



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

**Repertorios comunicativos del alumnado de  
origen inmigrante  
en Cataluña.**

Más allá de los límites escolares.

Rosario Reyes Izquierdo

Dirigida por:

Sílvia Carrasco Pons y Jordi Pàmies Rovira

2018

Departamento de Antropología Social y Cultural

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Barcelona





“A cada bucle dels meus pensaments una idea m’anava colpejant amb més intensitat: si hagués d’explicar en aquesta llengua en la qual penso tot el procés de fer el pa, no ho sabria fer, em fallarien les paraules perquè quan ho faig per mi la descripció se m’omple de paraules de la llengua de la meva mare que ningú més pot entendre. Només amb algú que fos com jo, que també tingués una mare com la meva i hagués après aquesta llengua que ens és estrangera i l’hagués interioritzat com he fet jo fins al punt de ser la principal llengua dels seus pensaments, només amb algú així li podria parlar com em parlo jo a vegades, barrejant les dues llengües.”

*(La filla estrangera, Najat el Hachmi)*

“Our real ‘language’ is very much a biographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spent our lives”

*(Blommaert, 2010:103)*

“As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up in unexpected places, and not turning up where we expect them to be.”

*(Heller, 2007a:343)*



A mis hijas,

A Mick,

Los mejores compañeros posibles en esta  
pequeña revolución que ha sido una tesis en  
familia.



Esta tesis doctoral se ha realizado gracias a una beca predoctoral FPI del MINECO (BES-2013-066577/2014-2018) adscrita al proyecto I+D+I MOVIBAR. La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias (MINECO, CSO2012-34285, 2013-2015) y al proyecto RESL.eu. Reducing Early Schooling in Europe (EU-FP7 320223, 2013-2018).

This doctoral thesis been made possible thanks to a predoctoral FPI grant from the MINECO (BES-2013-066577/2014-2018) assigned to the R+D+I project “Movibar, La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias” (MINECO, CSO2012-34285, 2013-2015) and the RESL.eu project, Reducing Early Schooling in Europe (EU-FP7 320223, 2013-2018).



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible por diversos motivos. Una beca, sin la cual este proyecto se hubiera pospuesto sine die; una profesora, que creyó en mí y supo transmitir justo lo que necesitaba en cada instante; una pareja paciente, que me ha acompañado en mis sueños hasta cuando estos desfallecían; unos amigos que cuidaron a mis hijas cuando necesitaba y que escucharon lamentos con el humor justo que sólo algunos amigos logran alcanzar; una familia que me ha apoyado con cuidados, con cariño y con silencios también, no siempre se entiende todo, pero hay muchas formas de estar. También ha sido posible por una creencia que se inoculó en mí en temprana edad y que ni las miserias que inundan el mundo, ni el cinismo que acecha como la única respuesta que a veces parece posible, han logrado derribar: la creencia de que el ser humano, a pesar de todo, vale la pena, y cualquier esfuerzo que intente mostrar un poco su belleza, es merecido. Quizá es lo único que algunos podemos hacer, es lo mínimo que debemos hacer... Pasar 4 años cerca de Clarisa, Aliya, Jacky y Alezza, o antes, con Hammid, Nabil o Fátima entre muchos otros, ha sido un privilegio, e intentar mostrar lo que yo he podido observar, analizar e interpretar ha sido el mayor motor que he podido tener para no desanimarme y desistir. Gracias a vosotros.

Gracias también a muchísima gente que me ha apoyado y acompañado en esta tesis:

A Sílvia y a Jordi, a su apoyo, su generosidad y su mirada amplia, en la investigación, pero no sólo en la investigación. Compartir amb vosaltres l'etnografia, amb qui comparteixo també curiositat, motivació i respecte ha estat de les coses més enriquidores. Por eso también gracias a mis compañeros de EMIGRA; especialmente a la Laia, no m' hagués imaginat aquest camí sense la teva complicitat, la teva ajuda i, sobretot, els nostres riures, tot és més amable entre riures. A l'Ábel, amb el què el despatx del departament era més que un despatx. A Raúl, que lo siento cerca, aunque se empeñe en vivir cada día más lejos. Y a Vicenç, que lo echaré de menos siempre, tú tenías que leer estas palabras, pero que no te quepa duda de qué estás en ellas.

Also, thanks very much to all the team at the Centre for Language, Culture and Learning of Goldsmiths, University of London, not just key at an academic level, also very significantly at a personal level during my time in London. Special thanks to Deirdre Martin and Vally Lytra, for letting me attend their classes, for conversations and advice, for their warm welcome. Thanks also to Jim Anderson, Vicky Macleroy and Anna Carlile, for their help whenever I asked for it. And last, but not least, thanks to Eve Gregory and Charmian Kenner.

Gracias a Charmian por partida doble, recuerdo el pequeño restaurante tailandés en frente de la universidad cuando fui por primera vez a presentar resultados de mi investigación, desde ahí creo que nos hicimos amigas.

Thanks to the School of Social Work and Social Policy of the University of Strathclyde and especially to Daniela Sime.

Y gracias a mis amigos-familia, sé que no he sido la mejor compañía en los últimos años, pero no porque vosotros me lo hayáis transmitido. Muy especialmente a Marta, Manolo, Nora, Max y Laia, en mi corazón siempre, hemos compartido tanto; amb tu, Marta, vaig començar aquest viatge a l'Antropologia i després li vam anar afegint experiències, emocions, criatures, moments alegres i d'altres que no tant, però tu fent-me sentir sempre acompanyada i estimada. A Marta, Pere y Emma, la de conversaciones y momentos con vosotros que me han venido a la mente cuando he necesitado un refugio mental. A Àlex, Eli i Quim, ens queden les millors sèries i excursions per veure i per fer. A Mònica i Guillem, no deixeu mai de planejar visites i sortides amb nosaltres, companys de vida. A Mònica i Marina, que va ser una sort trobar-vos a una escola bressol d'un barri estimat que hem hagut de deixar, però no del tot.

A Katie, Martin, Nylah, my most supportive friends in UK.

A la Cris, amb la que vaig tenir la sort de compartir etnografia, embaràs, il·lusions.

Al Miquel, el meu amic incondicional.

A mi hermano, con su infinito apoyo; tu cariño me arropa más de lo que tú imaginas.

A mis amigas Amèlia, Bárbara, Meri, Celia, Bego, Lucía e Irene. Creo que cuando os conocí esta tesis se empezó a gestar.

Y a mis amigas con las que crecí, Sandra, Gemma M., Gemma G., Sílvia, Cristina, Susana, Paqui. També van començar moltes de les inquietuds que m'han portat a aquesta recerca en tantes converses que vam tenir ja fa molts anys.

A mis profesores de instituto Àngela y Enric, os intento llevar un poco en cada clase que doy.

A Marta, Eli i Núria, amb les que comparteixo l'afany per aprendre, de les que he après moltíssim.

A Bill, profesor, amigo y familia, que trata el descubrir y las personas con ternura extrema. Gracias por escucharme y animarme siempre.

A Claudia, que me enseñó que sin corazón no vale la pena hacer una tesis; a Gabi, que me mostró como las tesis son un poco espejos nuestros. A Afrodita, Areli y Vicky, también empezamos esto juntas.

A mis tíos, Mari y José Miguel, que me han animado y acompañado en estos años con su cariño incondicional.

A todo el profesorado que me ha abierto las puertas de sus aulas. No es fácil, lo sé por experiencia, requiere de mucha generosidad y valentía.

Y especialmente gracias a Mick, Àlex y Alba, esta experiencia “mía”, nuestra ya, os ha condicionado la vida desde el primer momento; probablemente a vosotras, Àlex y Alba, os ha hecho un poquito como sois y este vivir entre lugares y lenguas, quien sabe, quizá no hubiese sido nada igual de no haber participado juntos en esta aventura. Me habéis dado la mejor etnografía posible, cómo no me va a fascinar analizar cómo tejemos significados con todo aquello a lo que podemos recurrir, si os he visto a vosotras hablar tres lenguas en una, una lengua, la vuestra, en tres. Tampoco es una tarea fácil, siempre hay más cosas, algunas de ellas espero reflejarlas en esta tesis. Gracias, mis niñas.

Y finalmente, gracias a mis padres. Especialmente a mi madre y a su forma de despertarme por las mañanas con zumo y conversación alegre e inagotable que amenazaba con desvelar el final de cualquier película si no me levantaba. Tantas formas de acompañar a alguien por el maravilloso mundo del conocimiento, gracias mamá.





# INDICE

RESUMEN .....	20
ABSTRACT .....	21
I.    CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	22
1.    Introducción .....	24
1.1.    Motivación personal de la tesis y posicionalidad .....	24
1.2.    Contexto general y antecedentes de la tesis.....	29
2.    Objetivos, metodología y técnicas .....	42
2.1.    Objetivos de la investigación .....	42
2.2.    La primera fase etnográfica .....	43
2.3.    La segunda fase etnográfica .....	49
2.4.    Resumen de los datos principales de las dos fases etnográficas.....	54
2.5.    Análisis de datos .....	57
3.    Compendio de publicaciones.....	58
4.    Sobre conceptos claves y el tratamiento de las expresiones lingüísticas de los informantes de la investigación .....	61
5.    Referencias .....	62
II.   PUBLICACIONES .....	72
6.    Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita .....	74
6.1.    Introducción .....	76
6.2.    Metodología.....	76
6.3.    Perspectiva teórica.....	77
6.4.    Alumnado de religión musulmana en un instituto de secundaria .....	77
6.5.    Lenguas en la escuela y en la mezquita.....	78
6.6.    La participación del alumnado en los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios.....	82
6.7.    Respuestas identitarias a través de la resistencia: reacciones de resistencia al aprendizaje en contextos de imposición disciplinaria.....	83

6.8.	Claroscuros de los dispositivos diseñados en la institución escolar a la luz de la comparación de espacios educativos formales y no formales .....	86
6.9.	Consideraciones finales .....	88
6.10.	Referencias bibliográficas .....	89
7.	Plurilingual focus, multilingual space, bilingual set-up: Conducting ethnographic research in two Catalanian schools .....	92
7.1.	Introduction.....	93
7.2.	Learning and using languages when researching in multilingual spaces in a bilingual context .....	93
7.3.	Ethical, practical, political and methodological issues and ethnographic challenges .....	97
7.4.	Conclusion.....	103
7.5.	References .....	103
8.	Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia.....	106
8.1.	Introduction.....	107
8.2.	Immigration, language diversity and school in Catalonia .....	109
8.3.	Methods, context and cases .....	113
8.4.	The educational transitions of Aleeza and Jacky: from Pakistan to post-compulsory education in Barcelona .....	115
8.5.	Concluding remarks: languages and (non)belonging of immigrant students in transitions to upper secondary education .....	122
8.6.	References .....	124
9.	El repertorio lingüístico del alumnado de origen inmigrante de una escuela de secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística. 132	
9.1.	Introducción .....	132
9.2.	El rol de la lengua en la participación y la pertenencia escolar .....	135
9.3.	Metodología, contexto y casos .....	136
9.4.	La experiencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en espacios super-diversos .....	142

9.5. Consideraciones finales .....	163
9.6. Referencias .....	166
III. CAPÍTULO FINAL .....	174
10. Discusión y conclusiones .....	176
10.1. Referencias .....	184
IV. ANEXOS .....	188
ANEXO 1: PROYECTOS COLABORATIVOS CON PROFESORADO Y ALUMNADO.....	190
ANEXO 2: INSTRUMENTOS (Entrevistas estructuradas) .....	198
ANEXO 3: CODIFICACIÓN TEMÁTICA.....	208





## RESUMEN

Los cambios en el terreno lingüístico que la globalización ha comportado a través del crecimiento de la movilidad y, específicamente, de las migraciones internacionales se reflejan de forma especialmente clara en los centros educativos donde en la actualidad conviven múltiples prácticas comunicativas con diversas ideologías lingüísticas nacionales. Esta tesis describe y analiza el papel de los conocimientos y los aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante, el impacto de la movilidad en la construcción lingüística e identitaria y las condiciones de su incorporación en la escuela secundaria catalana. A través de una etnografía escolar multinivel y secuencial, se han investigado los comportamientos y las prácticas comunicativas de jóvenes de origen inmigrante en dos institutos con ideologías de acogida diferentes y en contextos socio-espaciales distintos, una pequeña ciudad costera de la región metropolitana de Barcelona y, como espacio típicamente representativo de la super-diversidad, el centro histórico de la misma. Desde un enfoque etnográfico sociolingüístico articulado con la antropología de la educación, se han reconstruido las prácticas comunicativas entendidas como prácticas sociales situadas, integrando las experiencias de movilidad de los hablantes como elementos centrales de las mismas, y superando concepciones clásicas sobre la lengua, las lenguas nacionales y los debates sociolingüísticos del contexto catalán.

Los resultados se presentan a través de compendio de publicaciones: 4 textos científicos constituidos por 2 artículos en revistas académicos y 2 capítulos de libro.

Estos resultados revelan los amplios repertorios comunicativos que el alumnado de origen inmigrante desarrolla más allá de los límites de la institución escolar, en espacios comunitarios y domésticos y en contextos informales. Así mismo, se pone de manifiesto el difícil encaje de la riqueza de sus aprendizajes en un modelo educativo anclado en perspectivas clásicas sobre lengua y educación, condicionado por unas políticas lingüísticas centradas en la defensa del catalán y en entornos locales donde las jerarquías socioculturales ubican los orígenes y saberes del alumnado de origen inmigrante en posiciones vulnerables, a pesar de las diferencias entre los contextos investigados. No obstante, los resultados también han permitido identificar procesos de cambio en las perspectivas del profesorado, en parte a través de prácticas colaborativas con la investigadora y el propio alumnado, mediante la introducción de estrategias plurilingües en una escuela mejor dispuesta a “traer lo de fuera adentro”.

## **ABSTRACT**

The changes in the linguistic landscape that globalization has brought about through the growth of mobility and, specifically, of international migrations are reflected in an especially clear way in educational centres where, at the present time, multiple communicative practices coexist with different national linguistic ideologies. This thesis describes and analyses the role of the knowledge and linguistic learning of students of immigrant origin, the impact of mobility on linguistic and identity construction and the conditions of their incorporation into the Catalan secondary school. By means of a multi-level and sequential school ethnography, the behaviour and communicative practices of young people of immigrant origin have been investigated in two high schools with different ideologies of reception and in different socio-spatial contexts, a small coastal city in the metropolitan region of Barcelona and, in the historical centre of it, a space typically representative of super-diversity. From a sociolinguistic ethnographic approach brought together with the anthropology of education, the communicative practices, understood as situated social practices, have been reconstructed, integrating the experiences of mobility of the speakers as central elements of the same, and transcending the classical conceptions of language, national languages and sociolinguistic debates in the Catalan context.

The results are presented through a compendium of publications: 4 scientific texts, consisting of 2 articles in academic journals and 2 book chapters.

These results reveal the wide communicative repertoires that students of immigrant origin develop outside the limits of the school institution, in community and domestic spaces and in informal contexts. Likewise, the difficulty in fitting the richness of their learning into an educational model rooted in classic perspectives on language and education is evident, conditioned by linguistic policies focused on the defense of Catalan and in local environments where the sociocultural hierarchies place the origins and knowledge of students of immigrant origin in vulnerable positions, despite the differences between the investigated contexts. However, the results have also made it possible to identify processes of change in the teachers' perspectives, partly through collaborative practices with the researcher and the students themselves, by introducing plurilingual strategies into a school favourably disposed to "bringing the outside in".

# **I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO**



# 1. Introducción

## 1.1. Motivación personal de la tesis y posicionalidad

Una buena amiga me dijo una vez que en las tesis siempre investigamos un poco sobre nosotros mismos. Sin querer caer en una reflexividad excesiva que desplace los objetivos de la investigación a una especie de autoanálisis, creo que vale la pena analizar qué parte de ese autoanálisis se refleja en mi trabajo; por un lado, para no caer en demasiadas proyecciones propias sobre los sujetos de estudio; por otro, para poder entender qué me lleva a centrar mis esfuerzos reflexivos en un área de conocimiento específica. También, porque la investigación no deja de ser un acto comunicativo entre los diferentes participantes (Silverman, 2011), y aunque para el análisis de las prácticas culturales nos adentramos en las interpretaciones con categorías analíticas y a través de un proceso de “extrañamiento”, en el caso de la escuela, “*making the familiar strange*” (Erickson, 1984), también cada vez se reflexiona más sobre el valor de las múltiples posicionalidades del investigador y las posibilidades que abre explorar lo que se comparte con los entrevistados o hasta qué punto condicionan las interacciones (Ryan, 2015).

Las preguntas iniciales de esta investigación surgieron al confluir mi experiencia profesional de los años previos a la investigación y mis reflexiones teóricas fruto de la literatura en el marco de la antropología de la educación para el máster en Investigación Etnográfica, Teoría antropológica y Comparación intercultural. Es probable que las inquietudes que suscitaron las primeras preguntas fueran más motivadas por mi paso por la escuela. A pesar de adoptar allí el rol de docente, algunos de los fenómenos que observaba generaban una preocupación que las funciones que se me otorgaban como profesional no lograban ni disolver ni mitigar. No es que, adoptando el concepto de Bourdieu (1991), la *doxa* docente no acabara configurando algunos de mis pensamientos entonces, pero diría que el “habitus antropológico” no me abandonó absolutamente a la suerte del momento, y mi interés etnográfico por observar y analizar el entorno fuera del “sentido común” instaurado me hizo cuestionar ciertas naturalizaciones. Me había incorporado al mundo de la docencia en el año 2007, algo más de una década después que empezaran a incorporarse múltiples nacionalidades y etnias a una escuela poco acostumbrada a la diversidad global hasta entonces. Eran probablemente los años en que se estaban instaurando o se acababan de instaurar en el contexto español/catalán algunos de esos “sentidos comunes” que la antropología lleva décadas cuestionando sobre el alumnado inmigrante y sus familias a nivel internacional. Algunas de estas naturalizaciones eran que la población inmigrante no podía acceder a los estudios superiores al mismo nivel que la población “autóctona” por atribuirle un

bagaje cultural casi incompatible con la escuela, con muchas “deficiencias” lingüísticas, o con culturas y lenguas muy alejadas de nuestra cultura y lengua.

Sin embargo, hay más, y ahí es donde se llega a la parte más personal y sensible de este apartado. Lo que me estaba generando más incomodidad en esa primera fase de mi etnografía improvisada desde dentro (Woods, 1987[1986]), y que encontraba un amplio espacio de reflexión en las lecturas sobre antropología y sociología de la educación, era la cuestión de los saberes invisibles. Y me transportaba a algunos desajustes que había logrado disimular, transformar u ocultar sobre mis propias experiencias. Experiencias, aficiones, profesiones, lecturas, músicas que no podía intercambiar entre amigos, que no parecían tener el mismo valor que las experiencias y elementos culturales de los referentes que se resaltaban en el entorno escolar. Y sin embargo, yo “sabía”, sentía, que esas experiencias, conocimientos o ideas que circulaban en el hogar de mi infancia me habían configurado y empujado a lo que soy, con mi experiencia educativa incluida; las historias que mi padre me transmitía oralmente, reales y de ficción; las expectativas de él y de mi madre, sobre todo de mi madre, de que fuese “una persona con estudios”, tan importante para ellos, que habían pasado tres o cuatro años por la escuela; los cuidados de ella... También estaban todas aquellas palabras y actividades rurales de las que yo ya no sabía qué uso hacer, que tanto tiempo he tardado en reconocer como conocimiento legítimo, pero que ahí habían estado inmiscuyéndose en sus diversas narrativas con referencias a lugares y a experiencias que sólo podía reconstruir mezclándolas con otros lugares y experiencias... Y no es una reflexión desde la nostalgia, ellos debían y deben echar de menos lo que esas palabras y comentarios evocaban, no yo. Sin embargo, mi vuelta a la institución escolar con un rol ahora diferente que, por un lado, me daba la oportunidad de observar de cerca cómo se representa a aquellos jóvenes que no traen a la escuela el capital cultural sobre el que la escuela evalúa y, por otro, me permitía revisar desde ese otro rol mis experiencias previas como alumna, me hacían reflexionar sobre el impacto que tiene llegar a la escuela con unas experiencias y conocimientos que no se reconocen ni se celebran al nivel de las de otros. Si como defiende Fraser (2003) para que pueda darse justicia social es tan necesaria una redistribución económica como un reconocimiento cultural de las experiencias y conocimientos de las personas, en paralelo a la representación política, que en la escuela se invisibilice los saberes de la clase trabajadora y los grupos de minorías no es baladí. En mi caso, las representaciones del saber doméstico que yo aportaba o su invisibilidad no fueron impedimento para acceder a trayectorias académicas de prestigio; sin embargo, al escuchar comentarios de compañeros docentes sobre algunos jóvenes podía imaginar comentarios similares que quizá mis propios profesores utilizaron para referirse a mi entorno familiar y cultural; algunos de esos comentarios emergían en el aula de forma más o menos explícita. Esto

me llevaba a reflexionar sobre por qué yo sí accedí a estudios superiores, pero no otros familiares míos, y hasta qué punto mis sensaciones de no pertenencia en muchos espacios educativos no tenían que ver con la falta de continuidad entre el saber institucional y los saberes familiares que conlleva esta falta de reconocimiento cultural.

