
447. Eli [mare de Déu | res | res]
448. Mercè com feien aquí aquí abans ¿m'entens?
449. Eli exacte [{{(AC) és que estem a cinquanta anys enrere}]
450. Mercè [però no:: no els alum...- si vénen de zones rurals] i tal no crec que a les zones rurals del Marroc
451. Eli [per res del món]
452. Mercè reuneixin als pares perquè els pares s'integrin ho dic perquè és una cosa tan diferent [no ho acaben d'entendre]
453. Eli [que els hi costa]
454. Bruna [és que els hi demanem una cosa molt difícil]
455. Mercè no saben si volen un pollastre (Eli i Mercè riuen) | o sigui vull dir m'imagino |¿eh?| no ho sé
456. Santi a nosaltres [aquest nen]
457. Mercè [és una cultura diferent]
458. Santi [aquest nen xinès] que hi ha un moment també que:: ell diu jo li dic perquè ¿qui sap més català de casa teva? i diu:: en un principi dubta ¿no? i després dic ¿tu no? i diu sí jo ¿tu per què no els hi ensenyes als teus pares? diu doncs perquè no tinc temps (Mercè riu) jo dic ¡ah! molt bona aquesta o sigui sempre som els adults els que no tenim temps ¿i com és que tu no tens temps? i diu perquè no hi són | un està en un restaurant l'altre [està en una botiga i:: i tal ¿no?]
459. Joana [tot el dia treballant]
460. Santi llavors ell diu és que jo no els hi puc ensenyar català i llavors l'estona que d'allò és com:: ¿no? llavors justament aquestes famílies quan has de fer l'entrevista ells et conviden a que vagis al restaurant i et conviden a dinar i [facis l'entrevista]
461. Eli [¿ah| sí?] (riures)
462. Joana |ai| què bo
463. Santi a que vinguis al restaurant i mestres dinem jo et convido | xerrem del meu fill i dius no no les coses no van així | tu deixes el restaurant una miqueta i vens a parlar del teu fill a l'escola ¿no?
464. Mercè també a lo millor et volen obsequiar |¿eh?|
465. Santi clar clar però:: mai no saps on està el punt de:: (riures)

Seqüència 10

406. Bruna jo ara per exemple |eh::| [no és en l'àmbit escolar]
407. Mercè [de corrupció] (riu)
408. Bruna encara que sí que n'hi ha una en pocs dies he tingut dues experiències al:: al barri/ jo visc a Gràcia/ i:: e::l xino on de la cantonada de casa meva/ on sempre:: vaig | sempre m'havia parlat amb:: amb castellà | |eh::| van doblar la botiga és a dir van posar una altra botiga:: molt a prop i:: |eh::| han deixat a càrrec de la botiga/ el::s els nois joves | i l'altre dia vaig entrar a comprar/ i em i em van

- saludar/ en català/ em van atendre en català/ i |em::| bueno en català/ | això una o sigui que:: aquests n::anos joves és possible que hagin anat a l'institut | [hagin ja cursat aquí alguna:: algun:: estudi] ¿no?
409. Joana al xino de casa meva passa el mateix (Joana manté una conversa paral·lela amb algú) [¿a quant van les albergínies?]
410. Bruna [i fins ara em parlaven en:: castellà] | i després també una altra:: botiga de paquistanesos de fruita a davant del mercat/ sempre havien estat parlant amb:: amb castellà/ i l'altre dia vaig anar a compra-lis cireres i:: ¿i no vol res més? i:: i de cop i volta tots dos se'm van posar a parlar en català (riures)
411. Joana fas cara de molt catalana | (somriures col·lectius)
412. Bruna no sé però:: vull dir que:: | en pocs dies he::
413. Joana a mi això també [m'ha passat]
414. Bruna [perquè a veure] nosaltres mateixos moltes vegades entres en un xino i ja els hi estàs parlant [en castellà]
415. Joana [és que és clar] jo crec que quan els hi preguntes ¿on són els tomàquets? ¿a quant van els tomàquets? et contesten en català però si tu li dius *¿cuánto valen los tomates?* et contesten en castellà
416. Mònica és que és una cosa que tenim els catalans [¿eh?] que de seguida passem a:: al castellà perquè ens pensem que ens entendran més bé i no és així no té perquè ser així vaja | i això ho fem tots i des de fa mil anys perquè això ja ho feien els meus avis i és una cosa que ens hem de:: de treure ¿no? del cap
417. Maria no tindrem temps [de mirar aquestes::]
418. Eli [bueno cap problema]
419. Maria com que estan escrites ens les podrem llegir i fer:: | no ho sé | ¿hi ha algú que ja hauria de marxar?
420. Mònica sí jo m'hauria d'anar ho sento però:: hauria de ser molt puntual
421. Tots adéu
422. Maria és que alguna altra cosa perquè han sortit temes molt interessants avui [¿eh?] començant per la identitat o identitats ara les llengües maternes els plurals aquests de llengües que hem sentit i després les famílies i a part moltes de les coses està gravat no se'ns escaparà res segur no sé agrair-vos que:: hàgiu pogut estar aquí una altra vegada/ i:: quedem convocats per la propera/ que serà la última (somriures) i serà el dimecres 27 de juny que ja farà molta calor (somriu) ja us enviarem la convocatòria i:: res qualsevol altra cosa que necessiteu també amb els mails i:: estem en contacte/

▪ Cinquè grup de debat

Seqüència 1

48. Jaume- bona tarda/ em deia primer petit parèntesi inicial em deia la Maria em recordava el:: el tema de Girona el simposi de Girona que:: recordem que si algú s'anima:: o ha pensat o ha tingut alguna idea o:: senzillament vol anar-hi:: que nosaltres hi anirem i:: que hi podem pujar junts i podem ser tots allà i podem seguir una [mica junts]
49. Maria- [¿us en recordeu] d'això de Girona de què va? ¿una mica? ¿sí no? amb tants dies entremig que sembla que perdis el fil/ però:: era de buscar alguna:: una experiència que:: de les aules i que nosaltres [mh:] ens oferíem/ per fer tàndem per fer- per ajudar a preparar el document i per poder-lo presentar en allà

50. Jaume- ¿fins al setembre era?
51. Maria- bueno fins al setembre hi ha temps o sigui seria ara deixar-ho dit perquè en tornant es pogués acabar de:: fer bueno:: no sé\
52. Jaume- i si no hi ha text i voleu [pujar::]
53. Maria- [també]
54. Jaume- [doncs estem] en contacte el tema és aquest any cap a la religió
55. Maria- religió interculturalitat i més coses sí\
56. Jaume-¿sí? | Salvi començarem ¿sí? |ahm| farem farem com tres coses avui farem primer començar per l'exposició d'en Salvi amb els comentaris que suggereixin després us hem enviat aquell article de la Margarida i:: i dèiem que podia ser un bon punt de partida a partir de l'exposició i de de l'article de la [Margarida::]
57. Maria- [i el del] Santi també teníem eh? que ens vas passar de:: bueno que complementava el de l'escola catalana en tenim dos
58. Jaume- sí [ahm::] que ens donaria peu a un tercer tema que seria:: el:: que us plantegem [ahm::] que seria que us plantegem una pregunta relacionada amb que ens ajudéssiu d'alguna manera a veure a a a la recerca que hem plantejat coses que:: ens podrien anar bé de fer a nosaltres si ho:: replantegéssim coses que podríem ampliar/ coses que podríem reorientar/ coses que:: que:: que heu vist que donarien més joc des de la vostra perspectiva de persones que esteu en el sistema i:: a l'escola eh/ per tant si us a sembla comencem ¿eh? aquesta darrera sessió amb l'exposició d'en Salvi/ | ¿i tenim una criatura ja?
59. Albert- ¿sí que la tenim sí!
60. Tamara- ¿sí?
61. Jaume- ¿sí ja la tenim?
62. Albert- un parell de setmanes més o menys (la gent sospira contenta)
63. Albert- sí sí
64. Jaume- ¿un parell de setmanes?
65. Albert- ¡tres!
66. Jaume- aquest és el XX o sigui que::
67. Albert- sí sí li van haver de fer cesària però::
68. Tamara- ¿sí?
69. Albert- sí però
70. Tamara- ¿nena?
71. Eli- [que guai]
72. Albert- [nen] nen
73. Tamara- com es diu?
74. Albert- Max
75. Tamara- ¡ah sí és veritat!
76. Albert- tinc una foto del del moment de néixer ¡l'ensenyó! (rient) pensava que us havia enviat una foto però no sé (somriures)
77. Tamara- ¡no no!
78. Jaume- jo no l'he rebuda
79. Mercè- no ens ha enviat cap foto que ens n'enviï una altra (riu i es parla en veu baixa de la criatura)
80. Salvi- ¿està preparat no?
81. Maria- ¡sí i tant!
82. Salvi- quan l'he provat no
83. B- vale
84. Salvi- a casa sí però
85. Maria- hi ha aigua i suc eh ¿Maria vols suc?

86. Mercè- aigua preferiria més aigua
 87. Maria- hi ha aigua
 88. Mercè- ah ¿és aigua?
 89. Maria- sí
 90. Mercè- a vale vale em pensava que no era aigua (riu)
 91. Maria- ¡em sembla eh! ¿eh que és aigua freda Mireia aquest termo?
 92. Becària- no és NESTEÀ
 93. Maria- ah ¿és NESTEÀ?
 94. Maria- ¿vols aigua només? ¡vaig a buscar aigua!