Probablemente lo que motivó esta investigación en un principio fue esa confluencia entre la observación en primera línea de procesos de desigualdad, las experiencias pasadas que me recordaban parcialmente a esos procesos, aunque en mi caso se saldaran de forma positiva, o incluso por eso mismo, y, finalmente, la literatura que iba definiendo con conceptos lo que yo sólo había cuestionado hasta el momento a nivel intuitivo. No obstante, el círculo no se cerraba ahí, la observación de experiencias -algunas previas, otras ya iniciada la tesis- en primera o tercera persona, sobre el rol de los conocimientos y prácticas lingüísticas de las personas han añadido múltiples reflexiones que han reforzado la motivación de esta tesis. Primero, mis experiencias viviendo en el extranjero en dos lugares distintos, donde mi mejor competencia lingüística en la lengua de uno de los países no se tradujo en un mejor estatus ni posibilidades de movilidad social, me hicieron pensar sobre esa idea extendida y comentada de que, a mayor competencia lingüística de la lengua de un país, mayores posibilidades de inclusión social. Viví tres años en Escocia, con una relativa fluidez en la lengua inglesa y algunos certificados oficiales que podían validarla más allá de mis propias prácticas comunicativas. En Marruecos estuve cuatro meses y apenas podía decir alguna palabra en árabe, ninguna en amazigh, la otra lengua oficial y pocas frases en francés, que no es lengua oficial, pero sí hablada por mucha gente en posiciones de prestigio. Y, sin embargo, a pesar de que mis expectativas en Escocia era las de progresar a un tipo de trabajo cercano a mi formación, salir del mercado laboral donde estaban la mayoría de los españoles en el lugar, la hostelería, fue una tarea que llevó mucho más tiempo del previsto y con una constante sensación de provisionalidad. En Marruecos, en cambio, mi falta de competencia lingüística no fue un impedimento para que encontrara un trabajo de profesora de español en una escuela de prestigio. Quizá tuve suerte, pero allí, apuntarme a un curso de árabe marroquí se interpretaba como excentricidad que parecía caer en gracia, pero que para nada se suponía un requisito para mi estatus en el país. Claro que mis posibilidades laborales estaban limitadas por mi falta de árabe, pero no se traducían en un descenso de estatus social; claro que 4 meses no son 3 años, pero el impacto tan diferente que tuvo el no dominar las lenguas oficiales en un lugar y otro me hacía considerar la importancia de múltiples factores que normalmente no se consideran cuando se habla de integración lingüística, como las relaciones entre países y entre lenguas, y los roles que diferentes hablantes desarrollan o pueden desarrollar.

En segundo lugar, las experiencias de mis hijas, con familiares y escuelas que les han hablado en castellano, catalán e inglés. Verlas a ellas vincularse con sus tres lenguas me replantea los significados que en el pasado he podido dar a hablar una lengua u otra. En un contexto bilingüe como el catalán yo he vivido hasta cierto punto mis elecciones lingüísticas como evidencias de mis lealtades identitarias. Observar a mis hijas combinando palabras de sus 3 lenguas más influyentes me aleja de las tensiones que yo haya podido sentir y me aproxima a la lengua como un proceso y no como un objeto que se puede tomar o dejar, ¿qué lengua hablaba Àlex cuando le reclamaba a su padre: “papa, papa, come on, parla conmigo”? ¿Y es necesario que se identifique con una de ellas? Me refería a las experiencias de mis hijas y, en especial, a las de mi hija mayor, Àlex, a quién esta investigación sobre el encaje de la diversidad lingüística de alumnado inmigrante la ha llevado a tener que enfrentarse con lo que yo investigaba. Habiendo conseguido una beca para realizar una estancia en Londres, me mudé con mi familia allí durante seis meses. Àlex tenía cuatro años y medio y en Londres podía empezar primaria. A pesar de que su padre es inglés y le ha hablado siempre en inglés, en aquella época ella no se expresaba nunca de forma continuada en inglés, todo el mundo la entendía en castellano y en catalán. Observar cómo ella encajaba estar en un espacio donde no la entendían, no fue una experiencia nada fácil, pero también ver cómo traía a casa cada vez más palabras y conocimientos de la escuela y cómo los incorporaba en su juego, me recordaba esa permeabilidad que tienen los espacios -escolar, doméstico- más allá de las representaciones que se hace de ellos. Pero la cuestión es si esa fluidez que configura las prácticas culturales o lingüísticas puede reflejarse positivamente en la escuela y ayudar a crear vínculos con el alumnado extranjero, lo que me lleva a la tercera y última reflexión de una pre-etnografía o etnografía personal que ha permeado la investigación y reforzado su motivación, en este caso el contraste de la experiencia de mi hija con el de un compañero suyo de educación infantil en Barcelona. La experiencia en Londres de mi hija supuso una movilidad temporal que interrumpía su escolarización en Barcelona. Estaba en P3 cuando planteamos a la escuela esta estancia para el curso de P4. Las reacciones de la escuela fueron enormemente positivas, “quina bona experiència”, “no us preocupeu, li anirà molt bé”. Esta escuela tiene un porcentaje muy alto de alumnado de origen extranjero y algunas de las prácticas que me habían parecido positivas allí tenían que ver con cómo hacían visible la movilidad temporal de gran parte de su alumnado con un mural de la clase donde se veía dónde estaban los estudiantes cada día: en la escuela, en casa, o en un avión de viaje. Además, estábamos contentos con una profesora atenta al desarrollo de nuestra hija y comprometida con su trabajo. En una de las reuniones que habíamos tenido con ella, por la época en que les habíamos anunciado nuestro viaje a Londres, nos resaltaba el buen vocabulario del que hacía uso la niña, cómo sabía utilizarlo

en contextos diferentes, que se le notaba que hablábamos mucho con ella, que tenía muchas vivencias en casa y que ella sabía conectarlas con cosas de la escuela. Esto, en su momento, nos llenó de orgullo a mi pareja y a mí. Sin embargo, una vez superada la autocomplacencia de buena madre aprobada por la profesora de su hija, recapacitaba sobre cómo sería todo si mi hija hubiese tenido como lengua familiar alguna de las lenguas de sus compañeros -urdú, punjabi, bengalí o árabe. Ella no hubiese podido evidenciar estas conexiones que hacía entre su saber doméstico y su saber escolar. Otra anécdota que celebró fue cómo mi hija había reconocido unas castañuelas de una bolsa mágica de donde sacaban objetos y ellos debían decir cómo se llamaban. Las castañuelas las había traído una profesora de origen andaluz y cuando mi hija reaccionó cantando una de las coplas de su abuela, las profesoras valoraron enormemente su espontaneidad y su capacidad de relacionarlas con la música de su abuela. Se me ocurría la misma reflexión, ¿tenía el resto de los compañeros las mismas oportunidades de conectar elementos domésticos con elementos de la escuela? Quizá sí, quizá estas profesoras habían recopilado objetos claves para todos sus alumnos, pero un encuentro con la madre de uno de los compañeros de mi hija me hizo dudar de que realmente percibían el mismo potencial entre todo su alumnado. Esta mujer me pedía si podíamos quedar por las tardes para que nuestros hijos jugaran juntos. Estaba muy angustiada a causa de lo que le había comunicado la tutora de nuestros hijos en el mismo tipo de reunión de seguimiento donde había celebrado los aprendizajes de mi hija. Ella asistía a esta reunión tras un viaje familiar a Bangladesh de 4 meses. En el encuentro, la docente le había explicado que, tras esa ausencia, su hijo se había quedado muy atrás en comparación con el resto de la clase y que cuando le preguntaba qué hacía por las tardes él siempre refería actividades que hacía en casa, que no salía y que eso no podía ser. En este caso si ella le hablaba mucho o no a su hijo no parecía ser relevante como lo era en nuestro caso. Cómo se problematizaba la movilidad de este niño de 4 años a Bangladesh contrastaba con el “quina bona experiència” de irse a Londres de mi hija y, a pesar de no poder triangular las inquietudes de esta madre con etnografía en el aula, constatar las diferentes formas de tratar la movilidad de una y de otro, me planteaba si ocurría la misma disparidad de tratamiento con los conocimientos de fuera que traían dentro (Lytra y Moller, 2011) lingüísticos y experienciales. De entrada, constataba que el saber de mi hija se visibilizaba y se celebraba, así como el proyecto familiar de movilidad. Mientras que los conocimientos de su compañero parecían no verse, a juzgar por la interpretación de que el viaje a Bangladesh sólo le había reportado “quedarse atrás”. De hecho, ni siquiera parecía reconocerse la movilidad del viaje, enfatizando que el pequeño “no salía de casa”. Como en mi experiencia en Escocia y Marruecos, pero en esta ocasión en un mismo espacio, un mismo fenómeno, en este

caso el aprendizaje que se da en todos los contextos domésticos y la movilidad, tenía unos efectos totalmente distintos: el reconocimiento o la problematización.

En este apartado he querido mostrar la parte más personal de mis motivaciones, pero también las diferentes posiciones desde las que me he enfrentado a las reflexiones que han motivado y “remotivado” esta investigación. He querido indicar desde qué diferentes posiciones se ha construido el conocimiento situado de esta investigación (Haraway, 1988) y negociado con los sujetos de ésta (Nowicka y Ryan, 2015). Probablemente, sin mis experiencias personales el interés de esta tesis podría haber derivado a otros campos de investigación; pero además, las diferentes experiencias me han llevado, por un lado, a crear un terreno común (Rymes, 2014) donde establecer una dialéctica con los sujetos de mi investigación y, por otro lado, a romper los supuestos de la dicotomía *insiders* y *outsiders* en la investigación y acercarme al trabajo de campo desde múltiples posiciones que más que transportar prejuicios han ayudado a arrojar luz desde diferentes ángulos.

## **1.2. Contexto general y antecedentes de la tesis**

En este apartado presento el contexto general de la tesis, los temas que se articulan en ella y las teorías generales y los antecedentes en los que se basan los cuatro textos que la conforman.

### **Lengua y migraciones: subjetividades y discriminaciones ocultas**

En las dos últimas décadas se ha generado un renovado interés en el contexto español por el rol de las lenguas en la escuela desde la investigación etnográfica vinculado al fenómeno de la inmigración. A pesar de que España tenía una limitada experiencia de inmigración hasta principios de los noventa, tras su incorporación en la Unión Europea en 1986 y a causa de los cambios económicos y sociales de los años 80, se convierte en uno de los países con mayor número de nuevas llegadas en la inmigración internacional. Muchos son los desafíos que parece suscitar la nueva presencia de inmigración en las escuelas, pero a menudo las inquietudes que se generan tienen mayor relación con las representaciones que con las dificultades inasumibles para la escuela (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Martín Rojo, 2008, 2010; Carrasco y Narciso 2018). Sin duda, de los diferentes elementos que se resaltan como problemáticos entre la opinión pública y que traspasan a la doxa docente (Bourdieu, 1991), la lengua, la diversidad lingüística del alumnado, ocupa el primer lugar y es un tema especialmente complejo que se suma y amplía nociones subjetivas y perspectivas etnocéntricas como “culturas lejanas”, o “mentalidades diferentes”, pero en cambio es abordado como si de una realidad objetiva se tratara. Esto conlleva como mínimo dos retos desde la investigación: primero, desvelar la subjetividad de la

lengua, segundo, desenmascarar los peligros de discriminación lingüística si no se expone esta subjetividad. Aunque está probado que las instituciones a menudo caen en una negación del racismo que se da en sus entornos (Bonilla-Silva, 2006), en la actualidad empieza a haber cierta consciencia del racismo generalizado que los inmigrantes sufren en los países de recepción. Sin embargo, las discriminaciones que la lengua genera son a menudo naturalizadas por esa misma objetividad con la que se asocia la lengua. Así que, mientras el compromiso con la justicia social se centra en discriminaciones relacionadas con el género, la etnia, o la religión, entre otras variables, no hay apenas conciencia de las exclusiones que se basan en el tratamiento de la lengua (Piller, 2016), que de hecho no sólo sufren las personas inmigrantes y sus hijos, sino también la clase trabajadora (Bourdieu, 1985). Bourdieu explicaba que esta objetivación de la lengua se ha visto reforzada por los análisis lingüistas, primero de Saussure y después de Chomsky, que atribuyen a la lengua una estructura ideal a la que todo hablante puede acceder (Bourdieu, 1985: 20). Sin embargo, como desde la sociolingüística y la antropología lingüística se ha demostrado desde los años 60 (Duranti, 2001), la lengua no es un objeto neutral que sirve sólo para referir y describir, sino que los procesos sociales y culturales están mediados por la lengua, que sirve para presuponer y a la vez crear relaciones sociales en contextos culturales (Wortham y Reyes, 2011: 138).

En el contexto escolar, la lengua aglutina muchas de las inquietudes del profesorado y sirve de factor explicativo para el bajo rendimiento escolar que el alumnado inmigrante tiene; preocupa, pero a la vez tranquiliza, como si se tratara de haber detectado la causa, causa ajena y externa, de un problema que de asociarse a otros factores podría señalar un rol más cuestionable de la institución escolar por lo que respecta a la incorporación del alumnado de origen inmigrante en condiciones adecuadas. El suponerle a la lengua el valor objetivo de los análisis clásicos de la lingüística apoya esta externalización de los factores de riesgo que se le supone y de hecho afectan al alumnado de origen inmigrante. Carrasco explica como la escuela se centra casi exclusivamente en la vertiente académica de la lengua justamente porque parece más objetivable, sin embargo, el aprendizaje de las lenguas no se puede desvincular de sus vertientes relacionales y emocionales (Carrasco, 2001; Valdés, 2001).

### **El multilingüismo bajo sospecha**

En la actualidad en el territorio catalán se identifican más de 300 lenguas diferentes, 308 a fecha del 2016 (GELA). Un 7,2% de la población con hijos de Cataluña habla a sus hijos una lengua distinta al catalán y al castellano o combinando con otras lenguas (Generalitat de Catalunya, 2015), pero ese porcentaje puede hasta multiplicarse por 10 en espacios super-diversos (Vertoveç, 2010). Estos cambios en la época de la globalización exigen que se abandone el

tratamiento que se le ha dado hasta el momento actual a la incorporación del alumnado lingüísticamente diverso.

Tradicionalmente, tanto en el contexto nacional como en el internacional, se ha considerado que los estados se pueden identificar con una única lengua, lo que ha comportado necesariamente el tratamiento de la diversidad lingüística como anomalía, aunque se combine con discursos de la celebración de la diversidad (Hélot, 2012). Esta lógica la recogen con fuerza las posiciones anti-inmigración en el marco político; desde el paradigma actual de *securitization* que adoptan algunos políticos (Khan, 2016) se convierte la supuesta falta de lengua del estado en un factor principal para explicar las tensiones que puedan darse en la comunidad y consecuentemente tratar el multilingüismo como una amenaza para la identidad nacional. Este tipo de enfoque impregnó por ejemplo el discurso de Toni Blair justo después de los atentados de Londres en el verano del 2005. Toni Blair conectaba en un momento especialmente sensible terrorismo con la segregación, “*separateness*”, de algunas comunidades, presentando ésta como autoelegida y representada por la no adquisición de habilidades lingüísticas en la lengua nacional: “*There are people who are isolated in their own communities who have been here for 20 years and still do not speak English. That worries me because there is a separateness that may be unhealthy*” (Blair, 2005, citado en Simpson y Cooke, 2018; énfasis de la autora). El impacto que estos discursos tienen en la escuela no se puede juzgar como triviales; especialmente en épocas en qué, por ejemplo, se encarga a las escuelas el rol de vigilancia anti-terrorismo con protocolos como el Proderai en Cataluña, inspirado en algunos precedentes europeos. Incorporar lenguas a la escuela distintas a las lenguas oficiales puede pasar de ser interpretado como un problema a nivel pedagógico a conferirle otro nivel de problematización mucho más y alarmante, a menudo alimentado por informes pseudo-científicos encargados por las instituciones gubernamentales, como ha sucedido en otros lugares, como el Reino Unido (ver, por ejemplo, el informe Cantle citado en Khan, 2016: 303 o el informe Bénisti citado en Kenner y Hickey, 2008:1). Los dos informes obviaban los beneficios que la investigación en educación bilingüe lleva décadas recogiendo y demostrando y hacían de la condición bilingüe una marcador diferenciador y moralmente reprochable. En la escuela, estos posicionamientos refuerzan los procesos de naturalización de la desigualdad al considerar el bilingüismo, como ocurre con otras atribuciones culturales, como barrera para la integración impuesta por la propia cultura de origen (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán, 2010).

### **Datos objetivos, múltiples factores: la necesidad de superar las teorías folk a través de la investigación**

Al profundizar en los retos que la incorporación de diversidad lingüística conlleva, se hace evidente que los supuestos sobre su impacto en las trayectorias escolares de los jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes se sustentan más en creencias populares que en lo que la investigación ha demostrado. Aunque el rendimiento escolar de los jóvenes de origen inmigrante es menor que el de sus compañeros nacionales (OECD, 2015a;2015b; Carrasco, Narciso y Bertrán, 2018), y los datos se ponderan al contemplarse variables como la posición socioeconómica (Cebolla-Boado y Garrido Medina, 2010), lo que la investigación ha refutado es que estos resultados se expliquen por incorporarse a la escuela con lenguas familiares distintas a las lenguas de instrucción. La literatura en el tema ha aportado datos que o desmienten o matizan muchos de los supuestos en los que se basan las creencias populares. Las investigaciones sociolingüísticas en el ámbito de educación bilingüe o multilingüe niegan la idea de que el estudiante bilingüe tenga que tener mayores dificultades para desarrollar trayectorias de éxito siempre y cuando goce de una educación que saque partido de su potencial bilingüe o multilingüe (Bialystok, 2016; Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman y Siarova, 2017). También es extensa la literatura que, desde diferentes disciplinas, conecta el menor rendimiento escolar de los jóvenes de origen inmigrante con las propias percepciones deficitarias de los jóvenes de minorías y las medidas pedagógicas que se adoptan, fruto de estereotipos y prejuicios (ver, entre muchos otros, Foley, 1996, 1997; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Del Ríos, 2013; Hurd, 2004; Pàmies, 2007; Zentella, 1997).

### **Trascendiendo la visión clásica de asimilación**

En el núcleo de los análisis sobre la incorporación del alumnado de origen inmigrante y minoritario a la escuela se encuentran conceptos tan reificados como sociedad, cultura, identidad, integración y por supuesto, lengua. Los postulados de la sociología clásica abordaban la estructura social desde lo permanente, entendiendo el concepto de integración como fenómeno único y completo (Blommaert, 2017). En el pasado, las interpretaciones de académicos sobre los procesos de integración de la inmigración se nutrían de las experiencias migratorias de los irlandeses, italianos y judíos a principios del siglo XX, interpretaciones que todavía se mantienen vivas en los discursos *Folk*, y entendían la oposición entre “sujeto autóctono” y “sujeto migrante” en realidades opuestas y conflictivas que se superan sólo a través de un proceso asimilacionista de la “cultura” de los segundos a la “cultura” de los primeros, como describe Glick-Schiller (2015) en su crítica del mantenimiento de este enfoque en el contexto actual. Bajo este paradigma se ha acusado a los inmigrantes que no experimentaban una integración completa

de rechazar integrarse (Blommaert, 2017). En el contexto escolar y bajo el mismo enfoque, aquellos grupos o individuos a los que se atribuían dificultades para encajar en la institución escolar eran objeto de las teorías del déficit y de teorías culturalistas (Foley, 1997). Es comúnmente aceptado desde los años 90 que las teorías asimilacionistas clásicas no pueden explicar los procesos que viven los jóvenes con experiencias transnacionales en un mundo global no siguen una trayectoria previsible de la cultura de origen a la cultura de recepción, sino que entrelazan sus experiencias y se construyen a través de la participación en redes que conectan los individuos que residen en la sociedad de origen con los de la sociedad de destino (Glick-Schiller y Fouron, 2001). Investigadores en migración transnacional como Levitt y Glick-Schiller (2004) resaltan el papel de los campos sociales en los que los migrantes se desenvuelven que no sólo abarcan a aquellos que se trasladan sino también a aquellos que se quedan. Al colocar en el centro de las experiencias vitales de los migrantes y no migrantes ese espacio social que trasciende fronteras nacionales, las autoras empujan a revisar las suposiciones sobre instituciones sociales como la familia, la ciudadanía o los estados-nación y a rechazar la noción de que sociedad y Estado-nación son elementos coincidentes. Desde estos enfoques se trasciende la visión clásica de una asimilación que entiende las identidades desde perspectivas binarias y se aboga por reconocer las múltiples pertenencias que los individuos desarrollan y que se deben analizar en el marco en las nuevas formas de capitalismo global en el que estamos todos inmersos (Hall, 2012).

### **Las condiciones de incorporación del alumnado inmigrante a la escuela**

En el contexto escolar trascender la visión clásica de asimilación permite analizar las trayectorias escolares del alumnado de origen inmigrante de forma más compleja y holística. El enfoque ecológico-cultural clásico de Ogbu (1981, 1991) y las investigaciones posteriores que revisan críticamente sus postulados sobre las condiciones de incorporación de las minorías a la escuela y los desarrollan (Fordham, 1996), además de los estudios que matizan y trascienden el concepto de “asimilación” (Gibson, 1988; Portes y Zhou, 1993; Portes y Rumbaut, 2001) ha influenciado notoriamente la antropología de la educación a nivel internacional. Valenzuela (1999) identifica el potencial protector de las relaciones afectivas en la escuela y proporciona un marco analítico para entender por qué algunos y algunas jóvenes sufren, en realidad, procesos educativos substractivos, en los cuales se destruye el conocimiento previo sobre el que anclar nuevos aprendizajes e identidades. En la misma línea y centrándose en el rol de las lenguas, Valdés (2001) enfatiza la necesidad del reconocimiento de las lenguas del alumnado de origen inmigrante y de un entorno afectivo para el aprendizaje de una segunda lengua. Carter (2006), a su vez, identifica una tipología diversa de estrategias de los estudiantes de minorías para navegar entre

sus experiencias académicas, sociales, comunitarias y familiares desde la perspectiva de la agencia. Resulta así mismo fundamental en esta línea el análisis de los contextos escolares receptores (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Torodova, 2009).

En las dos últimas décadas estas líneas de investigación de han desarrollado de forma exponencial en España, como rasgo distintivo de la consolidación de la antropología de la educación, tal como ya señalaba Jociles (2007), en la diversidad de entornos de asentamiento de las población inmigrante en las diversas CCAA (ver, por ejemplo, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011; García Castaño y Olmos, 2012; García Castaño, Rubio, Bouachra, 2008; Mijares, 2006; Odina y Del Olmo, 2009; Poveda, Jociles y Franzé, 2009). Resulta especialmente interesante destacar los resultados de una investigación comparativa entre condiciones de integración del alumnado de origen inmigrante en Cataluña y California (Carrasco y Gibson, 2010; Gibson, *et al.* 2013), en la que se concluye que a pesar de las diferencias en la historia y las dinámicas migratorias, los sistemas educativos, el tratamiento escolar de la diversidad lingüística y las situaciones sociolingüísticas de ambos lugares, el alumnado de origen inmigrante experimentaba desventajas similares.

Todos estos estudios se enmarcan en un cambio de perspectiva analítica de los procesos de escolarización de los hijos de inmigrantes. Por un lado, entienden que no se puede explicar la incorporación en la escuela del alumnado inmigrante sin articular diferentes fenómenos: los procesos migratorios, las respuestas de la sociedad e instituciones del país de recepción a estos procesos, y el contexto histórico específico. Por otro lado, añaden complejidades al enfoque clásico de la asimilación, prestando atención a la capacidad de respuesta del alumnado y su variabilidad. Además, estas investigaciones han ayudado a cuestionar la extendida idea entre las teorías *folk* de que una mayor aculturación y, más recientemente, mayores aspiraciones, facilitan una mayor adaptación y, consecuentemente, un mayor aprovechamiento escolar (Pàmies, 2007; Carrasco, Pàmies y Bertrán 2009; Carrasco, Narciso y Bertran, 2018). También resaltan la necesidad de centrarse en las trayectorias de éxito educativo y trascienden el determinismo de la teoría de la reproducción, pero también prestan atención a evitar el miserabilismo, como señalaba el propio Bourdieu (Abajo y Carrasco, 2004; Pàmies *et al.*, 2013; Bereményi y Carrasco, 2017; Narciso y Carrasco, 2017).

### Más allá del capital social y cultural

En las dos últimas décadas, aun aceptando muchas de las aportaciones de Bourdieu y Passeron, desde diferentes disciplinas se empieza a poner el foco de atención en qué recursos son capaces de activar diferentes individuos de colectivos minorizados con posiciones vulnerables semejantes, ampliando el concepto de capital de Bourdieu (1986). Bourdieu se centraba en los recursos convertibles a un valor económico o estatus social que los grupos dominantes tenían la capacidad de activar por un sistema complejo de legitimización de sus saberes y experiencias y de no reconocimiento de los saberes y experiencias de las clases populares. Sin embargo, aunque el análisis de Bourdieu es clave para entender la reproducción de las desigualdades sociales y dejar de explicar las trayectorias escolares diferenciadas conectadas a talentos desigualmente distribuidos, no explica los casos de éxito escolar entre alumnado no perteneciente a los grupos dominantes. Cuestionando la lógica determinista de las teorías de la reproducción, diversos autores amplían el concepto de capital. Yosso (2005), desde los planteamientos de la *Critical Race Theory*, desafía y amplía la interpretación Bourdieuana de capital cultural y analiza los diferentes capitales culturales que aportan los afroamericanos invisibilizados tradicionalmente no sólo por las instituciones, sino también desde la investigación. Autores como Shah, Dwyer y Modood (2010), investigando en el contexto británico, analizan el capital social que se desarrolla en espacios religiosos intracomunitarios que activa los recursos de la comunidad para promocionar logros educativos y movilidad social. En el contexto catalán los trabajos de Abajo y Carrasco (2004), Pàmies (2007), Pàmies *et al.* (2013) también encuentran evidencias de la importancia del rol de las asociaciones intracomunitarias o del capital social que se desarrolla en las comunidades. Shah, Dwyer, Modood (2010) describen el capital social que se desarrolla en estos enclaves religiosos como capital étnico, que tomaría en consideración los elementos culturales de una comunidad que puede apoyar y reforzar altas aspiraciones educativas, pero no como parte de una cultura pre-migración sino como la etnicidad que se recrea en el nuevo contexto donde los valores familiares se adaptan a los valores y exigencias del país de destino. También autores como Erel (2010) y Ryan, Erel y D'Alessio (2015) enfatizan el capital de las familias con experiencias migratorias y desarrolla el concepto de capital migrante que analiza las experiencias de la inmigración desde un enfoque positivo y destacando la agencia que les confiere el conocimiento transnacional que poseen. Narciso y Carrasco (2017) amplían este concepto y hablan del capital migratorio de los hijos de inmigrantes en el que no sólo se contempla el capital transcultural al que estos acceden, sino que también incluyen la capacidad de movilizar el capital acumulado por sus padres con su experiencia migratoria, como por ejemplo para satisfacer sus aspiraciones académicas. Todos estos autores resaltan una idea de dinamismo en el proceso

cultural de adaptación que realza las elecciones individuales que hace cada uno y se alejan de visiones esencialistas donde lo étnico tiende a verse como algo estático. Aún conscientes de las restricciones estructurales imbricadas en las desigualdades que acompañan a la globalización, resaltan los múltiples conocimientos invisibles que se pueden activar en distintos momentos y circunstancias.

### **Espacios propicios al desarrollo de identidades complementarias**

Uno de los capitales culturales que las familias de origen inmigrante pueden activar si se dan las condiciones propicias son sus conocimientos lingüísticos, objeto de esta tesis. Siguiendo este enfoque, son de especial interés para esta investigación los trabajos que se han generado recientemente en el contexto británico sobre escuelas complementarias y literacidad. Estos estudios ponen su atención tanto en los recursos lingüísticos de las familias de minorías como en el valor del capital social de los espacios comunitarios (ver entre muchos otros Creese y Martin, 2006; Lytra y Martin, 2010, Kenner y Ruby, 2012). Las escuelas complementarias son aquellas escuelas comunitarias, algunas religiosas, pero no todas, donde se enseñan sobre lenguas y elementos culturales que las comunidades quieren transmitir a sus hijos (Lytra y Martin, 2010:xi). Kenner y Ruby (2012) hablan de las escuelas complementarias como *sites of learning power* debido a su capacidad de integrar los recursos comunitarios y cómo estos pueden impactar positivamente en alumnado que se forma entre la escuela ordinaria y la escuela comunitaria. Se destaca como estos espacios permiten al alumnado, por un lado, navegar por los diferentes inputs culturales que reciben permitiéndoles construir identidades múltiples, por otro, trabajar utilizando todos sus recursos lingüísticos, sin silenciar ninguna de sus voces (Kenner y Ruby, 2012). También los estudios desde la socialización del lenguaje han ayudado a la comprensión de la dimensión que los procesos comunitarios tienen en la adquisición del lenguaje. Los autores que siguen esta rama de la antropología lingüística han demostrado cómo la adquisición del lenguaje es indisociable del contexto cultural donde se desarrolla (Ochs y Schieffelin, 1984). En concreto, el trabajo de Baquedano-López enmarca los aprendizajes en literacidad que se dan en contextos religiosos como parte de uno de esos contextos culturales específicos en que cada participante de una comunidad aprende a participar efectivamente en su comunidad (Baquedano-López, 1997).

Los estudios que se orientan al saber comunitario enfatizan es la necesidad de disponer de un espacio físico y mental para desarrollar conocimiento desde la agencia de los individuos. Así, por ejemplo, la noción de sincretismo que desarrolla Gregory, Lytra, Choudhury, Hankuberan y Woodham (2012) reivindica la agencia que encierran los actos sincréticos entendidos como todo acto en el que los jóvenes contrastan sus experiencias complementarias y crean narrativas diferentes y propias incluyendo voces distintas. La noción de sincretismo recuerda a la noción de

*other funds of knowledge* (otros fondos de conocimiento), concepto desarrollado en el contexto norteamericano por el equipo de Moll (Moll, Amanti, Neff y González, 1992; González, Moll y Amanti, 2005) destacan que a pesar de que en las escuelas se valida un tipo de conocimiento que corresponde al de las clases dominantes, en el sentido de Bourdieu, en todas las familias se transfieren conocimientos y se utilizan recursos comunitarios para apoyar los procesos educativos de la generación menor. Sin embargo, para que estos fondos de conocimiento se puedan activar en la escuela o para que estos actos sincréticos sean reconocidos como conocimiento válido y no como desviaciones (Franzé, 2002) son necesarios espacios donde el saber que se “trae de fuera” sea legitimado. Lytra y Moller (2011) profundizan en la noción de Baynham “bringing the outside in” a través de la que se reflexiona sobre cuáles de los saberes que transportan los hablantes de minorías se problematizan o cuáles se legitiman permitiendo emerger diferentes voces.

De este modo, tanto la investigación que analiza las condiciones de incorporación del alumnado de minorías en la escuela, como los estudios que investigan sobre los saberes domésticos y comunitarios demuestran la importancia de poder construir identidades complejas desde la valoración positiva de todos los inputs recibidos. De hecho, estos enfoques coinciden con las ideas constructivistas según las cuales, para construir conocimiento es necesario basarse en conocimientos previos, ideas que han tenido gran eco en las escuelas de clase media. Sin embargo, excluyendo el saber que el alumnado inmigrante trae de fuera, saber lingüístico entre otros, se les excluye de poder tener las mismas oportunidades de aprendizaje (Vila, 2012).

### **Giro al multilingüismo relativo y relaciones de poder desiguales en el contexto de la globalización**

En las últimas décadas se ha producido en la investigación de la sociolingüística un giro al multilingüismo (May, 2014) que ha sido fundamental para la reconceptualización de lo que entendemos por lenguas (ver, entre otros, Arnaut, Blommaert, Rampton, y Spotti, 2016; Creese y Blackledge, 2015; García y Wei, 2014, Blommaert y Backus, 2011; Rymes, 2014) y que ha tenido un fuerte impacto en cómo se diseñan las políticas lingüísticas, sobre todo a nivel supranacional. Así, desde el Consejo de Europa se aboga por promover una educación plurilingüe que entiende que los hablantes son competentes comunicativamente cuando utilizan todos sus recursos comunicativos y deja de centrarse en una visión monolingüe de la competencia lingüística (Council of Europe, 2001). Sin embargo, cuando estas recomendaciones se trasladan a los centros educativos a menudo sufren una transformación negativa para las lenguas de los

hablantes de minorías. Esa idea de la incorporación de diversos recursos lingüísticos se reduce a la implementación de un multilingüismo que sólo reconoce las lenguas de prestigio (Hèlot, 2012) y que entiende la enseñanza de varias lenguas como lenguas aisladas bajo ideologías monolingües del multilingüismo (Heller, 2007b). Para entender los procesos de desigualdad que vive el alumnado de origen inmigrante, a pesar de los discursos que celebran la diversidad cultural y lingüística, se hace necesario analizar el impacto de la globalización tanto en las prácticas comunicativas como en el valor que asumen los diferentes recursos lingüísticos que se movilizan (Blommaert, 2010; Heller, 2007b; Martín-Rojo, 2010, 2013; Rampton, 2006).

### **La movilidad como paradigma en la investigación sociolingüística**

Uno de los fenómenos que se toma como elemento constituyente de la lengua y las prácticas comunicativas y no como elemento de excepcionalidad, como se venía haciendo tradicionalmente, es el fenómeno de la movilidad (Blommaert, 2010, 2014; Heller, 2011; Pennycook, 2012; Rymes, 2014). Este cambio de paradigma que se ha adoptado desde la sociolingüística se ha dado de forma paralela en los estudios sobre migraciones y transnacionalismo. Desde las revisiones que se han hecho en las dos últimas décadas en los estudios sobre movilidad, se cuestiona la relación binaria movilidad-stasis que normaliza la inmovilidad y la estabilidad en el marco de los estados-nación. Este cambio de paradigma recuerda al cuestionamiento de la estabilidad de la lengua y su relación unidireccional con una comunidad concreta que se ha realizado desde la sociolingüística de la movilidad. Glick Schiller y Salazar (2013) sugieren un nuevo marco analítico con el paradigma de los *regímenes de movilidad*, en el que, en la línea de lo que proponían Levitt y Glick Schiller (2004), se analizan los campos sociales en los que se desarrollan desequilibrios de poder y se reproducen desigualdades basadas en representaciones racializadas o mitos nacionales que legitiman los tratamientos diferenciados de la movilidad y la inmovilidad. Plantear los dos enfoques de forma paralela permite revisar el rol de la movilidad en el reconocimiento de ciertos repertorios lingüísticos por encima de otros y las posibilidades de acceso a unos u otros repertorios. Asimismo, permite analizar el rol del estado y de las políticas que éste promueve a través de instituciones como la escuela en la configuración de movilidades privilegiadas y movilidades problematizadas y su impacto en las representaciones las prácticas comunicativas vinculadas a unas u otras movilidades. Las dos perspectivas pretenden superar las limitaciones de la lente analítica que pone en el centro de las relaciones sociales a los estados-nación, pero entendiendo el rol de los mismos como uno de los actores privilegiados en las estructuras sociales que se construyen. Blommaert (2010) recuerda que en la actualidad intervienen otros actores económicos que limitan o condicionan el poder de

los estados, pero eso no significa que su influencia sobre lo que se considera legítimo o no haya desaparecido.

### **Las prácticas comunicativas en el contexto escolar, fotografía del impacto de la globalización**

Los investigadores que trabajan en el impacto de la globalización en las prácticas comunicativas han encontrado que la escuela es uno de los espacios más representativos para mostrar, por un lado, la convivencia de diferentes bagajes lingüísticos en la actualidad en los espacios de la superdiversidad y, por otro, las diferentes posiciones sociales de los hablantes por lo que respecta a los recursos distribuidos a través de las instituciones, y, a su vez, la lucha de diferentes voces por emerger (ver entre muchos otros Blackledge y Creese, 2010; Charalambous, Charalambous, y Zembylas, 2016; Rampton, 2006). Diferentes investigadores se sitúan en esta posición en la sociolingüística española (Martín Rojo, 2010, 2013; Patiño-Santos, 2011; Pérez-Milans y Patiño-Santos, 2013; Codó y Patiño-Santos, 2014). Sus trabajos revelan el rol de las escuelas en la reproducción de la desigualdad al gestionar el multilingüismo del alumnado inmigrante de las dos últimas décadas en el marco de una escuela monolingüe. Sin embargo, como señala la misma Martín-Rojo (2010), en el contexto español apenas se ha investigado sobre el rol de la diversidad lingüística en la estratificación social y sobre cómo los hablantes utilizan sus recursos lingüísticos para construir diferencias sociales y relaciones de poder.

### **Los vacíos de la investigación en Cataluña**

En el contexto catalán, a este vacío en la investigación hay que añadir las complejidades que se derivan de una situación bilingüe altamente politizada. Al referirnos a las tensiones lingüísticas en la escuela nos colocamos normalmente en un escenario donde la escuela impone lenguas que son hegemónicas a nivel mundial. En Cataluña la situación es diferente y es importante tener en cuenta su origen para comprender la posición del catalán, lengua vehicular en la escuela, y su relación con otras lenguas y hablantes de otras lenguas. En la época de la dictadura de Franco (1939-1975) se vivió una situación de bilingüismo desigual entre el castellano y el catalán. El catalán consiguió mantener su prestigio a causa de diferentes factores como una posición económica fuerte de muchos de sus hablantes a pesar de no haber tenido ninguna presencia en la escuela antes y después de la II República. Woolard (2008) recuerda desde la perspectiva de la antropología lingüística el rol que ha jugado la ideología lingüística para el mantenimiento del catalán. En su análisis sobre la autoridad lingüística en el contexto catalán muestra como la

lengua catalana logró en la época del franquismo su legitimación a través de una ideología de la autenticidad con base ideológica en el romanticismo de los siglos XVIII y XIX; esta ideología lingüística es la que defiende que el uso de una lengua se legitima no por su valor referencial sino por su valor social, por ser símbolo de un tipo de persona. El prestigio mantenido situó en un buen lugar al catalán para poder convertirse más tarde en una lengua institucionalizada, con la recuperación democrática (Frekko, 2013). La implementación de un modelo lingüístico escolar basado en la centralidad del catalán como lengua vehicular y de instrucción fue uno de los pasos más significativos hacia esta institucionalización de la lengua catalana, acompañada de la introducción de la inmersión lingüística destinada al aprendizaje rápido del catalán entre el alumnado descendiente de las migraciones del resto del estado desde finales de los años 50. Este modelo ha tenido como principal intención, por un lado, recuperar la salud de la lengua en el espacio público y, por otro lado, crear un sistema educativo cohesionado bajo una misma lengua y evitar otros modelos lingüísticos que segregan por lenguas, con la esperanza de evitar una sociedad dividida lingüísticamente (Arnau y Vila, 2013). Sin embargo, Woolard (2008) señala que este cambio de estatus no sólo ha conllevado una mayor presencia en el espacio público; también ha ido acompañado de cierto abandono de la ideología de la autenticidad y adopción de muchos de los rasgos propios de las lenguas hegemónicas sustentados por la ideología del anonimato, por la cual el uso de una lengua se legitima a través del discurso de que es una lengua pública, estándar, abierta a todo el mundo y deslocalizada. Probablemente por este cambio de ideología ha sido posible que el catalán haya perdido parte de su simbología étnica y haya podido ser incorporado como capital cultural por amplias capas de castellanohablantes de clase media (Pujolar, 2007). Uno de los argumentos a favor del modelo de la inmersión lingüística es que permite extender a toda la población los beneficios de utilizar una lengua que se asocia con las clases medias nacionales. Sin embargo, este planteamiento recuerda a la idea que desde la sociolingüística ha sido rebatida de que una asimilación lingüística comporta siempre acceder a los recursos y privilegios de las clases dominantes. La investigación de Frekko (2013) sobre legitimidad y clase social en la lengua catalana expone el valor central de la clase social para conferir legitimidad a las prácticas lingüísticas de los hablantes más allá de su origen o sus prácticas lingüísticas habituales previas. Su trabajo en clases de adultos demuestra que las clases medias castellanohablantes están en mejor posición de capitalizar los recursos lingüísticos del catalán a los que tienen acceso que las clases trabajadoras catalanoparlantes, siendo el estatus de clase media lo que confiere legitimidad como hablante. En relación con el objetivo de esta investigación, es importante retener la idea de que, a pesar del valor cohesionador y de facilitador de movilidad social que se le da a la lengua catalana, el rol de la clase social es primordial por lo

que respecta a qué prácticas se consideran legítimas y cuáles no. Los mismos recursos lingüísticos pueden tener diferentes valores según quién y dónde se utilicen (Blommaert, 2010). Con el cambio en la composición social de Cataluña a partir de los años 90 como destino de importantes flujos migratorios internacionales, entender como confluyen diferentes variables - clase social, bagaje lingüístico familiar, origen, etc.- se hace primordial si se quiere entender la sociedad actual, infinitamente más compleja que la que analizaba la sociolingüística catalana en los años 90. A pesar los estudios que se centran en los cambios y retos que ha conllevado la incorporación de la inmigración internacional a la sociedad y a la escuela catalana por lo que respecta a transmisión del catalán en el nuevo contexto y a la emergencia de nuevos repertorios e identidades lingüísticas (ver entre otros Corona, Nussbaum y Unamuno, 2013; Nussbaum, 2006; Pujolar, 2010; Pujolar y Gonzàlez, 2013; Siqués, 2008) todavía es necesaria más investigación que profundice en las discriminaciones lingüísticas doblemente invisibles en un contexto con un debate sociolingüístico previo. Por un lado, son necesarios más trabajos etnográficos que superen las representaciones homogéneas de los medios de comunicación y de parte de la academia de los nuevos habitantes de Cataluña, que permitan conocer las construcciones identitarias múltiples; por otro lado, en la línea de las propuestas de Martín-Rojo, se debe indagar más en el rol de la diversidad lingüística en la estratificación social cuando ésta se gestiona de una forma que favorece a unos hablantes y descapitaliza a otros. Finalmente, es imprescindible conectar la incorporación a la sociedad receptora de la población inmigrante con las dinámicas globales en la que todos estamos sumergidos y analizar el rol de la escuela en los procesos tanto lingüísticos e identitarios como académicos ante la nueva composición sociodemográfica en Cataluña.

Hasta aquí se han presentado las bases teóricas y contextuales de la investigación. En el apartado que sigue se detallan los objetivos, la metodología y las técnicas empleadas para la producción y el análisis de datos, y se describe y justifica la selección de los contextos específicos de la investigación.

## **2. Objetivos, metodología y técnicas**

En este apartado presento los elementos claves que han guiado esta investigación a nivel metodológico. Cada uno de los cuatro textos científicos tiene su propia sección metodológica, pero aquí se pretende mostrar los elementos generales que han guiado la investigación en su totalidad. Presentaré primero los objetivos de la tesis; segundo, describiré el posicionamiento metodológico general; finalmente, detallaré los dos contextos etnográficos donde se ha realizado trabajo de campo secuencialmente y las técnicas de recogida y análisis de datos utilizadas.

### **2.1. Objetivos de la investigación**

#### **2.1.1. Objetivo general:**

La tesis se propone como objetivo general reconstruir y analizar el papel de los conocimientos y los aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante, el impacto de la movilidad en su construcción lingüística e identitaria y las condiciones de su incorporación en la institución escolar. El trabajo se centra en el contexto catalán, a través de una etnografía multinivel (Ogbu, 1981) y de la perspectiva etnográfica sociolingüística (Blommaert, 2010).