(es parla de les begudes que falten i es posa el vídeo. Hi ha problemes tècnics i transcorren 15 minuts)

Seqüència 2

49. Salvi- si iam és el grup es tracta d'un grup de cinc alumnes d'un primer d'ESO i:: bàsicament estaven fent el el crèdit de síntesi i estaven en grups més petits i:: bueno vam anar a la biblioteca i:: com que els havíem parlat dels relats de vida- de vida lectora/ i una miqueta:: de:: sobre les llengües vem vem vem tenir aquest- aquesta xerrada també és veritat que vaig fer un parell de:: preguntes més però va ser bastant | bastant pobre aquest és un dels millorets i també ho faig fer amb primer de batxillerat però lo que passa que no:: vaig ser incapaç de fer-ho funcionar el format no era:: no era l'adequat però vaja primer de eso/

(es visualitzen 8 minuts de vídeo)

Seqüència 3

208. Bruna- ¿què ha dit? ¿que té el *facebook* en romanès?
 209. Salvi- en romanès
 210. Mercè- ¿què ha dit de l'escola? ¿què ha dit abans de l'escola?
 211. Salvi- que abans no s'aprenia [en català]
 212. Santi- [en català]
 213. Mercè- però si ell té una edat que:: ¿no? i ell ¿quan temps porta aquí?
 214. Salvi- no ¡ell és nascut [aquí!]
 215. Mercè- [ya:: ya::]
 216. Salvi- vull dir que no [sé]
 217. Mercè- [sí]
 218. Salvi- [per això] que no sé això em té bastant encuriós perquè en aquesta ciutat hi ha molta gent que és catalana i:: i i l'idioma que es parla gairebé sobretot al centre és el castellà gent que és catalanoparlant i el seu idioma de comunicació amb els:: companys és el castellà de fet perquè no es veu però a batxillerat els hi vaig fer la mateixa pregunta ¿què què què pensaven ells? i:: tots van:: van a lo mateix a la gent que ha vingut de fora aquests últims anys | i és algo bastant curiós perquè la:: la gent gent que ve de fora a:: aquí a bueno allà a Castelldefels com a mínim allà al centre almenys aprenen català i el català és el:: idioma d'ús amb els companys de classe i professors que estan a l'aula d'acollida o amb diferents companys de classe per això que que a mi em sobtava això/ i els hi ho vaig preguntar però també des de primer de eso fins a primer de batxillerat tenen aquesta aquesta percepció i m'ha sorprès a mi també bastant lo de:: els els idiomes amb els què amb què veuen les pel·lícules i:: per exemple ho veuen amb versió original amb versió original i inclús sense subtítols la Laura ha comentat això sí que m'ha m'ha sorprès de totes maneres el grup és bastant significatiu del del que tenim a les classes tenim gent gent que ve de fora i porten bastant temps aquí:: com altres que vénen que fa relativament poc i els autòctons de la ciutat que vaja hi ha molta barreja però sobretot és el és el

castellà el que:: el que predomina i no:: i no sembla que la cosa:: que la cosa hagi de canviar s'ha fet el projecte lingüístic l'han tornat a fer i els resultats diuen que el castellà és el idioma de:: sobretot el el què parlen els els alumnes per comunicar-se entre ells i inclús amb els:: amb els professors també excepte amb els professors de de català i alguna:: i algun cas aïllat no sé\

219. Maria- perquè:: ¿els profes de l'institut fan classe en català? o ja n'hi ha com:: ¿el 50% que ho fan en castellà?

220. Salvi- jo diria que:: potser el:: no en català ¡60 70! hi ha molt de professorat [que:]

221. Maria- [¡que fa la] classe en català!

222. Salvi- [sí que fa] la classe en català a veure jo:: sóc profe de castellà per això els hi estranya molt que els hi:: que els hi parli en català i tot això però vaja hi ha molt de professorat però tot i això es dirigeixen als als professors en castellà és un àmbit d'ús però que una situació un tant especial

223. Maria- això és diferent de primària no ¿que en general se't dirigeixen en català?

224. Santi- sí

225. Maria- no ho dic perquè::\

226. Santi- a veure sí que es dóna que alguns grupets tenen la llengua del joc és més el castellà però no gaire i adreçar-se a un mestre en castellà/ mai almenys a la nostra escola\

227. Javi- però perquè fora el centre segurament tothom parla català ¿no?

228. Santi- no no et pensis ¡eh! n'hi ha molts que els veus quan surten a fora el carrer i:: canvien la llengua o sigui és com si una vegada entren aquí s'ha de parlar la llengua no sé si durarà molt amb la sentència que ha sortit i tot això (somriures) bé però de moment/

229. Bruna- però sí que hi ha una certa tendència en algunes situacions o grups al:: alguns grups o alguns nens ¿no? un cycle superior a vegades hi ha:: això ja ho havíem comentat també ¡eh! a un cinquè sisè a vegades hi ha un cert ¡canvi! i aquest nen que s'ha adreçat sempre al mestre en català a:: no s'hi adreça ¿no això? a l'escola de vegades s'ha comentat en un cycle superior una mica fins i tot un quart també

230. Albert- [sí de fet]

231. Bruna- [nens] que que que dominen perfectament ¡el català eh! i que s'han adreçat sempre:: ¡eh!

232. Albert- en el cycle superior es comença a notar i llavors quan és el pas a secundària és més:: generalitzat

233. Eli- però jo crec que si s'acostumen a parlar amb tu català per exemple ells et parlaran català encara que a fora parlin castellà

234. Albert- sí però a l'haver el canvi de centre i potser doncs:: en un centre més gran i potser perquè:: allò automàtic ¿no? que parlem fem la pregunta en castellà i el professor li contesta sense demanar-li el canvi de llengua

235. Mercè- a vegades els professors fan el canvi de codi inconscientment eh [alguns professors però també]

236. Albert- [però sí] que allò que fer-se ja:: adolescents i tal i:: als [instituts]

237. Mercè- [sí estan més] identificats amb el grup d'edat que amb el professor professora ¿no? és allò que dèiem que passa a primària ¿no? que és lo que dèiem ¿no? que era un model però quan arriben a l'adolescència els interessa estar amb el grup de l'edat ¿no? i és una mena de:: és una identitat diferent a la del del professor ¿no?

238. Santi- hi ha situacions ben curioses nosaltres ahir fèiem una reunió de cycle i valoràvem l'acollida de l'alumnat nouvingut ¿no? i una mestra bueno de fet era un dels nens del grup que jo vaig presentar/ que havia vingut del Paquistà no sé si us enrecordeu i:: i ella deia que clar se li havia fet molt difícil la comunicació amb la família fins si tot havien demanat un traductor que pogués fer i tal però que al final van optar perquè era difícil no tot plegat que arribés un traductor::r el dia que a ells els hi anava bé per fer l'entrevista i tal/ i al final van fer servir el nen ¿no? que dius és una mica com:: (somrient) però sí perquè bueno era com més pràctic i:: i:: clar quan la mestra es dirigia al pare

inconscientment ella explicava clar jo li deia les coses en castellà ¿no? perquè si el pare hi havia una llengua que havia d'entendre alguna de les nostres llengües era més el castellà però llavors al veure que no ho entenia li deia al nen en català però després ell li deia torna-m'ho a dir perquè quan tu li has dit en castellà jo no entenia el que li estaves dient (tots somriuen) o sigui ¡és com una cosa ben curiosa! és com aquest àmbit d'ús/ o sigui el nen ja per ell és ja ¡el català! i fins i tot quan la mestra li diu al pare ell no ho entén era:: sí sí::|

Seqüència 4

239. Jaume- i el cas del romanès ¿com anava? ¿què ha explicat el romanès? és que no l'he entès prou bé\
240. Salvi- que:: el [romanès/]
241. Jaume- [aquests són nens] què has dit? ¿aquest romanès és nascut aquí?
242. Maria- ¡no::! nou mesos
243. Jaume- ah nou mesos
244. Salvi- no fa un parell d'anys que:: que és aquí
245. Maria- ¡ah! ell ha dit nou mesos a la ¿oi? o només ho he entès jo
246. Salvi- sí sí deu mesos el de la punta
247. Maria- deu mesos
248. Tots- ¡era l'altre el de la punta!
249. Salvi- el que la mare era sueca [i::]
250. Maria- [val] el suec sí perdoneu sí
251. Salvi- doncs el Cristian fa relativament poc fa això un any i mig dos anys i:: i deia això que:: que entenia el anglès el francès el català el castellà i el el romanès pero bàsicament no sé és que per això li he preguntat lo del *Facebook* perquè hi ha una comunitat de romanesos bastant bastant important i:: i entre ells es comuniquen en romanès i:: inclús un un que era una miqueta més gran pues això m'ex- m'explicava que que tenien això els grups de *Facebook* en tenien un [eh] tot en romanès i que era molt habitual que és això e:: sobretot això el que era tecnologies ho:: sobretot per comunicar-se amb els amb els companys i amics que tenien que havien deixat allà a Romania tinguessin el *Facebook* en- en romanès per això li he li he preguntat si ell també:: si ell també ho tenia però que ell bàsicament però en el cas del Cristian sí que habitualment a:: parla en català a mi:: encara que sigui el professor de castellà a mi:: si jo li parlo en català/ em contesta en català/ sí que no hi ha cap mena de problema | això:: el problema és amb els amb els amb els amb els autòctons a l'hora de de de concebre el:: el el àmbit d'ús ho tenen bastant més:: bastant més:: separat aquests aspectes és algo que em que em té encuriosit perquè no sé és:: que és no m'hi havia trobat que fos algo tan:: tan marcat o sigui aquesta diferència el cole/ l'institut/ català amb alguns/ pero amb els companys castellà i sobretot a fora castellà |
252. Maria- aquesta idea d'espai es va- l'hem trobat repetida ¡eh! l'espai els que:: a casa/ l'escola/ el pati/ dins l'aula/ fora/ l'hem trobat bastant repetida ¿no? no hem preguntat al al futbol o al bàsquet si juguen o no sé què però:: aquesta idea de l'espai i llengua ha sortit molt repetida algú amb els dibuixos aquells algú més ho ha explicat això\ |bueno molt bé ¿no? ¡que bé!

Seqüència 5

253. Jaume- i el- i el suec què:: ¿què parlava aquell?
254. Salvi- el suec:: anglès però l'anglès no:: no gaire bé castellà i:: estava aprenent català és clar el suec venia de Tenerife el seu pare era bueno és pilot bueno era pilot d'*Spain air* i ara se'ns en va a Katar i la mare i la mare és sueca i:: i el suec el domina més o menys però també tinc el germà el

germà fa primer de batxillerat el germà és més gran i ell sí que amb la mare parla en suec amb el pare parla en:: en castellà amb:: anglès parlava amb algun altre familiar i:: i el català no:: no hi va haver-hi manera de:: fer-lo passar per no podia no li agradava i deia que no:: no hi havia manera deia que li tenia mania

255. Jaume- no no hi havia manera ¿de comunicar-se amb català?

256. Salvi- no no és que no era com si el:: com si el rebutgés potser també molt determinat per la situació o sigui venien de Tenerife:: ells tant el petit com el gran no volien venir i suposo que trobar-se aquí en un curs en un lloc on saben que potser al cap d'un any marxaran però sí sí que mostrava una una una reticència bastant important a:: a les classes tampoc no:: tampoc no hi anava:: era una cosa molt\ i en canvi era un noi molt molt maco molt agradable i això l'anglès molt bé el suec el castellà bé però el català:: el castellà bé però el català no va haver-hi manera |

257. Jaume- lliga molt amb el que explica la Margarida en el seu article ¿no? això [sí::]

258. Bruna- l'empatia l'afecte:: \

259. Jaume- ¿mhm?

260. Bruna- l'aspecte de l'empatia:: l'afecte:: si aquí està com de pas i ja porta:: un bagatge al darrere:: i lo que li vindrà ¿no?