#### **2.1.2. Objetivos específicos:**

1. Conocer los diferentes lugares, situaciones mecanismos que se activan en los procesos de aprendizaje.
2. Examinar las prácticas y las metodologías pedagógicas desarrolladas en la escuela y en otros espacios de educación no formal e informal
3. Reconocer los procesos de visibilización o invisibilización de los saberes culturales de los hijos de inmigrantes y sus familias y, en concreto, de los saberes lingüísticos.
4. Identificar el marco ideológico escolar por lo que respecta a la lengua, la diversidad lingüística y al conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante.
5. Examinar las políticas lingüísticas formuladas y aplicadas en Cataluña en los espacios educativos formales.
6. Conocer las representaciones de la diversidad lingüística por parte del profesorado en Cataluña.
7. Conocer el impacto de la situación sociolingüística en Cataluña sobre las elecciones lingüísticas y las identidades de los jóvenes
8. Identificar el impacto de la movilidad en la construcción lingüística e identitaria del alumnado.

9. Contribuir a la toma de conciencia del valor de la diversidad lingüística como recurso tanto a profesorado como a alumnado a través de una metodología con técnicas participativas.

## **2.2. La primera fase etnográfica**

La primera fase etnográfica se realizó en el curso 2009-2010 en una pequeña ciudad de la costa del Maresme, en el límite norte de la región metropolitana de Barcelona. En la actualidad, el municipio se dedica sobre todo al sector de los servicios, pero también ha tenido una fuerte industria y una considerable actividad agrícola. Según los datos del Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) en ese mismo periodo contaba con algo menos de 20.000 habitantes, y su población se había duplicado en los 25 años anteriores. Los datos sobre crecimiento natural y flujo migratorio muestran un aumento significativo en los últimos años sobre todo a causa de la inmigración internacional. Sin embargo, su aumento considerable de población se remonta a los años 60. En esos años, el municipio tenía una población de unos 5000 habitantes, pero tras la llegada de la inmigración del resto del estado español su población se duplicó en los años 80. También existe un volumen importante de población estacional, sobre todo de procedencia alemana y británica, que cada año pasa unos meses en las costas de la zona, que no afecta a la composición de la escuela.

En el municipio hay 3 escuelas públicas de Educación Primaria, 3 escuelas concertadas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, una escuela pública de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La investigación se desarrolló a partir del centro de Educación Secundaria público en la primera fase etnográfica, y le llamaremos Pompeu Fabra<sup>1</sup> a partir de aquí. Hay por tanto una amplia oferta de escuelas de Primaria y Secundaria concertadas. Las opciones se reducen tras la educación obligatoria y sólo un centro privado puede impartir Bachillerato, además del centro público. Estos datos son relevantes para entender la composición de alumnado del Pompeu Fabra. En un municipio donde la población llegada en las últimas décadas vive mayoritariamente en barrios situados lejos del centro del pueblo mostrando una separación espacial que también se refleja en el imaginario del profesorado entre población "autóctona" y población "inmigrante", nacional e internacional, una oferta amplia de escuelas concertadas en la ESO permite una segregación paralela en la escolarización obligatoria. De manera que, en el instituto, según los datos obtenidos durante el trabajo de campo la población era diversa, pero condicionada por esta vía alternativa de escolarización semiprivada,

---

<sup>1</sup> Los nombres de los centros escolares y de los participantes han sido anonimizados.

especialmente en los cursos de educación obligatoria. Los cursos de la ESO se caracterizaban por un alumnado de origen catalán en su mayoría castellanohablantes, que combinaban usos bilingües en catalán y castellano, hijos y nietos de la inmigración de los años 60 del resto del estado español y de clase trabajadora y media; por otro lado, un alumnado procedente de la inmigración internacional, sobre todo de origen marroquí, senegalés y gambiano, mayoritariamente de clase trabajadora, pero también con algunas posiciones de clase media emergente; y una minoría de alumnado catalán catalanohablante de familias comprometidas con la escolarización pública, sin menospreciar los efectos de las estrategias de retención por medio de la segregación interna practicada (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran, 2011) y mayoritariamente de clase media. Lo que emergió de la etnografía es que el profesorado consideraba que la mayoría de gente que elegía el instituto público era la gente que o bien no tenía los recursos económicos para elegir la escuela concertada, o bien eran las familias que no priorizaban la educación. También se recogieron comentarios más despectivos que asociaban las familias “castellanas” con las familias o de menos recursos económicos o de menos recursos culturales, incluso expresado en términos más peyorativos aún, como “lo peor” del pueblo. Sin embargo, esto cambiaba en el bachillerato, donde la composición pasaba a ser mayoritariamente formada por jóvenes pertenecientes a familias catalanas asentadas en la zona desde varias generaciones y jóvenes procedentes de la inmigración castellanohablante de los años 60 con una minoría de casos de jóvenes procedentes de la inmigración internacional, donde no había ningún joven de origen senegalés o gambiano en ese momento. El bachillerato, en contraposición con la educación obligatoria, estaba muy bien reconocido en el centro y en el pueblo y estaba formado por los jóvenes que habían estado escolarizados en las escuelas privadas con anterioridad y por los jóvenes que habían acreditado la ESO a través de un grupo de nivel alto del propio instituto. Los jóvenes de los otros grupos de nivel no tenían prohibido matricularse en bachillerato, pero se les animaba encarecidamente a decantarse por uno de los grados medios de formación profesional que podían realizar en poblaciones cercanas.

El centro Pompeu Fabra fue escogido por dos motivos. El primero, porque tenía un número considerable de población de origen inmigrante, lo cual permitía poder investigar los objetivos de esta tesis. El segundo, porque el profesorado del centro manifestaba una gran preocupación por las trayectorias escolares del alumnado de origen inmigrante, al menos a nivel discursivo, y centraba esta preocupación en el tema lingüístico. Se comprobó una vez iniciada la etnografía que el número de jóvenes de origen inmigrante era mucho menor que el que el profesorado percibía, lo que representaba un claro ejemplo de la paradoja de la sobrerrepresentación-invisibilidad (Carrasco, 2002) aplicable a los hijos de las migraciones de terceros países. El

profesorado previamente contactado comunicaba la idea de que “el instituto estaba desbordado con estos jóvenes que llegaban con grandes problemas lingüísticos”, resumiendo la inquietud que más se expresaba, sin resaltar ningún aspecto positivo de este alumnado. El centro resultaba idóneo como espacio de partida para la investigación.

El Pompeu Fabra, con más de 500 alumnos, tenía cuatro clases de primero, cuatro de segundo, tres de tercero y tres de cuarto de ESO. Durante aquel curso se estaba contemplando reducir una clase en cuarto, pero al final se desestimó. También había un aula abierta donde un grupo de unos 10 jóvenes de tercero y cuarto hacían parte de sus clases a través de prácticas de empresa. Los grupos de ESO de tercero y cuarto, como ya se ha referido, se clasificaban por niveles. Significativamente, no había ningún joven de Senegal o Gambia en los grupos de nivel alto y sólo 3 jóvenes marroquíes el cuarto de nivel alto, aunque se cuestionaba la elección de este grupo para uno de ellos. Por otro lado, en este año se había decidido formar un grupo de segundo de ESO para reunir a todos los jóvenes que habían repetido curso o aquellos con problemas de comportamiento u “otras complicaciones”. En primero y segundo no se hacía clasificación por niveles, pero como se ha observado en otras etnografías, sí había alternativas de refuerzo (aunque flexible) con una clara sobrerrepresentación de alumnado de origen inmigrante (Carrasco *et al.*, 2010:12).

En aquel momento, en el centro había 55 profesores y profesoras. Un núcleo de profesores había formado parte del instituto desde los primeros tiempos en que se construyó, hacía 20 años, entre ellos el director. Éste había desarrollado el rol de director durante los 20 años excepto por un breve intervalo de tiempo. A parte de este grupo de profesores más veteranos y asentados en el instituto y en el municipio, algunos profesores llevaban ya algunos años en el centro, pero no se sentían parte de ese grupo más cercano a la dirección. Este era el perfil de profesorado más crítico que se quejaba, por un lado, de parte del profesorado más veterano por poco motivado para iniciar nuevos proyectos y, por otro, de una alta movilidad de la plantilla, que tampoco ayudaba a disponer de las condiciones idóneas para llevar a cabo cambios de tipo metodológico. También había quejas de que las mejores posiciones del instituto eran para aquellas personas más veteranas en el centro. Sin entrar en la objetividad relativa de los comentarios recogidos, estos eran un indicador de cierto descontento generalizado que se daba en la escuela.

No obstante, en este primer entorno etnográfico llevamos a cabo trabajo de campo en el espacio educativo formal de la escuela, sino que también se investigó intensamente en espacios educativos no formales y comunitarios.

El segundo espacio donde se hizo etnografía después del periodo exploratorio inicial en la escuela fue el del centro cívico. Algunos de los jóvenes del instituto explicaban que se dirigían allí los sábados por la mañana para recibir clases de árabe. Este centro cívico se encontraba en una de los barrios más extensos de las afueras del municipio. Este barrio se creó con la llegada de la inmigración de los años 60 y ahora convivía esta primera inmigración con la inmigración internacional. El centro cívico tenía una escasa oferta de actividades, pero tenía un espacio abierto con ordenadores que muchos jóvenes del barrio utilizaban, la mayor parte del tiempo para actividades de ocio, pero también para realizar deberes o buscar trabajo los jóvenes de mayor edad. Una de las actividades que ofrecía el centro cívico eran las clases de árabe en su sala polivalente. El sábado por las mañanas de 10 a 1 del mediodía acudían a las clases niños, niñas y jóvenes de Marruecos, Senegal o Gambia de 7 a 17 años, con alguno más pequeño que acompañaba a alguna hermana. Era un espacio muy amplio con una pizarra y una fila de pupitres. En esta sala, el profesor, un hombre gambiano de unos 30 años, impartía clases de árabe a la par que explicaba historias del Corán al final de la clase. El número de participantes podía variar de entre 15 o 25. A pesar de haber conseguido que el ayuntamiento les cediese el espacio los sábados, según lo que explicaba el profesor y algunas madres, el apoyo del ayuntamiento a esta actividad se limitaba a permitirles el acceso a la sala del centro cívico una vez por semana.

El tercer espacio donde se hizo observación participante fue en el otro lugar donde niños, niñas y jóvenes continuaban sus clases el domingo, la mezquita. Ésta se encontraba en el mismo barrio del centro cívico, aunque era casi desconocida para la población del municipio que no era del barrio, que no sabían indicar dónde se encontraba ni en el punto de información del ayuntamiento. Era un local sin ningún distintivo que lo caracterizase como lugar de culto excepto por un pequeño cartel en la puerta de cristal que dejaba de verse cuando bajaban la persiana. Dentro había dos salas, una pequeña de las mujeres y una más grande de los hombres. Cuando los chicos y chicas recibían clases de árabe y del Corán se reunían en la sala grande. No había mesas ni sillas y se sentaban en el suelo alrededor del profesor y una pizarra. En la sala pequeña, los viernes a las 4 de la tarde una de las madres de los jóvenes del instituto enseñaba árabe a otras madres donde también realicé observación participante.

Finalmente, también se observó durante una sesión las clases de otra mezquita de una población cercana. A esta otra mezquita sólo acudían jóvenes de origen marroquí y la profesora era una joven de 17 contratada y con fama de ser más rigurosa, por lo que algunas familias del Pompeu Fabra optaban por desplazarse a este otro municipio.

Algunos de los jóvenes decían haber asistido a casales que organizaba el ayuntamiento en el pasado y que ofrecían apoyo en sus tareas escolares, pero estos ya no existían. Parecía que el municipio había empeorado en la oferta de servicios para la juventud. Desde la escuela también se expresaba esta queja.

### **2.2.1. Técnicas de recogida de datos**

La técnica central en este periodo etnográfico fue la observación participante y la observación no-participante en tres espacios: la escuela, tanto en clases ordinarias como en el aula de acogida, así como la sala de profesores, el patio, los pasillos y la cafetería donde el profesorado desayunaba o comía; el centro cívico, sobre todo en las clases de árabe, pero también ocasionalmente en la sala de ordenadores y en algún evento organizado por el ayuntamiento; y en la mezquita, en la sala de los hombres cuando se daba clases a niños y niñas y en la sala de las mujeres en las clases dirigidas a éstas. Como se ha señalado en el punto anterior, también se observó una sesión de las clases de árabe de otra población cercana. En la escuela se hizo observación participante en todas aquellas clases en las que el profesorado estuvo de acuerdo en combinar mi presencia y observaciones, una vez explicada la investigación al alumnado, con un rol de apoyo docente. Algún profesor o profesora me permitió el acceso en sus clases, pero prefirió que no interviniese. Otros profesores declararon que preferían que no asistiese a sus clases, aunque se dieron muy pocos casos en que me denegaran el acceso. Un sector del profesorado parecía menos abierto a colaborar en la investigación o simplemente no pasaba tanto rato en la sala de profesores o cafetería, lugares donde yo solía iniciar las conversaciones para intentar acceder a las aulas. Por otro lado, mi horario en el instituto no podía abarcar todas las horas y estaba condicionado por mi trabajo también como docente en otro instituto. A pesar de algunas limitaciones que esto podía representar, el hecho de que en aquella época yo combinase la etnografía con la docencia probablemente ayudó a que se me percibiera sensible y cercana a su trabajo, predisponiendo favorablemente a mi presencia. En total, se pudo realizar observaciones en las clases de 14 de los 55 profesores.

El carácter participante en las clases de árabe, tanto con los chicos como con las madres, fue distinto. Allí expliqué mi investigación y pedí permiso para observar las clases a la vez que intentaba aprender algo de árabe al lado de jóvenes y madres. Desde el principio, mi presencia allí fue bienvenida, con mucho interés por parte del profesor por enseñarme árabe y con mucha curiosidad por parte de los jóvenes, que disfrutaban de su rol de enseñantes conmigo tanto de la lengua como de elementos claves de lo que ocurría durante las clases. Con las madres, el ambiente era menos formativo y de conversación más distendida, en la cual me incluyeron entre bromas cuando yo intentaba pronunciar alguna palabra en algunas de sus lenguas familiares y

conversaciones más serias. Estas conversaciones giraban sobre todo alrededor de las inquietudes que les causaban las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, que en la mayoría de los casos no estaban cumpliendo con sus expectativas previas.

Aunque los primeros contactos con el instituto fueron en noviembre del 2009, el periodo más intensivo de trabajo de campo tuvo lugar en el segundo y el tercer trimestre del curso, con presencia entre 2 o 3 veces a la semana y 1 o 2 veces por semana en las clases de árabe, combinando los diferentes espacios.

El principal temor inicial al plantear hacer observación participante en el aula era que tomando este papel el alumnado me identificaría con el rol de profesora. Esta inquietud se fue diluyendo porque a pesar de que hubo momentos en que la observación participante me llevó demasiado cerca del rol docente, el alumnado no lo penalizó probablemente porque, como explica Woods (1987 [1986]:40) esto se pudo contrarrestar mostrando empatía y genuina curiosidad por su mundo. Por otro lado, combinar la observación participante con la no-participante en algunas clases y en los espacios "de paso" como los pasillos o la sala de profesorado ayudaba a que una fórmula supliese los peligros de la otra. Como también recuerda Woods (1987 [1986]:55) la observación no participante puede prevenir de una identificación excesiva con el sujeto de estudio y permite lograr una posición donde es más fácil tomar el distanciamiento necesario para la evaluación científica de lo descubierto. La observación participante por otra parte ayudaba a desarrollar un mejor *rapport* con el profesorado. Probablemente, también fue esencial el rol tan diferente desarrollado en la mezquita para cambiar la percepción que podía tener de mí el alumnado. En el texto 2 profundizo sobre el posible valor de adoptar este tipo de rol en la etnografía.

También realizamos un grupo de discusión donde se invitó a todo el profesorado de las clases observadas. De los 14, asistieron 4 docentes, 4 profesores y 4 profesoras. Esta técnica fue especialmente significativa para captar el discurso común más elaborado de la escuela, así como voces divergentes que en un espacio de reflexión mostraban diferentes puntos de vista. Por el contrario, las conversaciones informales, los comentarios escuchados en la sala de profesorado, u otros espacios habían proporcionado el discurso espontáneo que impregnaba la doxa docente cotidiana.

Finalmente, también se analizó documentación escrita del instituto.

### **2.3. La segunda fase etnográfica**

En la primera fase de la etnografía se había adoptado una perspectiva comparativa y comunitaria, en la que tras contrastar estrategias de aprendizaje de un mismo grupo de estudiantes en el espacio educativo formal de la escuela y en un espacio comunitario, la Mezquita, se concluyó que los jóvenes mostraban comportamientos de aprendizaje diferentes en uno u otro espacio. Como se explica en el primer texto aquí presentado, en la Mezquita, que se caracterizaba por un ambiente menos disciplinario, los jóvenes se vinculaban al aprendizaje con mayor agencia, desarrollando y mostrando una identidad académica más fuerte que en el ambiente escolar donde sus diferentes repertorios lingüísticos y comunicativos no encontraban un encaje como conocimiento legítimo. Estos hallazgos motivaron la búsqueda de un nuevo espacio etnográfico que se caracterizara por ser un espacio educativo formal, pero con algunas de las peculiaridades de la mezquita, lo que me llevó al centro de secundaria de la segunda fase etnográfica. Por otro lado, este espacio educativo permitía replicar la primera fase de investigación en un entorno de super-diversidad. Este centro tenía un alto porcentaje de alumnado lingüísticamente diverso (el 80 por ciento de alumnado no tenía nacionalidad española, pero hasta el 90 por ciento eran hijos de inmigrantes con diversas lenguas familiares), y se podían observar múltiples prácticas comunicativas producto del impacto de la globalización en múltiples espacios urbanos. Además, se caracterizaba por un proyecto educativo que apostaba explícitamente a nivel discursivo por trabajar el clima escolar y el sentimiento de pertenencia entre sus estudiantes.

Esta segunda fase etnográfica se ha llevado a cabo de 2014 a 2017<sup>2</sup> en un barrio de Barcelona. Este barrio se describe de forma muy diferente según la audiencia y los objetivos del discurso. Se presenta en las guías turísticas como multicultural, vibrante o artístico, conectando diferentes grupos sociales que han pasado por sus calles, desde la burguesía del siglo XIX que fue abandonando el barrio posteriormente, hasta colectivos muy desfavorecidos (prostitución, drogas, delincuencia) pero también de cultura bohemia o definida como alternativa, a los que se ha asociado tradicionalmente el barrio, y finalmente la inmigración internacional llegada a partir de los años 90, que ha cambiado notablemente la fisonomía de sus calles. Se describe de forma algo menos pintoresca cuando se habla desde una inquietud política o social como desde la misma institución escolar donde se ha hecho etnografía. En el Proyecto educativo de este centro, instituto Vázquez-Montalbán a partir de aquí, se insiste en la contradicción que el barrio sufre por una gentrificación que, si bien sí ha atraído a población de clases medias y profesiones

---

<sup>2</sup> Se interrumpió la investigación desde finales del 2010 hasta finales del 2013 por motivos personales, una baja maternal y la necesidad de dejar la investigación momentáneamente hasta conseguir una beca FPI que ha permitido investigar con financiación.

liberales, tanto nacional como de países europeos, también convive con unas dificultades socioeconómicas compartidas por un alto porcentaje de sus habitantes. Es uno de los barrios de la ciudad de Barcelona con mayor volumen y densidad de población, con alrededor de 50.000 habitantes en 2016 (Ayuntamiento BCN, 2016). Más de la mitad de sus habitantes ha nacido en el extranjero, y no tiene nacionalidad española. Aunque se dan variaciones anuales, tomando como referencia el año 2015, los orígenes extranjeros mayoritarios son, de mayor a menor volumen, Pakistán, Filipinas, Bangladesh, Marruecos, Italia, India, Francia, Reino Unido, Ecuador y Alemania. El barrio es un claro ejemplo de la super-diversidad de la que habla Vertoveç (2007).

El barrio cuenta con 5 centros públicos de Educación Infantil y Primaria, 2 centros de Educación Secundaria y 4 centros concertados de Educación Primaria y Secundaria. Uno de los problemas que manifiestan los equipos directivos de los centros públicos del barrio y el inspector de zona es que no consiguen atraer a “otro tipo de población” estando sobrerrepresentados por la población de origen inmigrante del barrio, mientras que las familias de origen nacional o europeo de la zona eligen las escuelas concertadas del barrio, o las escuelas públicas o concertadas de otros barrios.

El Vázquez Montalbán tiene alrededor de 700 estudiantes, 2 grupos por año de ESO, un grupo por año en bachillerato y ciclos de grado medio, y 2 cursos formación profesional de grado superior, todos en las áreas sociales. La mayoría de los estudiantes matriculados tienen antecedentes migratorios y proceden de hogares de bajos ingresos. Los principales países de origen del alumnado son Pakistán y Bangladesh, pero hay otras nacionalidades entre los estudiantes (Filipinas, Marruecos, diversos países de Latinoamérica) hasta 21 nacionalidades en el curso 2015-2016. El instituto reivindica la diversidad cultural de su alumnado tanto en los discursos de los docentes como en los documentos del centro, además de rechazar organizar los grupos por niveles por los peligros de etiquetaje que esta práctica comporta. No obstante, se llevan a cabo estrategias en los cursos más altos para separar por niveles en algunas materias, pero a través de grupos flexibles que la escuela no interpreta como estigmatizantes.