261. Albert- és una manera de protestar ¿no? és

262. Maria- (riu) clar

263. Albert- deu anar com una pilota d'aquí allà a sobre ha d'aprendre:: llengües noves i::

264. Bruna- [i amics nous]

265. Albert- [i a més] se'n va a Qatar ¿de què li serveix el català no? és que clar ¿no?

266. Salvi- i a més ell tenia molt clar que volia anar a Suècia que allà tenia els seus tiets i vol anar allà a fer les seves coses ¿no? per això que és com bastant sí la protesta la queixa i suposo que ho manifestava d'aquesta manera

267. Albert- segurament els tiets no es deuen bellugar i deu pensar me'n vull anar allà que com a mínim estaré tranquil (tots somriuen i afirmen alhora) clar sí sí ja quadra ¿no? vull dir la demanda d'estabilitat això:: |

Seqüència 6

268. Jaume- jo deia això de l'article de la Margarida perquè a mi almenys m'ha agradat no sé com ho heu vist però aquesta idea de:: de la reflexió sobre el propi repertori que d'alguna manera és el que passa aquí però que hi ha una una segona lectura d'aquesta reflexió sobre el propi repertori que és com tu et situes respecte les llengües clar una cosa és dir jo jo sé català o entenc el català i l'altra és no m'agrada el català o :: o no m'agrada comunicar-me o no m'agrada parlar de la funcionalitat de de l'actitud de la manera de sentir-te amb aquella llengua ¿no? jo no sé si ho heu vist això jo he trobat que era interessant una cosa és el repertori que fem i l'altra cosa és cada una de les llengües que formen part del repertori tu la vius d'una manera diferent una pot ser la llengua identitària l'altra pot ser la llengua de:: la feina l'altra pot ser:: que ocupen com espais diferents en els quals t'hi sents més còmode o menys no sé si ho heu vist això ¿oi?|

269. Bruna- de fet fa un enfoc que és una mica un:: replan- |ahm| replantejar no? com és com és:: la situació actual de d'immersió a:: les escoles i el tractament de les:: de les llengües ¿no? perquè:: en el article reclama una mica més de:: d'obertura de que tot conflueix ¿no? no només les llengües per exemple:: doncs el català castellà i l'idioma:: anglès o:: o francès ¿no? sinó que donar cabuda a:: a més històries i a més |ahm| a més vivències que potser a les escoles això aquests últims anys |ahm| no:: no s'ha fet |ahm| o si s'ha fet s'ha fet esporàdicament/ sense:: sense la reflexió/ sense sistematitzar-ho/ ¿no? |ahm| a mi la última part de l'article m'ha:: m'ha fet pensar/ que per exemple en la situació d'immersió en la que estem ¿no? ve potser també d'una època reivindicativa que potser encara

l'estem:: arrossegant molt i que a més a més és com reincident perquè doncs amb les coses que estan passant ¿no? o sigui de d'aquest cercle és com una mica difícil de sortir en en en aquests en aquests moments i llavors a a lo millor tot i que:: clar en el article també parla venim d'un mo:: d'un moment on pràcticament a les aules hi havia nens catalanoparlants i castellanoparlants perquè en la immigració era del propi els moviments eren del propi país ara és una cosa molt més:: molt més global i:: per tant potser hem de repensar una mica i també donar el valor de totes aquestes altres llengües que els alumnes i que el:: mestre en tenen contacte

270. Jaume- ¿tu consideres que això no es fa?

271. Bruna- jo considero [ahm] que es fa massa esporàdic

272. Jaume- i els altres ¿com ho veieu això?

273. Bruna- no no es fa no entra dins del currículum que fem ¿no? per exemple joestic en una escola on es dona molt aquesta situació i això es fa [ahm] de forma:: esporàdica no no es fa [ahm] molt sovint tot i que se'n fan moltes d'activitats però si:: poséssim en una graella tots els cursos i totes les activitats que han fet en què s'ha fet esment de la pròpia llengua o d'experiències altres experiències lingüístiques que no siguin el català el castellà i l'anglès la tindríem una bastant plena però no gaire plena eh no tan rica

274. Eli- a secundària pràcticament buida

275. Mercè- ¿a secundària perdona què?

276. Eli- pràcticament buida

277. Mercè- sí sí

278. Jaume- ¿sí?

279. Mercè- sí sí sí sí d'alguna manera alguna vegada una mica folklòrica però:: com:: el dia de parlar de les llengües però com més com::

280. Albert- o si xxx

281. Eli- [nosaltres per exemple]

282. Bruna- [una obra de teatre/]

283. Eli- [nosaltres per exemple] Sant Jordi des de castellà com que no podíem treballar el Sant Jordi doncs cadascú feia el què volia i jo vaig fer un bloc sí amb tradicions però un cop a l'any i allà es va quedar no es treballa zero és més jo crec que:: part de les llengües que no entenem que estàs a secundària ¿saps què vull dir? que és un pas superior eh ja

284. Tamara- i per què i per què no?

285. Eli- m'agradaria saber-ho

286. Mercè- clar

287. Eli- clar vull dir és un tema molt interessant però no es treballa

288. Mercè- i també hi ha l'enfocament aquest d'ensenyament de llengües que fins fa poc casi era un pecat traduir ¿no? quan veies una llengua quan ensenyaves una llengua estrangera no podies canviar de llengua no podies no podies utilitzar els repertoris lingüístics dels alumnes per aprendre la nova llengua ¿no? ara es veu un canvi en els mètodes per exemple en anglès que hi ha més traducció que hi ha més:: o sigui de relacionar les llengües però sí que és veritat que hi havia aquest enfocament que va durar molt temps que era com un pecat traduir ni diccionaris ni bueno ¡eh!

289. Maria- esperaves que ho traduís un nen de la classe perquè (somrient) el mestre no ho podia dir (riures)

290. Mercè- perquè sinó:: i quan tu vas a una classe d'idiomes també t'agrada que ho diguin ràpid ¿no? perquè sinó:: (somrient)

291. Javi- en el cas de de de grups reduïts quan hi ha una diversitat lingüística més important que és una atenció més més personalitzada i tal doncs sí que ho intentem en forma de presentacions orals i tal però no deixa de ser un tractament molt molt puntual el que és el grup classe:: jornades o diades aquestes especials i poca cosa més també és cert que:: [ahm] en el cas concret meu com que són cultures tan llunyanes [ahm] referents n'hi ha poquets amb el urdú o amb el:: bangalí o amb el xinès

realment el meu desconeixement és total total suposo que si per part meva sabés alguna cosa més que seria més fàcil de trobar punts en comú i:: tal però sí que reconec que jo com a professor de secundària és una assignatura absolutament pendent vull [dir::]

133. Eli- [però jo] però jo crec que és evident que:: de fet la Margarida ho diu aquí ¿no? que tenim molt plurilingüisme a la classe evidentment no jo no puc parlar àrab i amazigh i:: i mil llengües ¿no? però és que jo crec que no és tan sols la llengua és el fet de que ells sàpiguen que la seva identitat és important i que no l'hem d'abolir pel fet que arribin a una altra societat molt diferent a la seva perquè evidentment ells arriben aquí i és tot diferent som un país desenvolupat amb molts mitjans on volem que s'integrin volem que s'adaptin volem volem volem, però alhora que volem abandonem ¿saps? jo crec que si treballem la seva cultura encara que evidentment jo no els puc parlar en amazigh ¿no en sé! tant de bo però no sé ni com posar-m'hi però jo crec que no és només la llengua en si

292. Elena- [és que no cal]

293. Eli- [és tot] el que envolta ¿veritat?

294. Elena- no es tracta de que el professor sigui poliglota no ni molt menys és només reconèixer les llengües que:: que els nanos porten a [l'escola]

295. Eli- [i la importància d'aquesta::]

296. Elena- [sí] i donar doncs això espais amb activitats i tot això de valoritzar ¡ja està! però el professor no s'ha de convertir en un poliglota no cal

297. Mercè- no és realista vull dir que no seria realista pensar-ho ¿no?

298. Elena- sí però és que clar és la representació que circula

299. Mercè- ¿com?

300. Elena- és la representació que circula ¿no?

301. Mercè- sí sí

302. Bruna- sí

303. Sara- jo no sé a secundària a primària els grups on la diversitat és tan gran com a la nostra escola o doncs o sigui sí que hi ha doncs és patent i i i ¡cada dia! és algo que:: hi ha varies llengües i jo no parlo doncs només que dues o:: o o bueno una mica més que les de la classe però i sí que busco la traducció que abans no m'atrevia a buscar la traducció per exemple si hi ha algun nen xinès que sap el català que vingui a explicar i que tothom escolti això això sí

304. Mercè- [està molt bé està molt bé]

305. Sara- [¡ahm! i llavors totes] les llengües estan penjades totes les festes es parla de les tradicions de com es viu a cada país o sigui si algun nen fa doncs la festa del xai o no sé aquestes coses doncs explica després fan ¡ahm! aquesta representació de:: bueno aquesta explicació de les diferents cultures no només llengües sinó cultures i després la llengua com una petita pinzellada i ja està que tampoc cal més perquè el que hem de bueno d'aprendre al cap i a la fi és el català i això a primària jo crec sobretot si si hi ha molta diversitat sí que es fa bueno a la nostra escola molt perquè és que sinó tampoc tampoc es podria:: vull dir que això depèn també\

306. Jaume- tu la subscriuries la idea aquesta del volem però no podem aquesta dualitat que has marcat del volem però abandonem ¿tu la subscriuries o no?

307. Sara- ¡no! o sigui jo el que estic fent jo crec que a l'escola d'alguna manera doncs som conscients del que:: del que hi ha i de la realitat que hi ha i no la podem i no l'abandonem però el que passa és que són pinzellades perquè tampoc no tenim temps per més perquè:: també ensenyem a a sumar que vénen amb una base molt fluixa no els xinesos però sí altres és que:: tenim moltes deficiències o mancances i no només la llengua hi ha una diversitat de:: de llengües i:: i de:: de cultures i d'informació però no no la deixem jo crec que la respectem no tothom respectarà igual però no oblidem les llengües ¿no? a més ara aquests dies en claustres i cicles i tal s'ha demanat de que les circulars no siguin només en català sinó que siguin traduïdes a varies llengües perquè sinó o sigui els pares no vénen a l'escola perquè o sigui per falta d'informació perquè no ho entenen de fer un esforç per fer-les ¡ahm! bueno en totes les llengües que hi ha són:: bastants

308. Mercè- déu ni do ¿i teniu recursos per això?
309. Sara- sí no per exemple tenim no ho sé s'ha buscat hi ha una:: noia xinesa que ve i que:: fa classes de xinès els dissabtes als nens a la:: l'escola doncs ella ens ajuda hi ha una àrab que diu bueno doncs mitjançant aquests recursos intentarem encara no hem traduït ¿no? a cada classe tenim un:: llibret |ahm| en el qual per exemple de xinès que:: o en àrab em sembla que també el tenim dibuixos i paraules que estan en el seu idioma i en català doncs |ahm| o diccionaris gràfics això de cara a tota aquesta gent no ho tenim en totes les llengües però bueno en xinès en àrab per exemple sí i:: de cara bueno a l'aula d'acollida no però els nouvinguts fan la classe doncs jo moltes vegades els hi deixo el llibret i és una manera jo continuo amb els altres i tu:: fes això i després els pregunto què això no sé petites coses perquè no podem més
310. Javi- i potser en remordiment de [consciència]
311. Sara- [sí ¡això sí!]
312. Javi- [perquè] potser si tens 30 alumnes i:: tens una paquistanesa o una xinesa és que és molt complicat
313. Sara- [sí]
314. Javi- [és molt complicat]
315. Sara- sí
316. Javi- és molt complicat\

Seqüència 7

317. Bruna- aquest tema que tu ara deies [de::]
318. Sara- [sí]
319. Bruna-[de la] comunicació amb les [famílies/]
320. Sara- [sí]
321. Bruna- que és molt important doncs per exemple a l'escola se n'ha parlat i s'està dient de:: no sempre però amb les circulars més importants i que afecten més a les famílies intentar que siguin els grans de cycle superior que aquell dia surtin/ i que facin de:: de mediadors és a dir i que es posin a la sortida amb cada grup dels més petits i:: que enganxin a les:: famílies i que els hi:: tradueixin el text que hi ha a la circular\ però bé són cosetes però:: sí que:: home és que per exemple situacions com les que ell deia de que algú et verbalitza no vull parlar el català perquè no m'agrada jo recordo el curs passat quan encara teníem:: traductors de:: entrevistes que aquest any ja no ja no en tenim ¿no? doncs |ehm| demanar un un traductor de bangla perquè sabia que vindria:: només la mare/ i la mare no no no sap ni català ni castellà i va venir acompanyada/ per u::n per un germanastre del:: del nen/ que era un noi que ja feia molts anys que vivia a Catalunya i que ja havia estat a la nostra escola ¿de gran! a mi em va dir no no si jo he estat ex-alumne de l'escola ¿no? i:: i em va dir no no si jo entenc el català em va dir però *no lo quiero hablar* però ¿per què? i em va dir que no l'estimava clar et quedes:: et quedes de pedra ¿no? et quedes:: i és una persona que el sap i et quedes:: de pedra és una persona que el sap és competent en aquella llengua i et verbalitza que no l'estima i que no el vol parlar clar\ tampoc no sé quines vivències ha [tingut]
322. Maria- [ha tingut clar]
323. Albert- sí també
324. Sara- però segur que també ens hem trobat amb gent d'aquí que diu el mateix no cal que sigui de [fora]
325. Bruna- [ya ya ya]
326. Sara- [perquè bueno] és lògic aquest nen que sap que estarà una temporada i que el català bueno aquest esforç se'l podria fer per altres coses o per altres llengües perquè el català no li servirà::

més que quatre dies però gent d'aquí d'Espanya o inclús ca- catalana que diu que:: que no l'estima que el sap i no l'estima no el vol parlar-lo això també::

327. Javi- moltíssima i alguna cosa falla això és símptoma de que:: com a sistema educatiu i molt més que educatiu que no ho estem fent bé o no s'està fent bé perquè:: hi ha moltíssima moltíssima gent jo penso que l'element de l'entorn familiar:: hi pot molt i després clar aquest sentit d'utilitat que comentàvem abans de dir jo estic aprenent una llengua o m'estan fent aprenent una llengua aprendre una llengua i que després ningú no parla en un context |ehm| diari ¿no?

328. Mercè- a veure jo no sóc tan pessimista perquè penso que l'escola déu ni do lo bé que ho està fent ¿eh? perquè jo veig per exemple a la eso no sé aquests dies els alumnes que no parlen català mai de la vida i veus que presenten presentaven el projecte de recerca en català i penses ¿veus? vull dir algo fa l'escola ¿no? i aquests alumnes no parlen mai català i són capaços de presentar un projecte en català dius alguna cosa fem vull dir tan negatiu no és ara que l'escola no ho pot fer tot evidentment ¿no? però després és evident que és positiu tot lo que:: fem perquè sinó no podríem ¿no?

329. Javi- no no no totalment d'acord però sí després d'aquesta presentació del crèdit de síntesi no té una continuïtat

330. Mercè- no ya sí però vull dir hi ha una hi ha una:: competència allà ¿no? que es pot desenvolupar o no desenvolupar però que ja depèn d'altres circumstàncies ¿no? ja dèiem allò de les identitats i:: dels afectes de tot això però

331. Albert- no el que pot ser també és que a veure la:: s'ha posat molt d'accent a l'escola o sigui a l'escola es treballa la llengua ¿no? segurament trobarem situacions diferents però |ahm| si us fixeu a la resta de la societat no s'hi ha posat el mateix accent vull dir hi han altres àmbits que no s'ha fet |ahm| diríem una mena de de d'intenció com a l'escola s'ha fet un pla com el que era la immersió lingüística o sigui tu vas a altres àmbits que no són de:: d'ensenyament i tot el que és la normalització:: s'aguanta:: pels pèls ¿no? llavors clar tu fas la teva actuació però n::anos de:: de famílies:: segurament castellanoparlants o o altres llengües tal la llengua:: franca ¿no? d'ús que li pot servir doncs sanitat justícia paperassa pel passaport i tal la llengua:: que s'utilitza és el castellà ¿no? llavors clar arriba un punt que dius queda l'escola ¿no? com un bolet ¿no? que sí que s'incideix en el català ¿no? i que totes les assignatures en català però després un cop s'acaba l'escola és tot allò és com un globus ¿no? que s'acaba ¿no?

332. Mercè- si no hi hagués l'escola ja no existiria el [català] (somriu)

333. Albert- [sí no] clar pitjor pitjor encara no?

334. Santi- però de fet nosaltres per exemple ara quan hem fet el període de preinscripció i matriculació |ahm| moltes de les famílies que venien eren bueno ja ho vaig comentar que en els últims anys estan entrant moltes més famílies de:: provinents de diferents països i aquest any per exemple ens vam fixar com a criteri:: d'equip |ahm| fer les explicacions en català és a dir no a la primera que rebéssim una família canviar perquè ens entenguessin i tal i déu ni do el que aquestes famílies s'han esforçat per entendre i fins i tot conceptes tan difícils com que han de signar la carta de compromís educatiu i està redactada en català i:: i tu els hi expliques poc a poc no sé que hem notat com un canvi ¿no? que inicialment que quan veus les llistes ¿no? que veus que hi ha:: molt alumnat nouvingut veus que:: penses que la família ¿no? farà aquest canvi i no molt receptius i algunes veies com s'esforçaven per contestar-te en català ¿no? les altres no podien doncs no però nosaltres no canviàvem de llengua quan les ateníem ¿no? i:: i s'ha vist com molt bona recepció per part d'elles o sigui com molt conscients de que el seu fill serà escolaritzat a Catalunya i per tant ha de fer aquesta llengua i:: i bueno continua\

335. Albert- sí en general actituds tan negatives sobretot en famílies d'això no ho trobes ¿no? el problema és després el ús lingüístic clar vull dir és allò que entres en una botiga i:: no ets tu gairebé sempre que és en castellà i bueno i no sé i si te'n vas a la ciutat de la justícia a fer qualsevol tràmit hi ha tot de paperets en castellà tenen els rètols allà enganxadets aquells sí en català però els d'ús funcional de de tot està en castellà i clar això això no és un pes que que va marcant

336. Eli- llavors també és entendre jo crec l'odi aquesta repúdia jo entenc que hi ha la llengua materna si jo vaig a viure a Madrid jo a casa meu parlaré català perquè sóc catalana però:: em sobta l'odi i l'odi dels autòctons més que els altres més que els nous perquè jo aquest any he tingut molts autòctons també que és anticatalà anticatalunya i anti aquesta llengua és aquest no estimem i tenim competència perquè han nascut aquí i com a tal poden parlar en català jo he passat de castellà a català aquest curs i els que em parlaven en castellà va ser bueno a partir d'ara canviem (riures) i em parlaven en català i bé però és odi és no sé és el que em sobta més a mi\
337. Maria- segur que ve d'experiències perquè clar no sé
338. Elena- no és odi a la llengua és a les persones ¿no? algunes persones que s'han trobat o::
339. Eli- o la migració interna dels anys cinquanta a Catalunya és l'únic que se m'acudeix a mi
340. Elena- clar és que:: a [Vic] (riures)
341. Eli- [a mi només] se m'acudeix això o sigui
342. Elena- ja és que és un contexte una mica [especial]
343. Eli- que sentissin aquest punt de els xarnegos que venien perquè:: hi havia els xarnegos i que els hi hagi quedat i que ho hagin transmès de pares a fills perquè sinó a mi que un nano de 14 anys tingui aquesta:: ¿saps? aquest odi vers el català és com sobta sí he pensat que ha d'anar per aquí la cosa
344. Elena- ah sí sí

Seqüència 8

345. Jaume- hi ha dues preguntes que:: de vegades amb la Maria hem discutit si a P3 hi ha actituds cap a la llengua perquè esteu dient actituds molt relacionades amb les famílies o amb els alumnes de secundària com aquest noi més gran amb els més petits ¿trobeu que hi ha actituds cap a la llengua? i una altra cosa que m'agradaria plantejar a veure si com deia la Maria no hi ha prou consciència de treballar aquesta competència plurilingüe i fer veure la riquesa lingüística com com un potencial important si l'escola s'orientés cap aquí com apunta l'article de la Margarida aquesta actitud d'odi es conseguiria modificar o esmorteir o ¿o és tan forta la pressió social que:: i l'experiència personal que no ens en sortiríem? ¿com ho veieu això?