El centro contaba en este mismo curso con 65 profesores y profesoras de ESO, bachillerato y ciclos formativos, y suele tener una baja tasa de movilidad de profesorado, un indicador clásico de buen clima del centro. En general, el equipo directivo es apoyado por el resto del equipo docente y no se detectaron críticas generalizadas al mismo. El profesorado nuevo que se incorpora destaca la ayuda recibida por el equipo.

También se ha explorado el papel desempeñado por otros espacios que ofrece la escuela y el barrio para refuerzo escolar y actividades de ocio a través de entrevistas formales e informales.

### 2.3.1. Técnicas de recogida de datos

En un primer momento, y cómo se había hecho con anterioridad, se planteó una etnografía de perspectiva comunitaria para investigar en diferentes espacios educativos. Por esta razón, también se intentó seguir a un mismo grupo de estudiantes en espacios no formales y comunitarios: una mezquita donde acuden personas de origen pakistaní y se enseña urdú a los niños y niñas y una asociación marroquí donde se enseña árabe. Sin embargo, las características del entorno de estos jóvenes, con mucha más oferta de ocio y una escuela mucho más protagonista en la gestión de ese ocio reveló en los primeros meses que seguir a un mismo grupo de estudiantes en otro espacio comunitario no iba a aportar suficiente información comparativa cómo se buscaba, al menos de la forma en que se había podido hacer en la primera fase etnográfica (mismo grupo, único espacio, asistencia regular, usando lenguas conocidas por la investigadora además de diversas otras lenguas). Desarrollamos algunos de los dilemas etnográficos que conllevaron estas decisiones en el segundo texto de la tesis.

Durante el curso 2013-2014 se llevó a cabo un trabajo de campo intensivo a través de observación participante, centrado sobre todo en una cohorte de 53 estudiantes divididos en dos clases que se encontraban en primero de la ESO en este curso, y se observaron regularmente las clases de 5 de los profesores de estos dos grupos, además de observar esporádicamente alguna otra clase. En los años siguientes se ha seguido intermitentemente a estos jóvenes, algunos de ellos en cursos diferentes debido a alguna repetición. Se les ha acompañado también en múltiples salidas durante los 4 años de etnografía. También se hizo observación no-participante en otros grupos de la ESO y bachillerato y en el aula de acogida. En general, el profesorado, excepto en un caso, nunca me ha negado el acceso a sus clases; en este caso no acceder a algunas clases ha tenido más que ver con incompatibilidades horarias o ha sido debido a no haber conseguido la relación necesaria con algunos profesores menos presentes en los espacios comunes. También, como ocurrió el Pompeu Fabra, en ocasiones el alumnado me ha identificado con el rol docente. Sin embargo, una etnografía prolongada en el tiempo durante toda la escolarización secundaria obligatoria para alguno de ellos, ha acabado posicionándome en un lugar distinto al de docente donde la investigación ha ido ganando protagonismo con los años.

En los primeros años de la etnografía se entrevistó a los miembros del equipo directivo, a la integradora social, y a una de las tutoras de los cursos seguidos más intensamente para acceder a información contextual. Así mismo, se hicieron entrevistas a directores de centros de primaria de

los cuales procedía la mayor parte del alumnado del centro y al inspector de zona<sup>3</sup>. También se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 4 jóvenes<sup>4</sup>. Por otro lado, se analizaron documentos del centro, como el proyecto educativo de centro o el proyecto lingüístico<sup>5</sup>. No obstante, justamente, por tratarse de un centro comprometido con su alumnado y entorno y abierto a examinar posibilidades pedagógicas se empezó a explorar otras técnicas más colaborativas con los docentes del centro. Uno de los objetivos derivados de la investigación ha sido contribuir a empoderar el alumnado que ha participado en la investigación, objetivo que ha guiado algunas de las decisiones metodológicas. En un primer momento, bajo esta perspectiva y con el propósito de hacer una investigación colaborativa y que tuviera un impacto en el mismo centro, se decidió implicar al profesorado más activamente en la investigación. Se optó por invitar a tres de las profesoras muy vinculadas con la investigación a cinco sesiones de discusión de artículos sobre educación en espacios multilingües (ver Anexos). A través de esta técnica se pretendía, por un lado, colaborar a la toma de conciencia de la mayor complejidad de la realidad multilingüe del alumnado, hijos e hijas de inmigrantes y, por otro, iniciar una cierta devolución de resultados compartiendo con el profesorado artículos académicos, con los avances de la investigación que difícilmente llegan a su ámbito profesional. Como defiende el movimiento de Conocimiento del Lenguaje y, sobre todo, el Movimiento del Conocimiento sobre el Lenguaje (van Hessen, 2008), solo la conciencia del lenguaje de los estudiantes puede comenzar a revertir las relaciones de poder. Sin embargo, es principalmente el profesorado en su posición privilegiada en la estructura de la escuela el que puede introducir los cambios que los estudiantes pueden exigir. Los docentes, partiendo de un enfoque de pedagogía crítica (Freire, 1970), también pueden convertirse en facilitadores de esta toma de conciencia de los procesos lingüísticos de los estudiantes si están previamente capacitados para observarla. Estas tres profesoras, en parte por inquietudes propias y abiertas a otros inputs recibidos desde el Departament d'Ensenyament, en parte motivadas por las lecturas realizadas, empezaron un proyecto en la escuela que sitúa la

---

<sup>3</sup> Las entrevistas contextuales en otros centros del barrio y al inspector se hicieron en el marco del proyecto I+D+I “Movibar, “La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (CSO2012-34285), en colaboración con la etnógrafa participante del proyecto Cris Oliveros.

<sup>4</sup> Estas 4 entrevistas iniciales también se hicieron en el marco del proyecto I+D+I “Movibar, “La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias” para investigar sobre el impacto de la movilidad en sus trayectorias escolares. El profesorado expresaba preocupación por los 4 casos (2 chicas y un chico de segundo de la ESO y un chico de primero de bachillerato), debido a las experiencias de movilidad, pero dos de los jóvenes estaban experimentando experiencias de éxito escolar y dos de ellos tenían un rendimiento escolar bajo y consideraban que iban a tener que acabar repitiendo.

<sup>5</sup> En el 2015, en el marco del proyecto I+D+I “Movibar, “La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias” se hizo un informe con los primeros datos recogidos en la etnografía y analizados con la ayuda del programa de análisis cualitativo Nvivo.

pedagogía plurilingüe en el centro de las prácticas educativas. Llevan ahora 3 cursos completos con un proyecto cuya motivación es ayudar a las transferencias interlingüísticas y a la reflexión metalingüística a través de ejercicios en los que se invita a los estudiantes a explorar similitudes y diferencias entre sus lenguas familiares y las lenguas curriculares. El objetivo es mejorar sus competencias lingüísticas en las lenguas curriculares como también reforzar el prestigio de las lenguas familiares. Por el momento, este enfoque se adopta en los tres primeros cursos de la ESO en las asignaturas de catalán, castellano e inglés cuyos profesores trabajan colaborativamente. Los cursos que se han observado en esta investigación son anteriores a la implementación de este proyecto, pero también se ha observado una de las sesiones del proyecto. Dentro de estas sesiones de colaboración con los docentes se realiza también un documento bibliográfico para apoyar su proyecto plurilingüe (ver Anexos)

Finalmente, tras dos años haciendo trabajo de campo intermitentemente y después de haber desarrollado un fuerte *rapport* con profesorado y alumnado, se propuso a la escuela un proyecto de investigación colaborativa con los jóvenes con la idea de profundizar en el objetivo de sensibilizar y empoderar al alumnado con el que se trabaja en la investigación.

Con la idea de ayudar a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes involucrados (Carlile, 2012) se ha realizado un proyecto en el que 7 jóvenes investigan alrededor de las dos temáticas centrales de la investigación, lenguas familiares y movilidad, pero con total libertad en cuántos a objetivos propios, preguntas de investigación, formatos... Las familias de los jóvenes firmaron un consentimiento para que la investigadora pudiera reunirse con sus hijos en el espacio de la escuela, pero fuera el horario escolar y pudiera mantener comunicación con ellos a través de redes sociales como WhatsApp o Facebook. No son pocos los dilemas éticos que ha planteado este proyecto, algunos de ellos desarrollados en el texto 2, y otros que se abordarán de forma específica tras él. Sin embargo, la adopción de esta metodología más colaborativa ha venido motivada por las posibilidades de toma de conciencia de los participantes en el funcionamiento de la realidad social de la que forman parte teniendo en cuenta que “*learning about research methods helps students to gather evidence to facilitate the naming of their world and their participation in meaningful dialogue about it*”. (Carlile, 2012: 401). Este planteamiento está en línea con la perspectiva de la *Critical Race Theory* que defiende que un papel activo de los colectivos tradicionalmente estigmatizados y representados desde las perspectivas del déficit (Foley, 1997) puede ayudarles a crear posibilidades de transformación a través de la conciencia de las posiciones jerárquicas de sus propias culturas e idiomas (Solorzano y Bernal, 2001; Yosso, 2005). Durante el curso 2016-2017 me reuní semanalmente con los tres grupos. Al final del curso los tres grupos hicieron una presentación delante de profesorado y el resto de los compañeros.

Todas estas sesiones se recogieron en las notas de campo, pero también se grabaron y se han transcrito algunos fragmentos.

En este último año de trabajo de campo etnográfico también se hicieron entrevistas a todos los participantes del proyecto, así como a diversos profesores de estos jóvenes (7 profesores), dos monitoras de extra-escolares de los jóvenes y una madre de uno de los jóvenes. Asimismo, a petición del equipo directivo se realizó una sesión para el profesorado involucrado con el proyecto plurilingüe del instituto presentando los resultados de la primera fase de la investigación sobre otros espacios no formales de educación y prácticas plurilingües.

## 2.4. Resumen de los datos principales de las dos fases etnográficas

En este apartado se presenta una exposición general y resumida de las fases etnográficas:

Tabla 01: Resumen de los datos principales de los dos entornos etnográficos.

Espacio etnográfico 1	Espacio etnográfico 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Municipio de pequeñas dimensiones en el Maresme. Barrios muy segregados por origen y clase social. Población de origen nacional mayoritaria, importante presencia de catalanohablantes.</li> <li>• Importante rol de la mezquita entre jóvenes musulmanes como espacio alternativo a la escuela. Pocos espacios alternativos de ocio dentro y fuera de la escuela.</li> <li>• Alumnado del centro diverso en términos de orígenes y clase social, pero sobredimensionada la diversidad de origen en el instituto público: un tercio del alumnado de nacionalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barrio de Barcelona caracterizado por una gran diversidad de nacionalidades, experiencias migratorias, lenguas habladas, clases sociales, etc. Ejemplo de espacio super-diverso.</li> <li>• Diversidad de centros de culto, pero también diversidad de organizaciones interétnicas de ocio o apoyo al estudio. La escuela también generadora de espacios de ocio.</li> <li>• Alumnado del centro muy diverso en origen y lingüísticamente (21 nacionalidades): un 90 % de alumnado de nacionalidad extranjera.</li> </ul>

extranjera.

- Instituto orientado hacia la excelencia; baja valoración de la ESO (único instituto público de la zona) *versus* discurso que ensalza bachillerato y sus buenos resultados en la selectividad.
- Grupos de nivel a partir de tercero de la ESO, con orientación a separar alumnado de bajo rendimiento escolar desde primero de la ESO a través de asignaturas optativas.
- Quejas por parte del profesorado y del alumnado del clima escolar.
- Alta movilidad entre los docentes.
- Oferta de otras escuelas concertadas para la ESO, pero no oferta pública; poca oferta para el bachillerato (sólo una alternativa privada).
- Lugar de residencia del alumnado inmigrante en zonas con familias castellanohablantes procedentes inmigración años 60 de clase trabajadora.
- Instituto orientado hacia la inclusión; muy orientado a fortalecer la ESO con actividades y prácticas pedagógicas de apoyo durante la escolarización obligatoria.
- No diseño de grupo de niveles en teoría, pero sí separación a través de grupos flexibles, sobre todo a partir de tercero de la ESO.
- Muy buen clima escolar.
- Baja movilidad entre los docentes, equipo docente muy estable.
- Oferta de otras escuelas públicas y concertadas, con otras escuelas en barrios cercanos; amenaza de perder el bachillerato en favor de otras escuelas con más líneas de bachilleratos (excepto 1, en otros barrios)
- Lugar de residencia del alumnado, gentrificado en los últimos años, pero con numerosos problemas socioeconómicos.

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursos muy problematizadores de la diversidad entre el profesorado. Muy bajas expectativas académicas respecto al alumnado de origen inmigrante y escasos proyectos centrados en éste.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursos positivos entorno a la diversidad entre el profesorado; no obstante, bajas expectativas académicas y priorización de proyectos orientados a la cohesión del alumnado y el sentimiento de pertenencia.</li> </ul> |
|---|---|

Fuente: elaboración propia. Datos extraídos del trabajo de campo, del Institut d'Estadística Català (Idescat) y del Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona.

Tabla 02: Resumen del trabajo etnográfico

1ª FASE ETNOGRÁFICA	2009-2010	Etnografía comparativa: instituto del Maresme – Mezquita local. Observación participante, no-participante; análisis de documentación; grupo focal
2ª FASE ETNOGRÁFICA	2013-2014	Etnografía intensiva en instituto de Barcelona del curso de primero de la ESO; observación en otros cursos y aula de acogida; entrevistas contextuales a equipo docente y tutora; sesiones en mezquita y asociación marroquí
	2014-2015	Etnografía intensiva en segundo de la ESO y otros grupos hasta el mes de noviembre <sup>6</sup> . Entrevistas de contexto a directores de otros centros educativos del barrio y al inspector de zona. Entrevistas sobre movilidad a 4 jóvenes. Acompañamiento en salidas con el aula de acogida o grupo de segundo de la ESO. Análisis de documentación de la escuela. Se inicia proyecto de colaboración con profesorado (dos

<sup>6</sup> Se interrumpe la etnografía por una baja maternal.

sesiones).

- 2015-2016 Sesiones de observación participante y no participante ocasionales en la clase de tercero de la ESO y otros grupos a partir de marzo del 2016<sup>7</sup>. Se continua el proyecto de colaboración con el profesorado (tres sesiones). Realización de vaciado bibliográfico para profesorado. Acompañamiento en salidas con el aula de acogida o grupo de tercero de la ESO. Se inician los contactos con el profesorado involucrado en proyecto de coinvestigadores y se presenta el proyecto al equipo directivo y a los tres profesores involucrados.
- 2016-2017 Sesiones de observación participante y no participante ocasionales en la clase de cuarto de la ESO y otros grupos. Proyecto de coinvestigadores semanal con grupo de 7 estudiantes (inicialmente 9). Entrevistas con los 7 estudiantes, con 7 profesores, 2 monitoras de extraescolares y 1 madre de uno de los jóvenes del proyecto. Acompañamiento en salidas con el aula de acogida o grupo de tercero de la ESO. Presentación a parte del equipo docente de los resultados de la primera fase de la investigación sobre otros espacios no formales de educación y prácticas plurilingües.

## 2.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos a través del trabajo de campo etnográfico y las entrevistas realizadas han sido transcritos y analizados a través de una codificación temática emergente del propio material como de la literatura especializada revisada que ha guiado el diseño inicial para la obtención de datos.

---

<sup>7</sup> En los 6 meses previos se interrumpe la etnografía por estancia en el *Department of Educational Studies, en el Centre for Language, Culture and Learning, del Goldsmiths College, University of London.*

### 3. Compendio de publicaciones

Los cuatro textos que conforman esta tesis articulan los diferentes objetivos que se han presentado en el apartado anterior (ver tabla 03), excepto el objetivo 9 que se ha logrado exclusivamente a través de la metodología y a través de las diferentes fases y modalidades de retorno que se han llevado a cabo con el profesorado.

El primer texto de la tesis, “Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita”, se centra en el primer entorno etnográfico. Refleja el estudio comparativo realizado en el que se buscaba incluir una perspectiva comunitaria que analizara aprendizajes en espacios no institucionales además de los datos procedentes de la etnografía escolar. La motivación para adoptar este enfoque era poder descubrir y visibilizar saberes lingüísticos y culturales desarrollados o en el ámbito doméstico o en el ámbito comunitario. Para ello se analizan los datos del seguimiento realizado a un grupo de estudiantes entre el espacio formal de un instituto de secundaria y un espacio comunitario, el de la mezquita a la que acudían a realizar, entre otras actividades, clases de lengua árabe. A través de este enfoque comparativo el artículo analiza los diferentes roles de los aprendices según el contexto educativo (formal o informal y comunitario), las estrategias de aprendizaje que desarrollan en uno y otro espacio y las transferencias de conocimientos que realizan. También se compara el tratamiento de la diversidad lingüística en la escuela en la práctica, poniendo especial atención en el aula de acogida, y en las clases de la mezquita, y contrastando los discursos con las prácticas educativas. Los resultados indican que en el espacio menos disciplinario y más flexible de la mezquita estos jóvenes desarrollaban sus competencias plurilingües de forma mucho más amplia y sofisticada, a la vez que se vinculaban más fácilmente con una identidad académica. El texto reflexiona sobre las posibilidades que la escuela tiene de incluir las prácticas plurilingües de los jóvenes alejándose de una perspectiva del déficit que los coloca en posiciones desempoderadas como aprendices al desestimar el conocimiento previo al escolar y las barreras que le impiden hacerlo.

El segundo texto, “Plurilingual focus, multilingual space, bilingual set-up: Conducting ethnographic research in two Catalan schools. The challenges of researching in multilingual spaces”, indaga en los retos de investigar en contextos multilingües y con sujetos multilingües y cuestiona los marcos teóricos y metodológicos clásicos donde las prácticas comunicativas y los procesos de movilidad de estos jóvenes no pueden ser incluidos en toda su complejidad. Basado en los dos espacios etnográficos de esta investigación, en este texto se articulan muchos de los objetivos de la tesis, pero llevados al debate metodológico y situándose la misma investigadora en los dilemas que plantea la tesis. Así, fenómenos como el de la super-diversidad (Vertoveç, 2010)

que en la investigación ha resultado ser esencial para entender cómo se condicionan las prácticas comunicativas del alumnado de origen inmigrante en los nuevos espacios urbanos, no sólo afecta a los sujetos de la investigación, sino a la investigadora como parte integrante de la sociedad que analiza. Ello exige revisar los límites clásicos de las investigaciones de corte etnográfico y plantea múltiples dilemas éticos, políticos y metodológicos en la línea de reflexividad.

El tercer texto, “Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia”, analiza las barreras lingüísticas que la escuela monolingüe en el contexto catalán/español/europeo impone a unos jóvenes que son el más claro ejemplo de la complejidad lingüística del contexto global actual y cómo la incomprensión de este nuevo escenario en el contexto escolar reproduce desigualdades clásicas, pero contextualizadas en contradicciones del momento presente. Este artículo está basado en el segundo entorno etnográfico de la tesis donde se contrastan los resultados de la primera fase etnográfica en un espacio menos disciplinario y que prioriza el buen clima y el desarrollo de pertenencia de su alumnado. Sin embargo, a pesar de las diferencias significativas del centro educativo de la segunda fase etnográfica se dan semejantes peligros en jóvenes con un bagaje lingüístico diferente al alumnado nacional. Centrándose en el proceso de transición de la educación secundaria obligatoria a la educación posobligatoria y prestando especial atención al contexto sociolingüístico catalán, el artículo desvela el impacto de las políticas e ideologías lingüísticas en las trayectorias académicas de los jóvenes de origen inmigrante y en su mayor riesgo de abandono escolar prematuro, a través de las interpretaciones que hacen las instituciones educativas de estas políticas e ideologías.

Finalmente, el cuarto texto, “El repertorio lingüístico de alumnado de origen inmigrante de una escuela de educación secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística” se vuelve a centrar en el segundo entorno etnográfico. En este texto se analizan las nuevas prácticas y aprendizajes comunicativos del alumnado de origen inmigrante en un espacio escolar y urbano de super-diversidad desde múltiples ángulos. A pesar de tratarse de un centro escolar con mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística de su alumnado, en contraste con el centro en el cuál se desarrolló la primera fase etnográfica, el análisis de los datos también revela como el marco ideológico y analítico en el que se mueve la escuela sobre la lengua y la movilidad resulta inadecuado e insuficiente para captar e incluir las realidades de su alumnado actual, reflejadas en sus amplios repertorios comunicativos, a menudo invisibilizados en el marco institucional. Se identifican, sin embargo, las posibilidades que la escuela tiene de desarrollar prácticas más inclusivas a través de un cuestionamiento de este marco ideológico y la experimentación con alternativas metodológicas innovadoras de carácter multilingüe.

En resumen, a través de los 4 textos se profundiza en el estudio del encaje de la diversidad lingüística del alumnado de origen inmigrante en la escuela catalana, las repercusiones que una gestión de la diversidad inapropiada puede tener en la reproducción de procesos de desigualdad y las consecuencias que tiene para toda la población en su conjunto reformular las prácticas comunicativas, desde el contexto local de la escuela y la investigación en Cataluña, al contexto global en el que se desarrollan movilidades transnacionales y espacios super-diversos. Además, los trabajos realizados también ofrecen una reflexión en positivo de las posibilidades de revertir los procesos de desigualdad al profundizar sobre espacios y prácticas en los que se desarrollan aprendizajes más allá de los previstos y al mostrar el impacto positivo que tienen en el profesorado los procesos de toma de conciencia lingüística.

A estos 4 textos se añade un último texto en el que se desarrollan las conclusiones y recomendaciones generales.