Seqüència 9

346. Bruna- home els més petits difícilment expressen això perquè el el el lligam afectiu que tenen amb la persona que els cuida amb els adults que estan a l'escola i se li dirigeixen en català/ és tan fort/ que que passa per sobre de qualsevol incomprensió cap allò que:: que diuen ¿no? jo havia comentat que potser el que notem a vegades és que hi ha més més mutismes això és veritat és a dir nens que:: estan tot el curs de pà- pàrvuls tres anys i mitjans de pàrvuls quatre anys i no:: i no:: i no xerren sobretot nens perfeccionistes nens que ho volen fer tot tot molt bé aquests a vegades hi ha un mutisme que es comença a trencar ja les mestres de parvulari estan (somrient) ¿què carai està passant? si m'entén si m'entén perfecte però està mut ¿no? però mut mut aquest podria ser un una forma de::
347. Maria- de manifestar
348. Bruna- de de no sé eh però jo no he vist rebuig també és veritat que que a les escoles han canviat doncs igual per exemple amb l'idioma potser es fa més ús de la traducció recordem anys passats en què als nens se'ls hi canviava el nom noms castellans que eren [ahm] molt diferents al català i a l'escola hi havia el rètol del nom catalanitzat això hi havia hagut molt i uns quants mestres això ho van començar a trencar i ara doncs el que es diu *Juan* es diu *Juan* i després quan és més gran mig en broma mig en sèrio pots dir Joan i pots dir Joanet i el *Juan* i li tornes a dir *Juan* però ja és una altra- ja no és canviar-li el nom de de bones a primeres ¿no? després pots dir *Juan* Joan però després quan ja

s'ha reconegut que ell es deia *Juan* això hi havia hagut molt d'això i aquest és un exemple que:: que podria ser de:: de:: de més coses jo no crec que ara mateix els nens de pàrvuls tres anys tinguessin un rebuig jo ho trobo absurd a primària no sé si ho havien comentat les mestres però jo diria que:: que no n'hi ha també perquè:: el lligam el vincle afectiu amb la persona que el cuida és::

349. Sara- amb els nens de tres anys hi ha molt més lligam que::

350. Bruna- és molt fort

351. Sara- que amb els més grans o sigui no pot ser no hi ha rebuig

352. Santi- però sí que ho veuen i tenen aquesta consciència lingüística des de ben petits jo crec ¿eh? jo ara per exemple parlo per la meua filla té dos anys i mig i ella parla en català però ella sap que a la classe hi ha el Jose i el Ricardo i el Jose i el Ricardo no parlen el mateix que parlen els altres i i ella a vegades ho diu perquè el Jose m'ha dit que *lo he hecho muy mal* i en canvi un altre diu que ho he fet molt malament ¿no? i ella quan explica què li ha explicat el José i el Ricardo canvia no? ella canvia i sap el què no i ella és molt petita però crec que la consciència sí que la:: sí que la tenen no ara clar la llengua amb què s'identifiquen el lligam i el vincle clar la llengua és la mestra els hi parla en català doncs ells també però sí que és el::\

353. Mercè- bueno i aquest rebuig al català depèn molt del context també que dèieu jo he estat a molts instituts diferents a l'actual que és molt català no hi ha cap rebuig però he estat a llocs que realment hi havia un rebuig molt gran també al català ¿no? vull dir que és allò que dèiem el context la majoria els nanos no sé |

354. Maria- també hi ha hagut moments recordant això que canviàvem el nom els nens i així que se'ls obligava a parlar català o sigui no sé des de l'escola [ahm] si no m'ho dius en català no t'entenc o sinó:: havíem fet estratègies perquè els nens també parlessin català a vegades molt dures jo crec que això s'ha suavitzat molt amb bo amb dolent s'hauria d'analitzar però s'ha suavitzat vull dir un nen que t'explica en castellà el que sigui no se li fa repetir en català/ en tot cas es busquen estratègies

355. Santi- depèn (somriu)

356. Maria- en tot cas es busquen es busquen estratègies ara farem una ronda en què tothom ho dirà en català es busquen altres estratègies no tan dures de dir bueno pues bueno no sé depèn però jo crec que hi ha hagut estratègies que creen aquesta aversió:: [a:]

357. Bruna- [sí sí] una adaptació de pàrvuls tres anys no parlar-li i:: quan la mestra és competent amb el castellà per exemple això ara no es [dóna]

358. Maria- [no] es dona

359. Bruna- si un nen està molt angoixat doncs li acabes:: parlant amb la seva llengua si la mestra és competent| inclús a vegades amb algú amb anglès/

360. Maria- [clar]

361. Bruna- [Hem fet venir] l'especialista perquè el nen s'ha de sentir:: acollit però abans no ¿eh!

362. Santi- a nosaltres ens ha passat el contrari al revés a pàrvuls tres o pàrvuls quatre és normal i necessari però ens ha passat al revés famílies que se'ns han tirat a sobre per dir hi ha aquest mestre aquest i aquest que canvien al castellà i:: no es pot permetre llavors hem tingut aquest debat de per què no es pot permetre i:: perquè una cosa és en moments puntuals i l'altra cosa és que tu imparteixes la teua matèria en castellà

363. Maria- [¿això és diferent!]

364. Santi- [quan ho hauries de fer en català] però sí sí|

365. Albert- bueno en tot això jo penso que s'ha de ser flexible ¿no? segons la situació també és cert que tot això que explicaves era el principi de la immersió i llavors era gairebé un assaig i després [ehm] es va veure que no calia anar dient [ehm] [ehm] Cristòfol al *Cristóbal* ¿no? doncs clar que si li deies *Cristóbal* no passava res {(P) la cosa també s'ha anat suavitzant ¿no?} jo jo el:: el document aquest jo penso que hi ha moltes coses molt interessants ¿no? llavors [ahm] hi havia coses bueno hi ha-toca moltes pinzellades que que dona peu a moltes reflexions jo m'he trobat he trobat molt interessant [ahm] bueno inclús aspectes ¿no? com:: el fet de de o que demana la intervenció:: de les famílies a les

escoles ¿no? que que que es facin visibles sobretot aquestes famílies nouvingudes ¿no? que no passa res ¿no? famílies àrabs paquistaneses per molt que portin mocador amb el sabi eh però que es vegin allà com uns pares més ¡eh! a l'AMPA o el que sigui o: |ehm| allò que diu ¿no? que l'aprenentatge d'una llengua ¿no? és de llarg recorregut ¿no? i això ho veiem claríssim amb els nouvinguts ¿no? |ehm| o que ha fet qüestionar tota el:: el tema de plantejament didàctic metodològic ¡eh! sobre la llengua i tot això ha estat arrel de com ensenyem la llengua a nouvinguts ¿no? però:: a més a més i referent a allò que:: abans apuntava ella sobre la immersió ¿no? el fet d'entendre que:: en en aquest moment l'aprenentatge de la llengua no pot ser allò no:: el català per un costat el castellà per un altre metodologies diferents ¿no? sinó que ha d'anar tot més globalitzat i fins i tot com ensenyem o aprenem llengua amb altres matèries curriculars que no són pròpiament la lingüística ¿no? o sigui estem fent:: comprensió lectora a l'àrea de llengua quan tenim uns textos meravellosos per treballar comprensió lectora a:: a socials ¿no? o:: a naturals i tal tenim uns textos expositius en canvi a l'àrea de llengua ens hem d'inventar textos quan realment podríem utilitzar aquests ¿no? o sigui aspectes d'aquests que jo crec que l'article dóna:: a peu a moltes moltes reflexions ¡eh! o sigui estic trobant molt interessant| que és bueno és això que estàvem fent ara però:: i després:: |ehm| un altre tema que trobo molt interessant és que quan parlem de plurilingüisme jo crec i sempre dic que hi ha han d'haver dos aspectes ¿no? la voluntat de comunicació i la voluntat de respecte| eh oh sigui l'altra persona encara que vegi que no:: l'entendem o l'entendem a mitges ¡eh! doncs que rebí això ¿no? que a tota hora tu l'estàs respectant parli amazigh o parli el que sigui i tu no l'entenguis l'estàs respectant i que hi ha una voluntat de comunicació ¿no? i això també doncs ella ho posa aquí i penso que és molt interessant|| {(P) altres coses però::} (somriures dels altres participants)||

Seqüència 10

211. Maria- i hi ha una altra cosa que a mi m'agrada molt d'aquest article que que o sigui que et fa adonar coses de:: de diversitat de llengües però també la diversitat dintre d'una llengua i jo això trobo que ho tracta molt:: perquè per exemple amb una frase que diu que vaig trobar que no se m'hauria ocorregut mai que diu [(llegint el text) les necessitats plantejades per l'aprenentatge del català dels alumnes la llengua familiar dels quals era una varietat del castellà] i i jo no ho hauria dit mai els alumnes que el seu- eren el castellà però no és que els alumnes castellanoparlants parlen una varietat del castellà ¿no? com el català parla una varietat del català aquesta:: precisió de que la riquesa de llengües ja comença dintre de la mateixa llengua ¿no? doncs trobo que està molt a més a més a tot arreu amb una finesa d'explicació que:: m'ha fet pensar que és un aspecte que:: de vegades se'ns oblida ¿no? els que parlen castellà ¿els que parlen castellà? però és que:: |ehm| depèn d'on vinguin és tan diferent el:: el xilè del:: de l'andalús del:: de Salamanca és que és tan diferent que dius |ehm| i diem els que parlen castellà:: bueno no sé que és un aspecte més de precisar aquesta varietat que no no::

212. Javi- amb els alumnes hispanoamericans això ho treballem molt des de:: des de castellà sí sí perquè a més els tenim allà vull dir:: quan obren la bo- la boca de seguida tenen accent que indica doncs varietats minimalismes d'allà que aquí| i això sí que és molt enriquidor sí sí o els:: que tenen pares andalusos pues:: pues també com si haguessin nascut aquí sí sí|

213. Albert- sí a mi també em va cridar l'atenció i ho vaig trobar molt interessant ¿no? perquè nosaltres per exemple a Santa Coloma tenim |ehm| la població:: d'origen estem parlant:: bàsicament andalusa i llavons:: jo recordo que |ehm| quan feia classe que vaig estar molt de temps a cicle inicial i i els ensenyes pues allò llegir i escriure i clar els nens a l'hora de treballar:: els sons no t'ho pots plantejar com:: com el castellà jo què sé de Burgos ¿no? sinó que hi ha tot un altre joc de sons diferents que és propi més de de la varietat andalusa ¿no? i era allò que havies de tenir en compte ¿no? jo què sé les ces les zetes ¿no? i inclús ells fan alguna:: algun tipus d'essa sonora ¿eh? a:: Andalusia es

fa ¿eh? i i llavors clar és tot un joc de sons que:: |ehm| tu com a mestre ho has de tenir en compte i llavors |nyt| i era com intuïtiu ¿no? i:: quan ho vaig llegir aquí doncs que et refresca en aquell moment dius és veritat |mhm| vull dir:: tu d'alguna manera:: eres conscient que tenies al davant un nen que parlava una varietat del castellà molt diferent doncs a l'estàndard ¿no? a la que pot sortir a la tele ¿no? al telenotícies de la 1 ¿no? i sí sí ho vaig trobar també:: interessant||

Seqüència 11

214. Jaume- anem a l'últim::
235. Maria- [sí]
236. Jaume- [hi ha] alguna cosa més d'això ¿o no?
237. Maria- si hi haguessin més més creuetes a la graella es canviaren les actituds ¿o no?
238. [(tots) ¡sí! ¡sí!]
239. Jaume- [com apuntàvem] abans
240. Bruna- [sí] sí jo penso que estem en el [punt]
241. Jaume- [¿sí?]
242. Bruna- sí jo crec que hi ha moltes escoles que estan en aquesta situació que estan en el camí de:: de veure per on va cap on han de:: cap on han de:: tirar les coses ¿no? i de reflexió sí| vull dir dic això però sóc optimista jo crec que:: que les escoles estan en aquest camí i poden haver-hi canvis importants perquè a més no:: jo crec que no s'han de:: repetir errors que s'han:: que han passat en el:: passat ¿no?
243. Jaume- i aquests conceptes que que es barregen aquí de competència plurilingüe:: repertori:: tot això en l'ambient dels mestres per dir-ho així primària o secundària/ forma part de l'argot de:: que s'utilitza ¿o no?|
244. Maria- [(somrient) ¡l'Eli està en un lloc que no!]
245. Eli- a mi em sap molt greu eh vull dir::
246. Maria- no no i tant! és que està bé perquè es veu contrast vull dir:: no és uniforme això:: està molt bé
247. Albert- es pot parlar de competència lingüística una mica perquè ve donat pel currículum:: per normativa:: i surt els temes aquests però:: |ehm| una certa consciència com ho explica aquí ¿no? de competència lingüística inter- intercultural::l jo se'm fa difícil |ehm| afirmar que sí ¿no? jo penso que com tot trobaràs gent que té una certa idea:: o unes certes intuïcions i potser no ho verbalitza d'aquesta manera però està amb aquesta línia ¿no? però jo diria que:: com a línia general de centres i tal doncs |ehm| jo diria que amb això/ i tal doncs jo diria que amb això està un mica [verd]
248. Jaume- [sí?]
249. Eli-. [jo crec] que hi ha un problema principal a nivell d'Europa un bon dia ens van imposa::r uns apartats que es deien competències ¿sí? i aquestes competències van arribar a l'Estat espanyol sense saber què eren aquestes competències de forma pràctica perquè el que no pot ser és que algú amb 24 anys se'n vagi a opos fa:: dos anys i sàpigues més bé tu què és el currículum oficial que no ells ¡i res a dir a ells eh! senzillament s'han imposat uns criteris que no se saben què són ni lingüístics ni evidentment plurilingües i de forma teòrica tenim molt/ podem començar aquí a explicar les necessitats que es tenen aquí a Espanya doncs pots ¿saps? per buscar aquests vincles però de forma pràctica jo crec que ningú té clar què s'ha de fer i llavors clar a l'institut doncs bueno| cada professora va pel seu rotllo no hi ha cohesió entre els diferents departaments de llengües {(AC) bueno dic llengües perquè és el que conec jo ¿eh?} i així anem| català és català castellà és castellà anglès és anglès i a castellà no es fa català i a socials no es llegeix vigilant l'ortografia| hi ha molta cosa a fer jo crec però començant des [de::]
250. Sara-. [des de baix]

251. Eli-. [sí]

252. Santi- sí és cert és una cosa que sobta ¡eh! jo no sé si [(mirant a la Mercè) ella que també fa anglès] a mi per exemple em:: em sobta fins i tot el grau:: {(AC) jo per exemple faig anglès} i ahir vaig fer al claustre una proposta d'augment d'hores i no hi ha problema o sigui en anglès es veu bé i en canvi es fa en castellà i és com |grrrr| ¿no? i és sí sí és ben curiós ¿no? perquè dius a veure primer hauria de ser en castellà i:: crec jo eh encara que em tiri pedres a sobre i:: ¡no! no no no no és en plan:: augmentem hores d'anglès en el cicle inicial ¡aprovat! a:: un bueno [(somrient) en un cicle] amb un altre estaria- s'haurien de fer grups de reforç de la llengua oral en anglès al cicle superior ¡aprovat! (l'Elena riu) i en canvi:: hores de castellà i:: aquí ja és en plan:: (l'Elena riu) ¡no cal! no a mi em sobta com a com a:: persona:: castellanoparlant |ahm| el tema que clar sí que farem nens molt competents en català i que seran:: bueno i en anglès potser però clar ens estem oblidant de l'altre que està allà que:: que queda no sé és com:: curiós no sé si us passa a vosaltres o no però crec moltes vegades és molt allò peles i pelis ¿no? [(tothom riu) perquè van canviant i ¡tal! i ¡pum!] però clar fiançar les llengües del territori és com que:: està més:: |

253. Bruna- a mi potser se m'acut una cosa ¿no? per exemple com a exemple a:: a l'escola a través de de d'un pla estratègic doncs es van:: es van definir tres tres persones se'ls hi va:: fer tres perfils ¿no? i aquestes persones es quedaven a l'escola a través d'aquest pla estratègic ¿no? |ahm| per exemple una d'elles era:: |ahm| la lectura i la biblioteca aquest perfil era molt clar i s'ha fet molta feina ¿val? l'altre perfil eren les noves tecnologies també s'ha fet molta feina i es tenia molt clar i un tercer perfil que que s'ha fet ¿eh? però era el més desdibuixat que era |ahm| de llengua la llengua interdisciplinària i plurilingüe ¿no? coordinar totes les coses que es feien a l'escola en aquest sentit s'ha fet feina ¿eh? però dels tres perfils és el menys avançat és a dir perquè en demanem demanem una mica el de biblioteca va ser molt fàcil |papapapapapa| |ahm| noves tecnologies també |papapapapapa| bueno i aquest/ vull dir i és una cosa:: d'escola és una cosa de claustre és una cosa assentada per tots però és el més desdibuixat i el que està:: el que costa més- potser que hi pensem una [mica]

254. Tamara- [sí]

255. Bruna- ara el dir això m'ha fet pensar amb el que ara que estem a final de curs i estem valorant el:: pac doncs el que:: el que passa||

256. Jaume- no [jo::]

257. Mercè- [jo crec] que és important canviar les actituds del bueno del professorat de cara a la diversitat ¿no? si es té un professorat que té una actitud diferent ja:: tu a les classes ja ho enfoques de manera diferent ¿no? potser un canvi de mentalitat que potser no es fa amb una:: amb una generació jo crec això que dius tu:: bueno no sé que una cosa és la teoria la teoria està molt bé perquè el currículum de secundària parla del plurilingüisme i de tots aquests conceptes ¿no? i està molt bé ¿no? però que la gent no ho no ho tenen no ho té interioritzat ¿no? i que:: es tracta d'omplir no es tracta d'organitzar una borsa de comparses sinó que cadascú ho ha de fer de la seva matèria d'una manera natural ¿no?

258. Tamara- sí|

Seqüència 12

250. Jaume- la pregunta anava encaminada i ara es tracta amb la intenció del grup i de tot el que ha representat això per arribar:: ¿no? al final hi ha una qüestió que:: a l'època de la immersió fa tants anys d'alguna manera hi havia uns conceptes lli- relacionats amb una acció la gent tenia unes accions a fer més bones més dolentes més encertades o no però:: podia conceptualitzar les accions a nosaltres ens sembla també que:: que l'acció s'ha de conceptualitzar i que [(somrient) el concepte s'ha de convertir en acció] i que probablement quan parlem de formació vol dir això vol dir que les paraules com immersió s'ha de saber què vol dir darrere d'immersió en aquests moments ens a sembla que quan parlem de competència plurilingüe quan parlem de competència intercultural quan parlem de::

repertori lingüístic de tot aquest vocabulari que en el marc europeu en publica reculls i que alguns comenceu a saber i comencem a explicar clar preocupats per la formació pensés ¿i tot això? |ahm| quins processos de formació hi hauria d'haver en aquest país:: en els professors:: perquè:: perquè anessin variant les seves representacions i perquè:: tinguessin aquest doble joc ¿no? paraules amb accions i accions que es puguin que es puguin- |ahm| que es conceptualitzar/ em sembla que la formació ha d'anar per aquí ¿no? no vull dir que aquest és el propòsit de fons de fons a mi em sembla tot el que hem intentat fer aquí no sabem si més bé o més malament el que sí que us volíem:: plantejar ara ja per anar acabant és d'una banda |ahm| això quan reflexionem sobre aquesta formació quines pistes vosaltres veieu que podrien:: reorientar la formació dels futurs mestres en aquesta línia ¡eh! i quines pistes també ara que heu estat per sort nostre [(somrient) subjectes d'aquesta recerca] quines pistes ens ajudarien als que més o menys intentem fer recerca en aquest camp per poder::r per poder avançar en aquesta línia| ¿m'he explicat o::? és a di::r aquesta doble demanda aquest vosaltres que esteu en el sistema com veieu que:: ¿que això es podria utilitzar? i d'altra banda què ens diríeu a la gent que més o menys intentem fer recerca en aquesta línia què ens convindria fer/ en funció de l'experiència no sé ¿us ha anat bé per exemple això que hàgiu presentat avui i els altres dies? ¿ja ho fèieu? ¿se us havia acudit mai? ¿no se us havia acudit? ¿ha anat bé? ¿no ha anat bé? ¿us ho va prendre com una nova perspectiva? ¿si:: féssim una altra sessió d'aquestes què hi afegiríeu?| |ahm| us agrairíem però moltíssim les vostres:: (somriures)?