**Tabla 03: Articulación de los textos académicos y los objetivos de la tesis**

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita	Plurilingual focus, multilingual space, bilingual set-up: Conducting ethnographic research in two Catalanian schools. The challenges of researching in multilingual spaces	Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia	El repertorio lingüístico de alumnado de origen inmigrante de una escuela de educación secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística

Objetivo 1	X	X		X
Objetivo 2	X		X	X
Objetivo 3	X	X	X	X
Objetivo 4	X	X	X	X
Objetivo 5	X		X	X
Objetivo 6	X	X	X	X
Objetivo 7				
Objetivo 8		X	X	X

#### 4. Sobre conceptos claves y el tratamiento de las expresiones lingüísticas de los informantes de la investigación

Una de las complejidades que los análisis de las prácticas comunicativas entraña es el hecho de que se investiga a través del mismo concepto que se analiza, la lengua. En apartados previos se han apuntado algunas de las consideraciones teóricas y metodológicas que se hacen necesarias para el análisis de prácticas comunicativas, pero en este apartado se concretarán posicionamientos específicos sobre el uso de términos o las implicaciones que tiene revisar qué entendemos por esos términos para reproducir las citas de los hablantes.

En esta tesis se utiliza el término *lengua* pero entendiendo, como se hace en la actualidad desde la sociolingüística, que el proceso de aprendizaje de la lengua es un proceso que no acaba nunca ni en los denominados hablantes nativos. También se utiliza el término *rasgo lingüístico* o *comunicativo*, entendiendo que el conjunto de rasgos o recursos comunicativos que tenemos cada uno de nosotros es un repertorio personal que refleja nuestra historia de vida (García, 2017). Las combinaciones de rasgos lingüísticos que utilizamos al hablar pueden coincidir más o menos con lo que conocemos como lenguas, *named languages* (Makoni y Pennycook, 2007), pero es una descripción a posteriori. En esta tesis se utiliza también a menudo la palabra *repertorio* para hablar de ese conjunto de rasgos o recursos comunicativos personales. Siguiendo a Rymes (2014:9-10), se entiende por repertorio comunicativo “*the collection of ways individuals use language to function effectively in the multiple communities in which they participate* (Rymes, 2010). *One’s repertoire can include not only multiple languages, dialects, and registers in the institutionally defined sense, but also gestures, dress, posture, and even knowledge of communicative routines, familiarity with types of food or drink, and mass media references including phrases, dance moves, and recognizable intonation patterns that circulate via actors, musicians, and other*

*superstars* (Rymes, 2012). So, an individual's repertoire can be seen as something like an accumulation of archaeological layers. As one moves through life, one accumulates an abundance of experiences and images, and one also selects from those experiences, choosing elements from a repertoire that seem to communicate in the moment, developing a potential for comembership.”

Sobre las citas de los informantes:

Siempre que los criterios de las publicaciones lo han permitido, se han mantenido las citas originales ya que se considera que es interesante visibilizar su combinación de rasgos lingüísticos entendiéndolo que no son “malas versiones” de una lengua, sino repertorios biográficamente organizados (Blommaert y Backus, 2013); el reflejo de cómo combinan todos sus recursos comunicativos, su repertorio comunicativo. Se han escrito en cursiva aquellas palabras que se definirían como pertenecientes a una lengua distinta a la lengua predominante que esté utilizando cada hablante y se han subrayado aquellas palabras o expresiones que no se consideren correctas desde una perspectiva normativa, aunque la percepción de incorrección se relaja en la expresión oral. Conviene aclarar que, aunque las citas del profesorado en general corresponden más al uso normativo, también se recogen múltiples alternancias de códigos (catalán-castellano) o estructuras no normativamente correctas. Sin embargo, no son las prácticas comunicativas de los docentes sobre lo que aquí se reflexiona. Vale la pena, no obstante, no obviar que la oralidad de aquellos que se consideran hablantes expertos también está llena de trasgresiones a la norma o atajos lingüísticos cuando no se logra reproducir rápidamente la palabra que se busca, aunque éstas sean a menudo menos identificables porque coinciden con una acumulación de experiencias más similares a las del lector.

## 5. Referencias:

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Arnau, J., y Vila, F. X. (2013). Language-in-education policies in the Catalan language area. En J. Arnau (Ed.), *Reviving Catalan at school. Challenges and instructional approaches* (pp. 1-28). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., y Spotti, M. (Eds.) (2016). *Language and superdiversity*. London: Routledge.
- Baquedano-López, P. (1997). Creating Social identities through *Doctrina* Narratives. *Issues in Applied Linguistics* 8 (1): 27-45.

- Bereményi, B. Á. and Carrasco, S. (2017) Bittersweet Success: The Impact of Academic Achievement among the Spanish Roma After a Decade of Roma Inclusion. En W. T. Pink, y G.W. Noblit, (eds.) *Second International Handbook of Urban Education*. New York: Springer. 1169-1198. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_62)
- Bialystok, B., (2016) Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: .1080/13670050.2016.1203859
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London, UK: Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., (2014) From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg papers in Culture Studies*, 103. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University
- Blommaert, J. (2017). Society through the Lens of Language: A New Look at Social groups and Integration. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 178. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University
- Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, accessed 12 May 2017. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departaments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP067-Repertoires-revisited-Knowing-language-in-superdiversity.aspx>
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism Without Racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Second ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Carlile, A. (2012). 'Critical bureaucracy' in action: embedding student voice into school governance. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(3), 393-412.
- Carrasco, S. (2001) La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 23, 29-40.
- Carrasco, S. (dir). (2002). Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants (Vol. IV). En Barcelona: CIIMU. En C. Gómez Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Milet, & C. Panchón Iglesias (Eds.), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Institut d' Infància i Món Urbà CIIMU.

- Carrasco, S., & Gibson, M. A. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (90), 59-76.
- Carrasco, S., & Narciso, L. (2018). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En S. Carrasco y Á. Bereményi (Eds.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Colección Estudios Migratorios, Edicions Bellaterra.
- Carrasco, S., Narciso, L., y Bertran, M. (2018). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leavers among immigrant and Roma youth in Spain. En L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives in early school leaving in the European Union* (pp. 164–182). Oxon and NY: Routledge.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles, barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31–60.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertrán, M. (2010) “Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas”, en F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Carter, P. L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education* 79(October):304–28.
- Cebolla-Boado, H., & Garrido Medina, L. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606-623.
- Charalambous, P., Charalambous, C., & Zembylas, M. (2016). Troubling translanguaging: language ideologies, superdiversity and interethnic conflict, *Applied Linguistics Review*, 7(3), 327-352.
- Codó, E., & Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
- Creese, A., y Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20-35.

- Creese, A. y Martin, P. (2006). Interaction in complementary school contexts: developing identities of choice -an introduction. *Language and Education* 20(1) 1-4
- Duranti, A. (2001). Linguistic anthropology: History, ideas, and issues. En A. Duranti (ed.) *Linguistic anthropology: A reader* (pp.1-38) Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Erel U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology* 44: 642–660.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly* Vol. 15, 51-66.
- Foley, D. (1996) The Silent Indian as Cultural Production. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York.
- Foley, D. (1997) Deficit thinking models based on culture: the antropological protest. En Valencia, R. (ed.) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice* (pp. 113-131) Washington, DC: The Falmer Press
- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En N. Fraser y A. Honneth (ed.), *Redistribution or recognition? A política philosophical exchange* (pp. 1 -99). London: Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Montevideo.
- Frekko, S. (2013). Legitimacy and Social Class in Catalan Language Education for Adults. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 164-146.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. En J.C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little, P. Thagott (Eds.) *The linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*. (pp.11-26) Berlin: De Gruyter Mouton.
- García Castaño, F. J., y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Editorial Trotta, SA.
- García Castaño, F.J; Rubio, M; Bouachra. O (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. 23-60
- García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <[http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/btpl\\_col/analisi-EULP-2013-factors-claus/](http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/btpl_col/analisi-EULP-2013-factors-claus/)>
- Gibson, M. A. (1988) *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Cornell University Press.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Rios, A. (2013). Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia. En R. Alba & J. Holdaway, (eds.), *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp 84-119). New York: New York University Press.
- Glick Schiller, N. (2015) Explanatory frameworks in transnational migration studies: the missing multi-scalar global perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 38(13), 2275-2282.
- Glick Schiller, N. y Fouron, G., (2001). The Generation of Identity: Redefining the Second Generation Within A Transnational Social Field. En *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. Nueva York: Russell
- Glick Schiller, N. y Salazar, N. (2013) Regimes of Mobility across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration* 39 (2): 183–200.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge*. New York: Routledge.
- Gregory, E. Lytra, V., Choudhury, H., Hankuberan A., Woodham M. (2012) Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Grup d'Estudi de Llengües Amençades (GELA), < <http://www.gela.cat> >
- Alba, R., y Holdaway, J. (Eds.). (2013). *The children of immigrants at school: a comparative look at integration in the United States and Western Europe*. NY and London: Social Science Research Council and New York University Press
- Hall, S. (2012). Avtar Brah's cartographies: moment, method, meaning. *Feminist Review*, 100(1), 27-38.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Heller, M. (2007a). The future of 'bilingualism'. En M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 340-345). New York: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2007b). Bilingualism as ideology and practice. En M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 1-22). New York: Palgrave Macmillan.

- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press.
- Hélot, C. (2012). "Linguistic diversity and education". En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231) Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Herzog-Punzenberger, B.; Le Pichon-Vorstman, E.; Siarova, H., 'Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned', NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. doi: 10.2766/71255
- Hurd, C. A. (2004). "Acting out" and being a "School boy": Performance in an ELD Classroom. En M. Gibson , P. Gándara , & J.P. Koyama. (Eds.) *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (pp.65-68). New York: TCR Columbia University.
- Jociles, M. I. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de antropología social*, 16, 67-116.
- Kenner, C. and Hickey, T. (eds) (2008) *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, C.; Ruby, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Khan, K. (2016) Citizenship, securitization and suspicion in UK ESOL policy. En K. Arnaut, M. Sif Karrebaek, M. Spotti y J. Blommaert (eds.) *Engaging Superdiversity: Recombining Spaces, Times and Language Practices* (pp. 303-320) Bristol: Multilingual Matters.
- Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo*, (3), 60-91.
- Lytra, V. y Martin, P. (ed.) (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Lytra, V. y Moller, J. (2011) "Bringing the outside in": Negotiating knowledge and agency in multilingual learning contexts. *Linguistics and Education* 1 (22), 1-9
- Makoni, S., y Pennycook, A., (2007). Disinventing and reconstituting languages. En S. Makoni y A. Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp.1-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martín Rojo, L. (2008). Competent vs. Incompetent Students: Polarization and Social Closure in Madrid Schools. En G. Delanty, R. Wodak y P. Jones (Eds.) *Identity, Belonging and Migration* (pp.279–300). Liverpool: Liverpool University Press
- Martin-Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Martín-Rojo, L. (2013). "(De)capitalising Students Through Linguistic Practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era". En A. Duchêne, M. Moyer y C. Roberts (eds.). *Language, Migration and Social (In)equality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work* (p. 118-145). Bristol: Multilingual Matters.
- May, S. (2014). Introducing the "multilingual turn". En S. May (Ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 1-6). New York. London: Routledge.
- Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice* 31(2), 132-141.
- Narciso, L. y Carrasco, S. (2017) Mariama on the Move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones*, 43 (2017), 147-174. ISSN: 2341-0833.[en línea: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/7775> ]
- Narciso, L. y Carrasco, S. (2018). Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media. En S. Carrasco, y Á. Bereményi (Eds.) *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Colección de Estudios Migratorios, Editorial Bellaterra, 22 pág. (en prensa)
- Newman, M., Trenchs-Parera, M., y Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306-333.
- Nowicka, M. y Ryan, L. (2015). Beyond insiders and outsiders in migration research: Rejecting a priori commonalities. Introduction to the FQS Thematic Section on "Researcher, Migrant, Woman: Methodological Implications of Multiple Positionalities in Migration Studies". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 18, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502183>.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (Eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. En R.A. Shweder y R.A. LeVine (eds.), *Culture, Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Odina, T. A., y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

- OECD (2015a). *Indicators of Immigrant Integration*. OECD Publishing.
- OECD (2015b). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly* 12 (1): 3–29.
- Ogbu, J. (1991). Minority coping responses and school experience. *Journal of Psychobiology*, 18 (4), 433-456.
- Pàmies, J. (2007). *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pàmies, J., Bertrán, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Aoulad, M., Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, 44. 191-207.
- Patiño Santos, A. (2011). Negotiating power relations and ethnicity in a sociolinguistic ethnography in Madrid. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(3), 145-163.
- Pérez-Milans, M., & Patiño-Santos, A. (2014). Language education and institutional change in a Madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 449-470.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual matters
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <http://doi.org/10.2307/1047678>
- Poveda, D.; Jociles, M.I., y Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 5,3.
- Pujolar, J. (2007). The future of Catalan: Language endangerment and nationalist discourses in Catalonia. En A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Interest and Ideology in the Defense of Languages* (pp.121-148.) London: Continuum International.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3). 229-243.
- Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.

- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school* (Vol. 22). Cambridge University Press.
- Ryan, L. (2015). "Inside" and "Outside" of What or Where? Researching Migration Through Multi-Positionalities. *Forum: Qualitative Social Research* 16(2), Art. 17
- Ryan L, Erel U, D'Angelo A (eds). 2015. *Migrant Capital: Networks, Identities and Strategies*. Palgrave Macmillan: London.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. New York, NY: Routledge.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'?. *Sociology*, 44(6), 1109-1127.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage
- Simpson, J. y Cooke, M. (2018). Recognising multilingual realities in ESOL: The NATECLA National Conference 2017 Keynote. *Language Issues*, 28(2), 4-11.
- Siqués, C. (2008). *Les aules d'Accollida d'Educació Primària a Catalunya: Descripció i Avaluació dels Resultats*. Girona: Universitat de Girona.
- Solorzano, D. G., y Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban education*, 36(3), 308-342.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2009). *Learning a new land*. Harvard University Press.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English. Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: Issues of caring in education of US-Mexican youth*. State University of New York Press.
- van Hessen, A. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. En J. Cenoz y N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of language and education 2nd edn, vol. 6, Knowledge about Language* (pp. 1768-1781). New York: Springer
- Vertoveç, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Vertoveç, S. (2010) Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal* 61 (199), 83-95.
- Vila, I. (2012). La escolarización del alumnado extranjero. *Mugak*, 59, p. 7-14.

- Woods, P. (1986/1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woolard, K. A. (1992) *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Woolard, K. A. (2008). Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. En S. Kirsten, M. Ulrike, & M. Peter (Eds.), *Lengua, nació e identitat: La regulació del plurilingüisme en Espanya y América Latina* (pp.303–323). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.
- Woolard, K. A. (2016) *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Wortham, S. y Reyes, A. (2011) Linguistic Anthropology of Education. En B.A. Levinson y M. Pollock (eds.) *A Companion to the Anthropology of Education*. (pp.137-153) Chichester: Wiley-blackwell
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education* 8 (1), 69-91.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.

## **II. PUBLICACIONES**



## **PUBLICACIÓN 1:** Artículo

Reyes, Ch. (2017) Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*. 28 (3), 35-52.

### **6. Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita**

**Resumen.** *A pesar del incremento de las dos últimas décadas de alumnado extranjero en la etapa obligatoria escolar, no se han alcanzado los mismos niveles de incorporación en los estudios postobligatorios. Los análisis de dispositivos pensados para la escolarización de parte del alumnado de nacionalidad extranjera han concluido que, en gran medida, los recursos y dispositivos para conseguir trayectorias de éxito escolar han contribuido a generar procesos de segregación que determinan las posibilidades educativas. Sin embargo, el espacio escolar no es el único entorno de aprendizaje al que accede este alumnado, hay otros, como es el caso de la mezquita, que también constituyen experiencias clave de estos chicos y chicas que no han sido abordadas de forma suficiente ni comparativamente en la investigación.*

*El trabajo que aquí se presenta añade una perspectiva comunitaria de las posibilidades de aprendizaje del alumnado inmigrante no investigada en profundidad en el ámbito nacional, siguiendo las perspectivas de autores como Moll y González (2005), Gregory (2008, 2012) y Kenner (2012). En concreto, se presenta una investigación etnográfica que se ha llevado a cabo en dos espacios formativos diferenciados, el aula de acogida en la escuela catalana y la mezquita. Este enfoque comparativo ha mostrado algunas de las estrategias que el alumnado de familias de origen marroquí y senegambiano, unos de los colectivos menos representados en la educación postobligatoria, desarrolla en su proceso de aprendizaje, transfiriendo conocimientos desde el ámbito comunitario al ámbito escolar y viceversa, y su impacto en las estrategias identitarias.*

*A través del contraste entre las formas de aprendizaje, la participación o la agencia del alumnado en uno y otro espacio se quiere también avanzar en la reflexión sobre las limitaciones de la estructura escolar tal y como está pensada en la actualidad, y las posibilidades de mejora a través de una incorporación del saber comunitario.*

**Palabras clave:** inmigración, educación intercultural, multilingüismo, estrategias de aprendizaje, participación, relación escuela-comunidad.

[en] An ethnography of forms of learning, participation and agency in the school and in the mosque

**Abstract.** *In spite of the increase in the numbers of foreign students in compulsory education in the last two decades, the same levels of recruitment have not been reached in post-compulsory studies. The analyses of devices that have been designed to incorporate some of the foreign students have concluded that, on the whole, the resources and devices used to achieve successful school trajectories, have contributed to segregation processes that determine the educational possibilities of the students. However, the school is not the only learning environment to which these students have access. They also have access to the mosque, which provides two key experiences for these girls and boys, but which have not been studied either enough nor comparatively in the research.*

*The presented work adds a community perspective to the learning possibilities of the immigrant students not investigated in depth in the national context, following the perspective of authors as Moll and González (2005), Gregory (2008,2012), Kenner (212). Specifically, an ethnography research is presented which has been realized in two different learning environments, the welcome class in the Catalan school and the mosque. This comparative approach has revealed some of the strategies that the students with Moroccan, Senegalese and Gambian background, some of the least represented in post-compulsory education, develop in their learning process, transferring knowledge from the community environment to the school environment and vice versa, and its impact on their identity strategies.*

*By contrasting the different ways of learning and the participation or agency of the students in one or other space, it is hoped to move forward the discussion about the limitations of the school structure as it is currently viewed, and about the possibilities of improvement through the incorporation of community knowledge.*

Keywords: immigration, intercultural education, multilingualism, learning strategies, participation, school-community relationship.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Perspectiva teórica. 4. Alumnado de religión musulmana en un instituto de secundaria. 5. Lenguas en la escuela y en la mezquita. 6. La participación del alumnado en los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios. 7. Respuestas identitarias a través de la resistencia: reacciones de resistencia al aprendizaje en contextos de imposición disciplinaria. 8. Claroscuros de los dispositivos diseñados en la institución escolar a la luz de la comparación de espacios educativos formales y no formales. 9. Consideraciones finales. 10. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Reyes Izquierdo,Ch. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. Revista Complutense de Educación, 28 (3), 35-52.

## **6.1. Introducción**

El trabajo que se presenta aquí muestra algunos de los factores que intervienen en la producción de desigualdades sociales desde la escuela y sus dispositivos lingüísticos para la integración del alumnado extranjero, respuestas identitarias de este alumnado y algunas de sus estrategias en la transferencia del saber comunitario al saber escolar y viceversa. Plantearnos la interculturalidad en la escuela pasa por reconocer todas las formas y espacios de aprendizaje y cómo la escuela puede incorporarlos y aprovecharlos. Este enfoque puede conducir a vislumbrar nuevas posibilidades en las políticas educativas y en las prácticas escolares.

Esta investigación se enmarca en el debate sobre dispositivos específicos y su relación con los procesos de segregación intraescolar (Carrasco et al., 2011) que vive parte del alumnado de origen extranjero, así como los procesos de estigmatización y estereotipación que invisibilizan su saber cultural y que los lleva a situaciones de desigualdad social a través de itinerarios escolares segregados y planteados desde el déficit. Diversas investigaciones han constatado cómo los grupos minoritarios son asociados a un conjunto de rasgos deficitarios atribuidos a su origen nacional, cultural y familiar (ver, por ejemplo, Gibson, Carrasco, Pàmies et al., 2013; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Ballestín, 2009; Pàmies, 2007). El trabajo que aquí se presenta se ha centrado en un aspecto de este capital cultural invisibilizado, el capital lingüístico del alumnado de origen extranjero, principalmente marroquí, senegalés y gambiano.

A partir de un estudio de caso se reconstruye el conjunto de estrategias y recursos del alumnado inmigrante y de origen musulmán desarrollados en espacios de aprendizaje comunitario como las mezquitas, en contraste con los espacios escolares específicamente diseñados para el aprendizaje inicial de este alumnado, como el aula de acogida.

## **6.2. Metodología**

La metodología utilizada en esta investigación en su primera fase ha sido el trabajo de campo etnográfico con observación participante y no participante en dos entornos de aprendizaje, formal (escuela) y no formal (mezquita), entrevistas informales y semiestructuradas con los distintos actores de la comunidad educativa, y análisis de documentos escolares, del proyecto educativo y de los diferentes discursos existentes en la escuela. La observación directa en aulas y otros espacios escolares y en la mezquita, así como el análisis de los discursos orales y escritos de los docentes, ha permitido aproximarse a las perspectivas del profesorado, a las estrategias del

alumnado en espacios diferentes que generan roles asimismo diferentes y a identificar qué es visible, no visible, reinterpretado o incluso construido.