Seqüència 13

251. Salvi- això això això del vídeo

252. Maria- sí amb això:: [¡tu sí::!]

253. Salvi- [amb les] gravacions que ha servit més per veure cap on van els tiros amb els alumnes o sigui:: el fet aquest que:: que siguin capaços de que t'expliquin i que ells mateixos reflexionin sobre les seves pròpies:: no sé visió de les llengües a mi també em fa veure fins on són capaços de:: d'arribar i què és el que puc fer sobretot més potser que amb la gravació amb els relats de vida lingüística o lectora a mi m'ha donat molt molt més joc a l'hora de relacionar amb temes com per exemple la lectura a l'aula i:: i temes d'aquest tipus a mi m'ha ajudat bastant i:: no se m'hagués passat pel cap mai fer-ho com també ser que el meu centre no ho fa i:: i tampoc se'ls li passarà pel cap fer-ho bueno sí un o dos que també ha fet un màster o que ha tingut la voluntat de de d'arribar una miqueta més enllà però:: {(P) no sé que res penso que és això}

254. Jaume- i l'experiència aquesta de:: d'aquesta recerca ¿tu personalment com l'has viscut?

255. Salvi- ¿|ahm| perdona?

256. Jaume- l'experiència de la recerca ¿com l'has viscut?

257. Salvi- ¡jo bé! o sigui a part de:: de d'adonar-me:: d'això que que hi ha que hi ha moltes altres vies de:: a a l'hora de:: a l'hora d'enfocar la meua feina això que parlàvem del tractament de llengües del plurilingüisme moltes vegades a a classe de forma no:: no llegint un article però si apareixia alguna llengua o si hi havia algú que jo sabia que:: era de tradició de tal lloc i tal doncs intentava donar-li un valor intentava fer aquestes coses doncs sapiguer que això darrere hi ha un marc teòric o hi ha hi ha investigacions sobre aquest tema i coneixent-ho doncs potser investigues més i ho faré de forma més sistematitzada i ho ho ho implantaré com una forma de treballar com una activitat més sobretot en aquests aspectes |

258. Maria- hi voleu afegir coses?

259. Santi- a mi particularment com a mestre que no sóc tutor però que sí que intervenc per la part de llengües m'ha anat molt bé de fet demà tenim un claustre d'aquests que fem aquests dies i ha bueno s'ha d'explicar per cicles una bona pràctica |ahm| que s'hagi fet ¿no? i una de les coses que valoràvem tot i que ho ha set una gran pràctica perquè ha estat una cosa puntual i tal però sí parlar fins i tot pel

nivell d'acceptació dels alumnes o sigui ningú els havia fet mai abans reflexionar sobre les seves llengües i ells ho han valorat molt positivament llavors com que nosaltres a l'escola funcionem molt pel tema autoavaluació els nens autoavaluen doncs els tallers que fan de llengua els que fan d'expressió i tot això com que és una cosa que ells han recollit ¿no? i en aquesta veu que donem sempre de participar la veu de l'alumne que diem doncs és una:: una cosa per tenir en compte ¿no? i de fet costa a nivell de centre potser dir doncs ara el propòsit d'aquesta recerca i amb aquest grup estendre ¿no? perquè tothom ho faci però com a mínim a mi sí que m'ha despertat i he vist que amb ells ha funcionat i de cara al cicle superior vull poder fer un treball més des del principi de que ells siguin conscients i que de poder anar aportant en el dia a dia ¿no? no sé si ho aconseguiré però tinc la intenció ¿no?]

Seqüència 14

260. Albert- jo el que volia remarcar [ahm] ja que vosaltres podeu el tema de la formació inicial jo crec que és:: cabdal que:: els mestres que surten d'aquí de la facultat doncs tinguin la idea que aniran a les aules i trobaran:: nanos que parlen diversitat de llengües diversitat de cultures\ i que no els hi sigui un xoc arribar amb certes escoles on el percentatge d'alumnat d'altres països sigui del 80 o del 90% per això això ens ho trobem ¿no? i per això eh doncs crec que aquí hi ha bastanta feina a fer ¿no? i vosaltres que esteu aquí pues [aprofitar]

261. Maria- [el que ens toqui] (somriure de l'Albert) [(rient) ho agafem]

262. Albert- [el que podeu ¿no?] i després amb el tema de recerca jo crec que:: a veure hi ha molt professorat que a vegades no s'hi posa no perquè vulgui- no vulgui o tingui una mala actitud sinó perquè a vegades no sap com posar-se amb aquest tema ¿no? llavors li falten doncs aquests recursos llavors ho fa una mica per intuïció o ho fa o no fa perquè té por o ni li agrada això de fer l'assaig perquè llavors considera que és perdre el temps ¿no? llavors jo crec que el que que és bo és [ahm] presentar bones experiències ¡eh! reeixides perquè d'aquesta manera amb uns exemples clars el professorat ho veu i llavors és com si guanyés una certa confiança de dir doncs posem-s'hi ¿no? ¡provem-ho! si jo [ahm] per l'experiència que tinc [ahm] entre les escoles i professorat no trobo males actituds ¿eh? de:: el que trobo són actituds de vegades de dir que no sé com fer-ho ¡eh!

263. Elena- clar si no hi ha formació

264. Albert- tinc dels xinesos dels paquistanesos i jo ja els veig allà ja pateixo però no sé què fer amb ells i clar i després a vegades aquest neguit no li expliques al tutor del costat que té el mateix neguit ¡eh! i això és la pena perquè mira com a mínim compartiu els neguits i alguna cosa sortirà però clar veus que és bastant generalitzat però que els hi falta doncs això ¡eh! vull dir jo és el que trobo més que una mala actitud llavors jo crec que trobar això experiències positives a vegades explicar eh tot això genera doncs confiança o o eh o només li obres una porta que ja és suficient ¿no? i després quan a:: l'experiència de recerca d'aquí eh del del grup que jo vaig fer amb la Mònica allà a l'aula de biografia lingüística [ehm] a mi bueno jo vaig disfrutar molt amb aquells nanos perquè a més a més els anàvem estirant i ens anaven explicant coses de si parlaven ¿no? el quichua ells no però el pare sí l'àvia no sé què anaves estirant i com nanos doncs que eren de quart de deu anys doncs parlant de totes les llengües i com les utilitzaven i tal ¿no? i jo ho vaig trobar doncs com molt interessant allò com també m'ha semblat molt interessant anar veient la diversitat ¿no? de de centres que heu anat portant cada un de vosaltres amb totes les filmacions ¿no? i jo crec que ha estat positiu veure la diversitat de centres però també poder parlar tranquil·lament tots de de dels dubtes i i bueno pues de les conclusions que hagin sortit perquè és la manera d'avançar ¿no? a partir d'un dubte doncs qüestionem i aprenem ¿no? i:: jo ho he trobat molt interessant tant l'experiència concreta que vaig fer a l'aula de la Mònica com les altres que:: que hem pogut veure aquí]

Seqüència 15

276. Elena-. ¿puc fer una pregunta?
277. Jaume- ¡no!(riu)
278. Elena-. ¿no? (tothom riu) bueno la faré igual! no volia demanar-vos si si als centres no han arribat els portfolis europeus de les llengües|
279. Bruna. ¿els què? (ironia; tothom riu)
280. Elena-. ¡vale!
281. Albert- això mira a:: a mitges han arribat coses jo diria que ha arribat cosa molt dispersa perquè inclús han penjat coses a la pàgina de l'Xtec sí cosetes han arribat ara jo sé que el Departament té al cap això de l'impuls a la lectura i l'any vinent el curs vinent vol fer una formació sobre portfolis amb el tema de la llengua està allà i és una eina interessant eh això del Portfoli::
282. Elena-. és una eina que us facilitaria [molt]
283. Albert- [molt]
284. Elena-. per tota aquesta feina de valorització::|
285. Albert. potser potser estan en el principi::
286. Mercè- [¿com es diu?]
287. Elena- [portafoli europeu de les llengües]
288. Albert- [portfoli sí] jo crec que en un camí [curt]
289. Elena-. [a a a més] el més dramàtic és que els que s'han fet a Espanya són ¡maquíssims! des del punt de vista de desenvolupar el material bueno el de infantil és per mi és el millor jo tinc una col·lecció de vuit o deu països i aquest és maquíssim és un calendari d'advent amb situacions de comunicació per posar-hi gomets segons la llengua no sé què i sembla un secret oficial molt ben guardat (riures) {(F) jo per aconseguir aquest exemplar} ¡bueno! vaig haver d'escriure al ministeri i em van donar un com si:: fos un favor de:: reial ¿no? i bueno i penses i bueno i aquests diners que s'han hagut de gastar amb la impressió d'aquest mat- i a més a més que amb el contingut i l'enfocament que està molt molt molt molt regits a aquest model ¿no? i bueno una cosa més d'aquestes que s'han gastat molts diners i no hem rebut després la formació al professorat adient i bueno ¡allà es moren! i és una eina tan fàcil de d'adquisició per el:: per el professorat i a més és tan rica una vegada es comença a [utilitzar]
290. Maria- [¿subvencionat pel Ministeri?]
291. Elena-. sí però bueno hi ha moltes versions aquí a Catalunya no sé si n'hi ha [hagut]
292. Albert- [n'hi ha algunes]
293. Elena-. [i es pot] consultar la versió i després fer-ne una adaptació més simple més i és això és una biografia és un dossier i un passaport i ja està i no hi ha res més però hi ha tota aquesta valorització:: compartir i a nivell d'experiències riquíssim riquíssim també per a la cohesió també el component intercultural no només llengua i [bueno::]
294. Albert- [hi ha alguna web] que recull portofolis::
295. Elena-.[sí:: del Consell d'Europa]
296. Albert-[hi ha algun grup de treball [que és aquí a Catalunya]
297. Elena-. [sí]
298. Albert- [que penja portfolis] però queda molt com a iniciativa particular ¿no? no sé si ara de cara al curs vinent si el Departament es comença a llançar per aquí doncs la cosa ja s'estendrà per [aquí::]
299. Elena-. [sí ja hi ha] l'Olga Esteve que fa:: fa formacions però bueno sempre és un cercle molt reduït

300. Albert- però això ara t'anava a dir la Olga Esteve fa formacions de pràctica reflexiva llavors la pràctica reflexiva fan treballar el porftoli ¿no? però clar és és bueno és ella la Olga i la Cinta ¿no? que fan:: la formació aquesta jo crec que es anirà estenent [poc a poc]

301. Elena- [jo estic] convençuda que amb amb fent tasques d'aquest tipus [ahm] estem fent un favor per tot el que fa el català i que no hi haurien aquestes aquestes situacions de rebuig de no sé què jo estic segura que amb situacion- a vere no perquè dic jo perquè ho ha dit al Canadà el Cummins perquè quan valoritzem les llengües d'origen de l'alumnat/ doncs guanyem amb la:: amb la integració/ cultural social, és plural i lingüística en el país d'acollida {(P) però bueno}

Seqüència 16

289. Bruna- a mi la veritat és que:: el treball de la de la motxilla de la vida lingüística vaig pensar que era una mica difícil

290. Maria- {(somrient) és que tu ho tenies una mica [difícil]}

291. Bruna- [amb els nens de pàrvuls tres anys i ¡ha estat molt sorprenent! [ahm] per mi ha estat molt gratificant perquè doncs sí ja feia coses molt sobre la cultura o sobre els països i els seus orígens però donar peu a parlar tant de:: de les de les llengües que ells [ahm] coneixien ha fet una eclosió/ que ha estat espectacular i:: després també ha fet ha generat després també moltes altres [ahm] pues altres activitats d'aquelles que:: van sorgint perquè:: els nens diuen:: coses llavorens ja estires família i hem acabat explicant contes en diferents llengües i ells han estat deu minuts escoltant algú parlant un pare parlant amb àrab i:: i un pare parlant amb italià i han estat en urdú i:: vull dir coses que dius escolta'm aquests nens [ahm] ¿no? amb quin respecte estan escoltant aquesta:: és a dir que que ha anat ha estat una eclosió/ i que és una:: cosa molt interessant de continuar fent eh jo estic molt contenta també [nyt] tot i que les gravacions van [ahm] eren una mica així ¿no? però:: però està bé també gravar-te perquè encara que a vegades el resultat és un:: penses que després en una situació més espontània a vegades [ahm] surten moltes més coses però gravar-te està bé gravar-te veure't poder escoltar de nou als:: als [nens]

292. Maria- [als nens]

293. Bruna- això ho fem poc i és molt:: és molt interessant jo agraeixo haver-me posat en aquesta tessitura perquè després he après ¿no? i:: i crec que a vegades ens hauríem de gravar més per:: per poder fer més aquesta reflexió que en aquest aspecte he:: he crescut m'ha anat molt bé i després aquestes sessions també: m'han:: m'han agradat!

294. Jaume- ¿sí?

295. Bruna- al començament pensava:: ¿què hi podràs aportar? [ahm] a la vostra recerca ¿no? (somriu) ¿què en trauríeu però:: després conèixer així la:: conèixer el- la gent les vivències que té:: i el que pensa:/ {(P) a mi:: m'ha agradat molt poder participar-hi}

296. Javi- jo penso que també com:: com heu comentat que ha estat una experiència molt enriquidora malgrat que en el meu cas particular no ha estat possible diguem-ne fer tot el procés complet ¿no? i trobo que ha estat molt molt molt enriquidor i en la línia que comentava que comentaves sí que penso que faltaria donar un pas més i:: un cop ja hem estem d'acord que és un tema que s'ha de treballar i que hi ha molta cosa a fer [ehm] penso que faltaria pues donar com un manual d'ús o una sèrie de propostes de de maneres d'incidir i d'actuar i posar-les en pràctica i aleshores [ehm] veure com com funciona i tal ¿no? o sigui anar una mica més enllà p- posar com:: com una sèrie de vivències que:: al cap i a la fi tots coincidim en el mateix ¿no? |

297. Eli- jo només:: vinculat a això que a secundària crec que s'hauria de treballar molt aquest punt vivencial perquè nosaltres venim de carreres en què no hi ha pedagogia i no hi ha didàctica i tot són continguts i llavors des de qualsevol matèria ningú ens ensenya a com ensenyar o a com afrontar aquestes noves competències i si de forma així vivencial es pogués aportar als [instituts::/]

298. Maria- [ja::]
299. Eli- [crec que] seria molt [millor]
300. Javi- [i sospito] sospito que a primària hi ha molta més cosa feta no tant::
301. Eli- ¡clar perquè fan didàctica! tot es basa molt en [com::]
295. Mercè- el que m'ha sorprès molt és tot el que feu a primària [de veritat]
296. Eli- [és sorprenent]
297. Mercè [sí és] ¡sorprenent! i és una llàstima que a secundària no es faci tot aquest treball i:. bueno que ho trobo admirable i a més que em sembla molt interessant la part que m'ha agradat molt la de conèixer què fan a primària que [ahm] fan un treball molt fort molt interessant
298. Maria- les pistes que us vam donar per fer el treball ¿eren suficients? o sigui si ara repetíssim això amb un altre grup de gent és que jo penso que igual us vam llançar a fer una cosa que era molt difícil perquè [ahm] tan poques pistes vull dir que:: [ahm] ¿hagués estat millor una cosa més pautada? ¿més guiada? a nosaltres ja ens agradava eh fer-ho així però ara us pregunto a vosaltres la vostra:: la vostra:: impressió ¿no? m'han enviat una cosa que no sabia ni lo que era i em vaig gravar i mira i després els hi vaig fer escriure vull dir a part de la Segun que era:: repetida
299. Sara- jo t'haig de dir que la primera vegada a aquesta no sé què hi ha dos o tres anys entremig [ehm] jo intentava bueno vaig intentar fer el mateix i he- m'he trobat diferències el grup va respondre diferent a l'altre era molt més entusiasta el primer aquest costava més [ehm] o sigui jo era la mateixa jo he intentat fer més o menys igual però la resposta jo trobo que ha estat diferent que era els alumnes han sigut diferents i a mi el que sí m'ha aportat ja l'haver fet el primer el fet de interaccionar amb els nens sobre les seves llengües jo he introduït a:: a la meua classe i aquí una mica [ehm] a les classes de l'escola alguns referents o sigui de tenir en compte aquesta diversitat hi ha coses que abans no les feia i que potser m'he adonat ara les faré a partir d'aquest d'aquest treball com les diferents llengües abans posava Catalunya el mapa de Catalunya pues ara el mapa mundi perquè Catalunya és molt poc o sigui depenent de cadascú però també quatre paraules amb totes les llengües presents a l'aula no només generals perquè els nens o sigui són coses que tinc més en compte a partir de:: d'aquest treball vull dir que siguin protagonistes ells mateixos o sigui que tinc més en compte això||
300. Jaume- {(a la Maria) vols dir alguna cosa?}
305. Maria- bueno això que li he dit sí:: però no- vull dir no hi ha queixes doncs cap problema

Seqüència 17

306. Mercè. I vosaltres ¿el que heu trobat és el que us esperàveu o no?
307. Maria- home i tant! Sí home sí
308. Mercè ¿sí? Bueno vull dir:: que clar el mateix::
309. Maria- nosaltres tot això es transcriu i ho analitzarem i:: i sortiran moltes més coses del que surt ara a la conversa perquè el fet de transcriure-ho tot i fer l'anàlisi del com es diu no només el que es diu sinó com es diu interpretes moltes més coses però:: això ja quan tinguem una publicació us la farem arribar i tot això {(P) als col·laboradors} però és que per nosaltres si no hi ha això no podem fer recerca vull dir que això estem molt agraïts de que amb tant poques pistes us llancéssiu a fer i:: i participéssiu perquè no és fàcil també gravar-te i venir aquí i ensenyar-ho i bueno sabem
310. Sara- a tu ¿t'ha agradat eh? (riu) tu ho has dit molt convençuda a mi no ¡eh! (riu)
311. Bruna. Home m'ha agradat perquè perquè també clar justament per això perquè no m'he agradat (tothom riu).
312. Maria- {(somrient) ¡cla:r!}
313. Bruna. Dius ¿veus? {(rient)Hauries de gravar-te més per veure el que fas ¿no?} (tothom riu) Penso que:: que hauríem de fer-ho haurem de fer-ho més perquè descobreixes [ehm] coses i moltes de les que descobreixes no t'agraden

314. Maria- de fet això dels repertoris lingüístics de la vida lingüística és com una excusa on perquè surtin els repertoris ¿no? cada nen explica el que parla què diu és com una bona mediació això d'anar-nos acostant a aquesta estructura de la vida lingüística vull dir no ens l'hem inventada nosaltres però igualment de trobar més |ahm| d'activitats de no sé com es diria de o sigui aquesta mediació que és el:: la història de vida lingüística jo la veig com ¿no? com una possibilitat que al voltant d'això genera parlar i i crec que la feina està en lo que demanem ¿no? en l'anar a buscar altres altres activitats que medïin o que serveixin de mediació perquè afluïri això i hi estigui present i no hi hagi aquest rebuig aquesta seria la feina que hem de fer tots perquè això no està inventat ho dius tu que estem molt no sabem què hem de fer quan en tenim deu a la classe d'una manera i deu de l'altre no sabem ben bé què hem de fer |ahm|