### **6.3. Perspectiva teórica**

El enfoque lingüístico y comparativo adoptado se inscribe en una corriente de investigación reciente que defiende los beneficios de prestar atención y registrar el conocimiento doméstico y comunitario del alumnado de origen extranjero (ver, entre otros, García, 2009; Blackledge y Creese, 2010; Lytra y Martin, 2010; Gregory, et al., 2012; Kenner y Ruby, 2012. Concretamente, Gregory, Kenner y su equipo participaron en un proyecto, “Becoming literate in faith settings: Language and literacy learning in the lives of new Londoners” (2009-2013), en el que observaron numerosos ejemplos de transferencia de saber escolar a saber comunitario en la mezquita u otros espacios de aprendizaje no formales religiosos y viceversa. Así mismo, lingüistas como Cummins (2002), que también basa su investigación en el potencial del conocimiento doméstico y comunitario, aportan comprensión sobre cómo se desarrolla la adquisición de segundas lenguas y cómo las lenguas familiares funcionan como base para el aprendizaje de otras lenguas y el apoyo necesario para que se produzca este aprendizaje; en el ámbito nacional, autores como Nussbaum (2001, 2006, 2014), Unamuno (2006, 2014), Mijares (2006) y Martín-Rojo (2013) han investigado la adquisición de las lenguas escolares en nuestro contexto, analizando los dispositivos escolares, las políticas lingüísticas y el rol y las jerarquías de las diferentes lenguas. Estos enfoques deben complementarse, sin embargo, con las investigaciones que ponen de manifiesto la persistencia de las teorías del déficit y se centran, en cambio, en identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes inmigrantes (Carrasco [2001, 2004, 2005], Foley [1997], Pàmies [2006], González, Moll & Amanti [2005], entre otros).

### **6.4. Alumnado de religión musulmana en un instituto de secundaria**

#### **6.4.1. Contexto socioeconómico y cultural**

La etnografía se realizó en un municipio costero del Nordeste de Cataluña en la comarca del Maresme, con una población que casi se ha cuadruplicado en los últimos 50 años; primero con una inmigración interna del estado español, después con una inmigración internacional llegada en las últimas décadas. El instituto donde se hizo trabajo de campo abarcaba un tipo de población diversa según su origen y clase social, algo frecuente en los centros públicos de la zona. Por un lado, había un alumnado perteneciente a familias catalanas asentadas en la zona desde hace varias

generaciones y de forma predominante de clase media con algunos casos de clase trabajadora, la mayoría catalanohablantes. Por otro lado, estaban las familias catalanas procedentes de la inmigración interior del estado en los años 60, la mayoría de clase trabajadora y clase media (procedente de una clase trabajadora promocionada), hablantes habituales de castellano y catalán en distintas combinaciones. Finalmente, había una parte del alumnado que pertenecía a familias extranjeras o a familias catalanas de origen extranjero, sobre todo de origen marroquí, senegalés y gambiano. La mayoría de estas familias eran de clase trabajadora con algunas posiciones de clase media emergente. Era este tercer grupo de alumnado el que también se encontraba en las sesiones de árabe impartidas en la mezquita del municipio.

#### **6.4.2. Perspectiva del profesorado sobre población inmigrante**

A pesar de que la proporción de alumnado de origen extranjero era una minoría, (alrededor de una quinta parte en la mayoría de clases excepto en los grupos de nivel bajo, donde sí había amplia mayoría de alumnado de origen extranjero), la percepción del profesorado era que había una sobrerrepresentación de este grupo en la escuela, una percepción afectada por su visión deficitaria de este alumnado, sus familias, sus culturas y su religión que traspasaba discursos y prácticas educativas. Los comentarios del profesorado enfatizaban sus supuestas carencias: nivel educativo, nivel “cultural”, madurez, amplitud de miras, consideración por la escuela, lengua, con comentarios habituales como, por ejemplo:

“Vienen con muchas carencias educativas”, o bien, “Las familias son muy cerradas, están desbordadas, tienen un nivel cultural muy bajo...”, “Están encerrados aprendiendo el Corán”

Un profesor se refería a dos hermanos como pertenecientes a una familia que no permitía a sus hijos relacionarse en diferentes espacios:

“Tienen a sus hijos allí, como muy reclusos”

Sin embargo, durante la etnografía se les vio múltiples veces en el centro cívico del pueblo, donde conocían a jóvenes y profesionales del centro.

### **6.5. Lenguas en la escuela y en la mezquita**

#### **6.5.1. La lengua familiar como déficit y amenaza**

El estudio de caso se centró inicialmente en alumnado de orígenes como el marroquí o el senegalés porque su capital lingüístico difiere en muchos aspectos de las lenguas institucionales de docencia y relación (catalán y castellano) y de las del resto de estudiantes, y sobre todo porque

estas diferencias eran las más problematizadas por la escuela. Aproximarse a estas lenguas daba la oportunidad de explorar su papel como recurso para la comprensión y el aprendizaje de la nueva lengua, superando el enfoque todavía muy arraigado en la escuela tradicional predominantemente monolingüe (catalán en el caso de la escuela en Catalunya) sobre las potenciales interferencias atribuidas al hecho de tener lenguas familiares distintas de la lengua vehicular (Mijares, 2006; Junyent, et al., 2014).

En general, las lenguas familiares eran vistas como amenaza y como déficit. Cuando se hacía referencia a la situación lingüística de este alumnado daba la impresión de que no sólo se acusaba la falta de lengua escolar, sino que había la sospecha de que las mismas lenguas familiares tenían carencias importantes por lo que respecta al léxico académico. Uno de los docentes comentaba al hablar de uno de los jóvenes gambianos recién llegados que incluso no conocía el nombre de muchas herramientas en sarangole. Según su interpretación, el joven tenía una carencia de vocabulario o, lo que era peor, la propia lengua era la que estaba falta de vocabulario/conocimiento necesario para la escuela. El hecho de no disponer de un vocabulario específico, aunque seguramente sí disponía de otro —pero esto no era contemplado por el profesorado—, se relacionaba con unas carencias sospechosas más allá de lo meramente lingüístico.

Lo que se pudo constatar en estos dos espacios educativos contradice las teorías folk que interpretan las lenguas maternas, y en especial algunas de ellas, como una amenaza. Al comparar el rol de las lenguas en los dos espacios, se encontraron claros indicios de que la mezquita proporcionaba más oportunidades de potenciar el aprendizaje del alumnado al ser un espacio realmente plurilingüe donde se permitía participación y protagonismo al alumnado y a sus saberes lingüísticos. Más adelante se describirán algunos ejemplos que muestran este desarrollo de estrategias de aprendizaje lingüístico en el espacio no formal de la mezquita.

## **6.5.2. Las lenguas en los diferentes espacios de aprendizaje**

### ***6.5.2.1. El grupo de aprendizaje de árabe en la mezquita***

La mezquita donde se hizo trabajo de campo tenía un profesor gambiano que enseñaba árabe y que podía hablar diferentes lenguas de su país de origen con el alumnado senegambiano, pero que a menudo utilizaba el castellano como lengua vehicular con el conjunto del alumnado. En la clase podía escucharse castellano, catalán, árabe marroquí, amazigh u otras lenguas del área de Senegal y Gambia. En este contexto se observó que las lenguas tenían una relación entre ellas mucho menos jerárquica que en la clase formal. En la escuela, las únicas lenguas valoradas coincidían con las lenguas curriculares necesarias para la acreditación, principalmente la lengua de

la institución, el catalán, y las lenguas europeas que están dentro del currículum escolar como el castellano, el inglés y, en ocasiones, el francés. Por el contrario, en la mezquita la relación entre lenguas era menos excluyente y jerárquica porque su presencia dependía del conocimiento y la participación del alumnado y del uso que hacían de estas lenguas en su participación. El estatus de las lenguas se nivelaba a partir de la función activa que tenían cada una de ellas dentro del aula de árabe; se enseñaba árabe, en castellano, un castellano que el alumnado corregía teniendo espacio para mostrar su competencia lingüística; se podía pactar un castigo en mandinga o fula; se comparaba lo aprendido a través de las lenguas de la escuela, árabe/catalán, árabe/castellano o árabe/inglés. Así, por ejemplo, podía explicarse un tiempo verbal recurriendo al castellano o podían transcribir una palabra árabe con fonética catalana/inglesa haciendo uso de todas las fonéticas que les podían ser prácticas y que, por lo tanto, reconocían y habían incorporado. En otra mezquita, donde también se hizo etnografía durante un periodo más corto, el árabe era la lengua vehicular porque todo el alumnado era de Marruecos, pero el castellano podía servir de lengua puente entre el árabe oral que ellos sabían y el árabe escrito que aprendían, comparando estructuras gramaticales con el castellano y utilizando el catalán como lengua de instrucción y de autoridad; la profesora indicaba lo que iban a hacer en catalán o corregía o regañaba en catalán.

#### *6.5.2.2. El aula de acogida*

Mientras en las clases de árabe las diferentes lenguas de los y las estudiantes emergían a la superficie con un rol activo, en la escuela, por el contrario, su conocimiento lingüístico era invisible o colocado en la única posición de saber exótico que podía visibilizarse parcialmente y sólo en ocasiones en actividades muy dirigidas desde la institución, por ejemplo, una fiesta o un proyecto muy específico. En el día a día de las clases no había lugar para el uso de todo el capital lingüístico de los estudiantes. El período de la etnografía coincidió con la elaboración de un proyecto en el aula de acogida donde se grababa a parte del alumnado explicando cuentos de sus países. Los explicaban en su lengua materna y en catalán. A pesar de que éste era un ejercicio que intentaba conectar las lenguas maternas con la lengua escolar, el procedimiento no colocaba las lenguas familiares en un lugar de uso normalizado. Era una actividad muy concreta, realizada sólo por parte del alumnado de origen extranjero, para la que el alumnado elegido salía del aula que no se compartía con todo el resto de alumnado y donde el valor y estatus de sus lenguas se revalorizaba no por un rol equiparable a la lengua escolar, sino por un valor de producto folklórico, estático, sin el dinamismo relacional que tienen las lenguas; más como un legado cultural almacenable en una vitrina y observable sólo por aquellos a quienes pudiera interesar.

A pesar de que esta actividad estaba motivada por un intento de revalorar el bagaje cultural de este alumnado, en el día a día su representación pública enfatizaba lo que no sabían. Los

discursos que se están imponiendo desde las instituciones educativas revalorizan la educación intercultural cada vez más (Garreta, 2011:215); sin embargo, aunque la creación de las aulas de acogida se enmarca en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que en su creación tenía la intención de asesorar no sólo en cuestiones de lengua sino también en cuestiones de cohesión social e interculturalidad, se pudo constatar lo que las investigaciones anteriormente citadas han mostrado: lo que se hace en la práctica en las aulas se ha centrado más en un curso acelerado de lengua y menos en una construcción común de saberes desde los saberes de todos, es decir, no se construye una propuesta intercultural como la describen autores como Besalú (2002) o Vila (2012).

A pesar de que en el aula de acogida no se reflejaba esta vertiente de cohesión social e interculturalidad del Pla LIC, tampoco puede decirse que se observara una metodología acorde a la enseñanza del catalán como segunda lengua o lengua extranjera. La investigación de las últimas décadas en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas aboga por una enseñanza que promueva el contacto con los hablantes de la lengua aprendida, los textos significativos, actividades que conecten con la realidad del alumnado, en representaciones lo más fieles posible a la realidad lingüística y en mucha práctica oral (Nussbaum y Bernaus, 2001; Coelho, Oller y Serra, 2013). En el aula de acogida se copiaba mucho vocabulario, se separaban frases, se hacía rellenar huecos, muchos ejercicios en la forma, pero poca relación con el significado. Por otro lado, a pesar de que oficialmente se intentaba promover la práctica oral del catalán, lo cual coincide con lo que se aconseja desde la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y se ajustaba a los deseos del alumnado, la profesora decía tener pocas oportunidades para hacer este tipo de actividades. La actitud predominante era de demanda de perfección en la forma, desde una perspectiva de registro académico, por encima de la fluidez, con muy poca práctica oral.

#### *6.5.2.3. El aula ordinaria*

Mientras en el aula ordinaria se enfatizaba la adquisición de la lengua mediante ejercicios mecánicos y una práctica oral menos frecuente que una clase de lenguas extranjeras planificada y más centrada en la perfección de forma que en la fluidez, en el aula ordinaria se les podía pedir desde el primer día o desde el primer examen ejercicios tipo comentarios de texto. Lo habitual en alumnado de aula de acogida era pasar del aula de acogida, donde podían estar hasta tres años, al aula ordinaria, pero al grupo de nivel más bajo. El profesorado interpretaba que ya se hacía una adaptación en este tipo de grupo, con lo cual no se diseñaban actividades de apoyo lingüístico, que es lo que, en principio, sólo necesitaba este alumnado. De esta forma, el alumnado pasaba de relacionar imágenes a hacer comentarios de texto sin una previsión de cómo facilitar esta transición. Parece comprensible que en cierta manera el profesorado del aula de acogida acabase

desarrollando una actitud protectora hacia el alumnado, a quien no acababa de ver nunca preparado para ese gran salto. Nos decía la profesora del aula de acogida sobre uno de los jóvenes que acababa de pasar al aula ordinaria: “Él puede relacionar ideas, contestar si una frase es verdadera o falsa, pero no puede escribir un texto que explique las causas de la Guerra Civil”.

En esta integración al aula ordinaria se obviaba lo que autores como Cummins han demostrado, la adquisición de una segunda lengua a nivel académico no es un proceso resuelto una vez la persona sabe desenvolverse en situaciones comunicativas informales. Es necesario un mínimo de cinco años para adquirir este nivel académico (Cummins, 2002). Durante la etnografía se observaron casos como el de Samba, un joven muy respetado en la mezquita por su alto nivel de lengua árabe que había llegado el año anterior. El primer año estuvo en el curso de cuarto de la ESO con el máximo de horas posibles en el aula de acogida. Repitió curso, ya que no se consideraba que había adquirido el nivel necesario. No obstante, en el segundo año, con más horas en el aula ordinaria, no se diseñó ningún tipo de apoyo extra. Acabó cuarto por segunda vez, sin superar el curso una vez más, sin previsión de repetir una tercera vez y sin haberse buscado ninguna alternativa formativa fuera del instituto. El joven ya tenía 16 años y, por lo tanto, ya no era obligatoria su escolaridad. El paso de Samba por la escuela en general y por el aula lingüística del aula de acogida en particular no le ayudó a construir una trayectoria de éxito escolar, sino todo lo contrario. Aunque en este texto no nos centramos en las consecuencias de los límites de los dispositivos lingüísticos en la producción de desigualdades sociales, sí merece la pena mencionar las situaciones de alerta observadas ante la reproducción de desigualdades sociales, derivadas de una falta de previsión de las necesidades lingüísticas del alumnado más allá del aula de acogida y de una falta de reflexión más general acerca de los objetivos sociales del aprendizaje lingüístico y del paso por la escuela para este alumnado.

#### **6.6. La participación del alumnado en los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios**

Comparemos estas situaciones que se desarrollan en los dos espacios analizados: mezquita y escuela. En el aula de acogida los estudiantes participan de un juego de rol, imaginan que están en un bar pidiendo una consumición al camarero. Uno de los jóvenes es interrumpido en la segunda frase, que dice “Què suc vols?”, con “això és correcte?” que corrige la profesora con una mirada seria. El fin de semana anterior observamos a Ali, el profesor de árabe, “amenazar” a una de las chicas con un bastón si no se estaba quieta, la chica salía corriendo entre risas de los compañeros, de ella misma y del profesor. ¿Hasta qué punto el ambiente no formal de la mezquita, aunque de entrada no declaradamente participativo o democrático como sí lo es la

escuela en su discurso, no propiciaba mejor la relajación necesaria para la participación y el aprendizaje del alumnado?

Se ha señalado cómo en la mezquita se daba una participación más activa del capital lingüístico del alumnado. Asimismo, las posibilidades de participación del alumnado para pactar metodologías, decidir sobre medidas disciplinarias, o la asistencia o ausencia de las clases eran mucho más flexibles en la mezquita que en la escuela. En la mezquita, los y las jóvenes interpelaban constantemente al profesor. Este clima relajado y las muestras de participación del alumnado en la clase de árabe conectado a las estrategias de aprendizaje de los y las jóvenes observadas en la mezquita y no advertidas en el aula de acogida o en el aula ordinaria, mostraban el espacio multilingüe de la mezquita como un entorno de aprendizaje mucho más potenciador de transferencias del saber escolar al saber comunitario.

En la mezquita, el alumnado exigía al profesor modificar su metodología explicándole cómo algunas de las actividades realizadas en la clase de inglés podrían aplicarse a la clase de árabe, o decidían junto al profesor, en un ambiente relajado, durante cuánto tiempo aplicar un castigo, o escogían qué días ir a la mezquita y durante cuánto tiempo. En cambio, en la escuela, la metodología, las medidas disciplinarias o las trayectorias escolares eran decididas siempre por un adulto o un grupo de adultos; a menudo en espacios alejados al alumnado donde ni se le hacía partícipe a éste ni a sus familias, como por ejemplo el tiempo que iban a pasar en el aula de acogida.

Estos datos apoyan de forma inequívoca los resultados de la investigación educativa y neurológica más reciente sobre las condiciones óptimas para el aprendizaje: en contextos con una mayor participación espontánea del alumnado se propicia el desarrollo mayor de estrategias de aprendizaje.

### **6.7. Respuestas identitarias a través de la resistencia: reacciones de resistencia al aprendizaje en contextos de imposición disciplinaria**

Una de las explicaciones que se dan de las trayectorias de desigualdad social tanto desde las teorías folk como desde el discurso docente es la inadaptación cultural. Inadaptación cultural que a menudo se relaciona con los prejuicios y estereotipos alrededor de cultura y religión (Pàmies y Carrasco, 2014; Gibson, Carrasco, Pàmies, et al., 2013; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Ballestín, 2009; Pàmies, 2007). La vinculación de los discursos del profesorado desde el déficit y los prejuicios y estereotipos culturales con las reacciones de resistencia desarrolladas por el alumnado y conectadas por el profesorado con inadaptación cultural es otro de los fenómenos

observados en esta etnografía, aunque no es posible desarrollar este aspecto aquí en todas sus dimensiones.

Sin embargo, sí resulta pertinente reconocer que un enfoque desde el déficit, que asocia las dificultades para conseguir trayectorias de éxito con inadaptación cultural, centra la atención no en los aspectos relacionales o metodológicos sino en las medidas disciplinarias necesarias para sostener la situación de aprendizaje creada. Los partes disciplinarios, las expulsiones o las amenazas verbales en un clima tenso formaban parte de la vida de gran parte del alumnado en general, aunque no todo el profesorado participaba de esta cultura. Había un grupo de profesorado que se esforzaba por desarrollar otras vías de relación con su alumnado y, de hecho, estos mismos jóvenes que mostraban roles diferentes en la mezquita también mostraban comportamientos diferentes dependiendo del profesorado. Sin embargo, la actitud más común del profesorado era problematizar al alumnado y buscar medidas de control y disciplina. Durante la realización del trabajo de campo, entre las medidas que se tomaron para hacer frente y mejorar los problemas de disciplina percibidos se decidió, para uno de los cursos, la separación por niveles no sólo por criterios de rendimiento académico (práctica habitual), sino también por criterios de comportamiento escolar u otras “complicaciones”. Esto dio lugar a un grupo clase donde igual había jóvenes que acababan de llegar de otro país como jóvenes autóctonos con serios problemas disciplinarios o de necesidades especiales. En una de las sesiones de observación en este grupo, uno de los jóvenes nos decía: “¿Por qué has venido aquí?” y “¿Por qué no?”, respondía la etnógrafa. “Porque nosotros somos lo peor”. Este alumnado tenía totalmente interiorizado que ese era su rol escolar. Se observó, en la línea de lo que el trabajo previo de Pàmies (2007) ya había demostrado, que justamente aquel alumnado de origen extranjero que llevaban más tiempo aquí eran los que, por un lado, tenían un comportamiento más disruptivo y, por otro, un rechazo a todo aquello que se identificaba con su cultura de origen como sus lenguas familiares. Desde la escuela se problematizaba “las culturas diferentes” de este alumnado musulmán, pero justamente el alumnado que rechazaba el aprendizaje de árabe o aquel que tenía un rol menos activo en las clases de árabe era el que tenía comportamientos más provocadores en el ambiente disciplinario de la escuela. Se lamentaba la madre de Abdel, un joven nacido aquí de padres marroquí, de que no quería aprender árabe. El profesorado se quejaba constantemente de la falta de interés de Abdel por un lado, pero también de su falta de compañerismo con el alumnado recién llegado. El profesorado lo interpretaba como una muestra de falta de solidaridad pero, ¿hasta qué punto no era una reacción de rechazo a lo que él identificaba como despreciado y estigmatizado por su contexto escolar y social? Otro ejemplo de respuestas identitarias de resistencia al aprendizaje lo veíamos en Moha. Moha había nacido en

Cataluña, pero había estado fuera durante cuatro años en algún momento de su escolaridad. A su regreso, se consideraba que no tenía problemas lingüísticos ya que conocía la lengua, de manera que estaba en el aula ordinaria de nivel bajo. En las sesiones de observación se le podía ver sin seguir la clase y sin pedírsele que la siguiera por parte del profesorado, que consideraba que no había nada que hacer con él. Moha pasaba las clases intercalando frases como “yo no sé nada; da igual, no importa”, con frases como “a qué te mato”, sin dirigirse a nadie en concreto, o “Bin Laden”, provocando las risas de todos. En general, la clase parecía tenerle cierto afecto, aunque no demasiado respeto. Daba la sensación de que Moha prefería el rol de clown del grupo que no tener ningún rol, algo parecido al rol que desarrollaban los afroamericanos en el contexto estadounidense analizado por Ogbu. Ogbu (1992) observó este comportamiento de camuflaje en jóvenes afroamericanos que, a pesar de valorar el trabajo académico y obtener buenos resultados, escondían su buen rendimiento para no ser equiparados con los estudiantes blancos, bajo el rol de clown. El caso de Moha era algo diferente, ya que no era un buen rendimiento lo que quería esconder, sino las dificultades para seguir el curso y que éstas realmente le preocupaban. Su actitud en la mezquita era distinta. Presentaba también dificultades para seguir la clase y, sin embargo, en ese espacio no mostraba esa actitud de casi ostentación de la ignorancia que parecía darle cierto estatus entre el alumnado en el instituto. Por el contrario, intentaba defenderse de los ataques del resto cuando le decían que él no sabía nada e incluso había dado muestras de complacencia las veces que había ayudado a la etnógrafa con alguna de las tareas requeridas en la clase de árabe. Las dos actitudes son ejemplos de diferencias culturales secundarias, en términos de Ogbu, para adaptarse a una situación no prevista.

Por otro lado, las transferencias de metodologías y conocimientos lingüísticos y escolares, algunas ya expuestas y otras que se abordarán en el siguiente apartado y que se daban en el ambiente relajado de las clases de árabe, no se observaban ni en el aula de acogida, ni en el aula ordinaria de la escuela. Era necesario preguntarse y explorar por qué estas transferencias se daban en una dirección y no en otra. Podría deberse a varias razones. Era más fácil para la etnógrafa identificar el saber escolar reutilizado ya que es un saber más cercano a su identidad académica; o podría ser que los saberes comunitarios no eran relevantes o aprovechables en el ámbito escolar, aunque sorprendía no identificar nada de lo que desarrollaban fuera cuando justamente era fuera donde se había observado un espacio más propicio al aprendizaje. La comparación de las diferencias en clima de aprendizaje y participación, así como de las actitudes del alumnado en el espacio formal de la escuela y en el espacio no formal de la mezquita llevó a formular la segunda hipótesis de este trabajo: en contextos de fuerte imposición disciplinaria surgen tensiones entre el saber comunitario y el saber escolar que, por un lado, invisibilizan las

estrategias del alumnado e imposibilitan la transferencia de conocimientos y, por el otro, provocan reacciones de resistencia, que se expresan en términos identitarios vinculados al saber comunitario.

Esta hipótesis se enmarca en lo que autores como Ogbu (1991) y Valdés (2001) han defendido en sus trabajos, la falta de un apoyo emocional provoca culturas de resistencia a la institución. El trabajo de Ogbu mostraba un colectivo constituido en posición de casta a través de una experiencia forzada que no les había permitido incorporar parte de su identidad en la identidad académica y que les exigía una situación dolorosa de elección y rechazo de uno de los mundos que los configura. En esta investigación se presentan evidencias de un proceso de construcción de casta similar. El trabajo de Valdés se centra en el aprendizaje del inglés en el colectivo hispano en Estados Unidos y concluye que el alumnado necesita de un entorno afectivo para el aprendizaje de la segunda lengua. Parece que la escuela tiene dificultades para entender las consecuencias de esta falta de contexto afectivo en el aprendizaje lingüístico. Carrasco (2001) señala que la escuela se centra casi exclusivamente en la vertiente académica del aprendizaje de la lengua del alumnado de origen inmigrante porque parece más objetivable, aunque otras dimensiones de la adaptación escolar en un contexto multicultural sean básicas para el aprendizaje.

#### **6.8. Claroscuros de los dispositivos diseñados en la institución escolar a la luz de la comparación de espacios educativos formales y no formales**

Se han comparado dos espacios educativos donde se desarrollan actitudes hacia la lengua escolar y estrategias de aprendizaje diferentes que han permitido formular hipótesis que a su vez pueden ayudar a reflexionar sobre qué cambios podrían integrarse en el aula de acogida y en la escuela en general.

Algunos estudios etnográficos realizados también en Cataluña han analizado las posibilidades y límites de las aulas lingüísticas, mostrando que lo que se diseña para solucionar las desventajas educativas de un colectivo interpretado sólo bajo la perspectiva del déficit no ha dado los resultados deseados hasta el momento, aunque el debate sigue abierto sobre si el problema radica en el tipo de dispositivo o en la forma en la que se suele implementar y gestionar. Los análisis anteriores de programas diseñados como programas de acompañamiento tipo aulas de acogida —como los EBEs (“espacios de bienvenida educativa” para la población extranjera externos a la escuela; Simó [coord.] 2010; Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012) o talleres de estudio asistido (Casalta, 2012), han concluido que, lejos de aportar recursos para lograr trayectorias de éxito,

colaboran en un proceso de segregación que condiciona las posibilidades educativas. Lo que añade este trabajo es la constatación de roles diferentes de los y las aprendices a través de un abordaje comparativo y algunas de sus posibles interpretaciones.

La comparación entre los espacios educativos formales y no formales y entre las diferentes culturas disciplinarias en los diversos espacios educativos ha permitido constatar lo que la incorporación del saber comunitario podría aportar al aula de acogida en concreto y, sobre todo, al enfoque de la escuela en general: visibilización de su capital lingüístico, reconocimiento de su saber doméstico y comunitario, dotar de valor académico las competencias lingüísticas familiares y comunitarias, empoderamiento del alumnado a través de su participación en el aula, aprendizaje entre iguales entre alumnos y alumnas con distintos bagajes y conocimientos lingüísticos y académicos, transferencias de conocimientos y metodologías de un espacio escolar formal a un espacio comunitario no formal y viceversa.

Los beneficios de este último fenómeno, a través de la incorporación del saber doméstico y comunitario, coinciden con lo que proponen autores como Moll y González con su concepto de otras funds of Knowledge, con lo que muestran los trabajos de Gregory o Kenner o con el concepto de transferencia de destrezas de Cummins. Las actuales políticas educativas concretadas en dispositivos como el aula de acogida no incluyen esta incorporación de saberes. Curiosamente, los informes de las instituciones europeas como la Comisión Europea recogen conceptos como el de plurilingüismo que defienden las posibilidades lingüísticas del alumnado inmigrante y abogan por integrar sus saberes lingüísticos tanto por una defensa de derechos básicos, como por sus beneficios cognitivos individuales y por sus beneficios a nivel social para fomentar formas de convivencia en la realidad plural actual (García, 2009; Hélot, 2012). En esta etnografía se observaron numerosos ejemplos de transferencias de saber escolar al saber comunitario en la mezquita, y no al contrario, pareciendo indicar que el espacio de la mezquita se presta mucho más al desarrollo de habilidades plurilingües. Algunas de estas estrategias de aprendizaje que se pudieron constatar serían las siguientes:

- Corregir el castellano del profesor de árabe.
- Traducir palabras del árabe al castellano.
- Transferir metodologías de aprendizaje de la escuela a la mezquita (énfasis del significado sobre el significante, actividades con el vocabulario...).
- Comparar la gramática catalana con la gramática árabe.
- Transcribir escritos árabes con fonética catalana.
- Comparar la fonética catalana, castellana, inglesa y árabe.
- Adoptar el rol de enseñante con otros compañeros o compañeras.

Por el contrario, las elecciones pedagógicas para incorporar a los estudiantes de origen extranjero en la educación formal, entre las que se enmarcan las aulas de acogida, siempre giran alrededor de la mirada problemática donde se considera, desde un planteamiento de lo que “no tienen”, que la solución pasa sólo por lo que hay que suplir. Una solución que se implementa en espacios diferenciados a pesar de lo que la investigación especializada ha revelado sobre medidas pedagógicas basadas en la fragmentación (Carrasco, 2003). Tal y como ha revelado el informe de la OCDE “What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options”, los espacios diferenciados para alumnado extranjero provocan que el alumnado pierda parte del currículo, pueden tener efectos estigmatizantes, a menudo se enseña por profesores menos cualificados y en pocas ocasiones se coordina suficientemente con el profesorado del aula ordinaria (Nusche, 2009:27).

En esta investigación se confirma, además, lo que ya demostró Pàmies en su trabajo (2007) y siguen constando autoras como Martín-Rojo en otras comunidades autonómicas que activan dispositivos semejantes como la de Madrid: las medidas pedagógicas de la escuela, el uso de aulas de acogida o los grupos de nivel, llevan al alumnado de origen extranjero, especialmente el construido como deficitario, a trayectorias predeterminadas de desigualdad. O bien lo coloca en espacios segregados que lo priva de parte del currículo escolar a la vez que lo introduce en procesos de estigmatización, el aula de acogida; o bien lo conduce a trayectorias diferenciadas en el aula ordinaria, pero de nivel bajo: los grupos de nivel. Como defiende García en el contexto norteamericano, la falta de conciencia de las posibilidades del alumnado multilingüe sólo lleva a imaginar itinerarios compensatorios (García, 2009:140). Aquí se añade la evidencia de que en estos grupos no se tratan las necesidades específicas como puede ser la necesidad de apoyo lingüístico, a la vez que se sigue privando al alumnado de parte del currículo que más tarde se le exige.

## **6.9. Consideraciones finales**

La comparación de estos espacios diferenciados abre una puerta a tener en cuenta aspectos poco investigados hasta la fecha en el ámbito de las aulas: el rol del clima escolar y la participación del alumnado en el aprendizaje escolar, en concreto en el aprendizaje lingüístico; el rol del saber comunitario y de la incorporación de éste y de referentes adultos de las culturas de origen; el rol de las culturas de oposición que se desarrollan cuando los elementos anteriores no se tienen en cuenta y se analizan sólo en clave de reacciones y opciones individuales del alumnado, sin vincular lo que ocurre en el aula de acogida con el clima escolar general y con las políticas educativas que se decide implementar.

Finalmente, este trabajo ha querido contribuir a mostrar el valor de la participación en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000), como estrategia educativa inclusiva pero también como estrategia investigadora que la escuela puede y debe aprovechar si pretende practicar una interculturalidad que trascienda el discurso.

## **6.10. Referencias bibliográficas**

Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.

Blackledge, A. y Creese, A. (2010). Multilingualism: A Critical Perspective, London: Continuum.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California, in Revista Migraciones, 29, p 31-60.

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2012). “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)”, “Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración”, Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, vol. 5 (3).

Carrasco, S. (2004). “L’educació multicultural a la realitat catalana: un debat ajornat”. Revista d’etnologia de Catalunya, 24, 64-73

Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l’escola. Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura. 23, 29-40.

Casalta, V. (2012, abril). “Calma, no hay que prepararlos para la Universidad”. La evaluación del alumnado de origen extranjero en los dispositivos de atención específica y su impacto sobre la (in)equidad. Comunicación presentada en el VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social. Bilbao. España.

Coelho E.; Oller J.; Serra J.M. (2013). Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico. Barcelona: Horsori Editorial.

Cummins, J.(2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata.

Foley, D. (1997). “Deficit thinking models based on culture: the antropological protest”. En: Valencia, R. (ed.) The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice (pp. 113-131) Washington, DC: The Falmer Press.

- García, O. (2009). "Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century". En: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas (ed.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (p. 140-158). Nueva Delhi: Orient Blackswan.
- Garreta, J. (2011). "La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad". *Revista de Educación*. p. 213-233.
- Gibson, M.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada; M.; Rios, A. (2013) "Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia". En: Alba & Holdaway (ed.). *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (p. 84-119). Nueva York: New York University Press.
- González, N.; Moll, L.C.; Amanti, C. (ed.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ. Erlbaum.
- Gregory, E. (2008) *Learning to read in a new language. Making sense of words and worlds*. Londres: Sage.
- Gregory, E.; Lytra, V.; Choudhury, H.; Hankuberan A.; Woodham M. (2012). "Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London", *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Hélot, C. (2012). "Linguistic diversity and education". En: M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (ed.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 214-231) Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Junyent, M.C. et al. (2014). *La diversidad lingüística: una invitación a reconocerla, comprenderla e incorporarla*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Kenner, C.; Hickey, T. (ed.) (2008). *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, C.; Ruby, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Lytra, V.; Martin, P. (ed.) (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Martín-Rojo, L. (2013). "(De)capitalising Students Through Linguistic Practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era". En: A. Duchêne; M. Moyer; C. Roberts (ed.). *Language, Migration and Social (In)equality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work* (p. 118-145). Bristol: Multilingual Matters.

- Mijares L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela.* Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Nussbaum, L.; Bernaus, M. (ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Síntesis Educación.
- Nussbaum, L.; Unamuno, V. (ed.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant.* Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L.; Unamuno, V. (2014). "Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina". En: Lomas, C. (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.* Barcelona: Octaedro.
- Nusche, D. (2009). "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options". OECD Education Working Papers, nº 22, OECD publishing.
- Ogbu, J. (1991). "Minority coping responses and school experience". *Journal of Psychohistory*, 18 (4), p. 433-456.
- Ogbu, J. (1992). "Understanding cultural diversity and learning". *Educational Researcher*, 21 (8), p. 5-14.
- Pàmies, J. (2007). *Escolarització i trajectòries sociolaborals i comunitàries dels fills i filles de famílies marroquines immigrades. De la Yebala marroquí a la perifèria de Barcelona.* Butlletí La Recerca. Universitat de Barcelona
- Pàmies, J. (2011). *El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona,* *Revista de Educación*, núm. 362, p. 133-158.
- Simó, N. (coord.) (2010) *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació.* GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona. [formato pdf] [http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC\\_ARAFIL20101130\\_0005.pdf/](http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf/) (Consultado 1 de marzo de 2013).
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English. Latino students in American schools.* Nueva York: Teachers College Press.
- Vila, I. (2012). "La escolarización del alumnado extranjero". *Mugak*, 59, p. 7-14.

## PUBLICACIÓN 2: Capítulo de libro

Reyes, Ch. (en prensa) (2018). Conducting ethnographic research in two Catalan schools. The challenges of researching in multilingual spaces. En Gibb, R., Tremlett, A. and Danero Iglesias J. (eds.) *Learning and Using Languages in Ethnographic Research*. Multilingual Matters.

### 7. Plurilingual focus, multilingual space, bilingual set-up: Conducting ethnographic research in two Catalan schools<sup>8</sup>

Charo Reyes (Autonomous University of Barcelona, Spain)

*Abstract: Drawing upon my experience of researching in multilingual spaces during the successive phases of my school ethnography, this chapter reviews the possibilities, challenges and lost opportunities found during my work. I explore the issues around collecting data in multilingual spaces with plurilingual youngsters in two different localities in bilingual Catalonia. Since I am doing research in my country of origin, I did not anticipate serious linguistic issues. However, the current situation of super-diversity (Vertovec, 2010) in many cities all over the world, which some schools especially reflect, challenges the idea of researching monolingually. The bilingual situation of Catalonia adds additional linguistic nuances to the researcher-subject relationship. I present an account of my uses of languages and my linguistic decisions during the research, as well as some of the ethical, political and methodological issues that have arisen while trying to collect as faithfully as possible the voices of the subjects of my research.*

*‘Quin parla amb mi català jo intento parlar català* ‘Whoever speaks Catalan with me I try to  
*qui parla amb mi castellà jo intento parlar castellà.’* speak Catalan with them, whoever speaks  
Castilian with me I try to speak Castilian with  
them.’

(Aleeza, 15-year-old student who arrived in Barcelona from Pakistan 4 years ago)

*‘Les noies diuen que parlen català, però més aviat és* ‘The girls say they speak Catalan, but rather it  
*un catanyol.’*<sup>10</sup> is Catanyol.’<sup>11</sup>

(Teacher talking about the group of friends of Aleeza [non-verbatim])

---

<sup>8</sup> This research is part of a PhD ‘Mobility and linguistic capital of children of immigrants, in Catalonia’ under the project I+D+I ‘Movibar’, ‘La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias’ financed by the Ministerio de Economía y Competitividad (CSO2012-34285).

<sup>9</sup> The grammar of the sentences does not follow exactly the standard Catalan rules. I have underlined the word which would not be considered correct from a normative point of view. However, the sentence would be understood and recognized as Catalan by any Catalan interlocutor.

<sup>10</sup> Catanyol: Catalan-espanyol (Spanish) hybrid.

## **7.1. Introduction**

Traditionally, there have been problematic issues around languages and ethnography and the insidious ways in which people's voices are silenced (Temple, 2005). However, nowadays, in a situation of *super-diversity* (Vertovec, 2010), the challenges related to learning 'the language' of 'the community' multiply. In this chapter I explore issues around collecting data in multilingual spaces with plurilingual youngsters during successive phases of my ethnographic research in two different localities in bilingual Catalonia.

I started collecting data for my present anthropological research a few years ago while doing my master's dissertation. Over 4 months, I compared the learning behaviour of a group of young people of Moroccan, Senegalese and Gambian origin both at the public high school of a small town in the province of Barcelona and at the town's mosque, where they learned Arabic. A few years later, I embarked on a doctoral thesis, which focused on the same subject but involved research in another multilingual school in another location (the city of Barcelona). I draw on these two ethnographic experiences here to reconsider my approach to the fact of not sharing some of the young people's languages and to the way I use languages with them now compared to previously. I also examine the ethical, political and methodological issues related to the role of languages in the relationship between researcher and research subjects in the current context of globalization, where the boundaries between groups are being seriously reconsidered, at least from an analytical perspective. In the following sections I first present an account of how I used languages during the different stages of my research, before discussing some of the issues that have arisen around languages and their use in my work.

## **7.2. Learning and using languages when researching in multilingual spaces in a bilingual context**

When I started my research at Pompeu Fabra, the high school where I conducted the first stage of my fieldwork, I did not consider that I would have the linguistic difficulties that somebody doing ethnography abroad would have. However, I soon realized that when carrying out research in a multilingual school, one of the main challenges was going to relate to the use of different languages. Nevertheless, I never contemplated, neither in that first stage nor in the present stage, learning 'their' (i.e. the young people's) languages before going to do fieldwork. In this section, I want to concentrate on the questions of learning/not learning and choosing languages in both stages of my research, emphasizing my starting point: doing school ethnography in Catalonia. Although my main interest was Catalan students with different linguistic backgrounds than Catalan, I was considering the whole school population as potential

subjects of my research. From the beginning, I was concerned that some students were seen as problematic by the school because of their different linguistic backgrounds. I wanted to carry out a comparative ethnography to observe them in the institutional space and in a community space, but I was not sure which languages I was going to find or which community spaces I would be able to access. In some ways, not being able to anticipate a linguistic ethnographic space with clear boundaries in a public school in Catalonia is directly related with the concept of *super-diversity* coined by Vertovec (2010). Vertovec's concept describes the current growth in the categories of migrants and the dynamic character of the social reality and how relatively small places can bring together multiple nationalities, ethnicities, languages as well as many different experiences in constant movement. This phenomenon challenges any fixed correspondence between territories and languages spoken.

I will now describe what my actual linguistic practices were, as a researcher, in the two different stages of my work. In the first – my fieldwork in a school in a seaside town in northeast Catalonia – I focussed my research on students belonging to Moroccan, Senegalese and Gambian families. This same group of students were found in the Arabic classes at town's mosque, where I also carried out fieldwork. At the mosque, they deployed linguistic resources from different languages, as I explain below.

As this research was part of my master's dissertation I had some serious time limitations. I had no more than a year to collect, analyse and present my research data. Although I realized at the start how limiting it was not to share more of the linguistic resources of the subjects of my research in order to be able to access significant parts of their social practices and social relations, I did not have the time to organize my research incorporating the learning of all the languages or 'linguistic features' I encountered. Here I refer to 'linguistic features' instead of 'languages', following the terminology of sociolinguists such as Creese and Blackledge (2015) and Garcia and Wei (2014). I will later use this work to discuss in greater depth methodological and political issues arising in my research with respect to language. Recently, sociolinguists have increasingly distanced themselves from the concept of language as a system of closed linguistic structures and insist that communication is a social practice in constant transformation, where individuals try to make meanings using all the communicative repertoires to which they have access. From this perspective, the linguistic relationship between researcher and research subjects also changes.

Thus, I started to do my research mainly using the official languages of Catalonia that the research subjects and researcher shared. I did have some knowledge of Moroccan Arabic and Standard Arabic because some years before I had lived for several months in Morocco studying Moroccan Arabic. However, in the first stage of my research I did not have the confidence to be

able to use this emerging knowledge much beyond a way of developing rapport with the youngsters.

The mosque, the community space where I managed to follow some of the students of the school, provided me with a linguistic experience that I had not anticipated either. I was interested in following these youngsters in a community learning space to observe which learning strategies might transfer from the school to the community space and vice versa, but the mosque became an even more significant place in terms of linguistic and identity behaviour. This was a space where children from Morocco, Senegal and Gambia, or children of parents from these countries, were learning standard Arabic taught by a Gambian teacher with a very limited repertoire of Spanish and Catalan. It became a third space in the terms of Bhabha (quoted in García and Wei, 2014), where the youngsters negotiated their learning, and consequently their identities, using all the knowledge they had access to: Catalan, Spanish, Standard Arabic, Moroccan Arabic, Tamazight, Mandinka, Sarahole, English, or others. In terms of language, this third space became a 'translanguaging space', as described by García and Wei (2014). The action of translanguaging, as also discussed by García (2009) and Creese and Blackledge (2015), is the use by plurilingual people of their linguistic repertoire to mediate their social and cognitive activities. In translanguaging spaces, metalinguistic awareness enabled plurilingual people to negotiate their extended linguistic repertoires (García and Wei, 2014: 74). Through witnessing this negotiation process, which involved some linguistic features I could not understand, but others that I could, such as the ones identified as Catalan, Spanish, English and some identified as Moroccan and standard Arabic, I managed to collect relevant data for my research. The mosque was a third space for the young people between the monolingual-oriented spaces of school and home, but it also was a third space for me, the researcher. In this third space, the use of languages, and the learning and incorporation of them were an open process for everyone.

At this stage I was mainly using Catalan in the school to approach the young people, while in the mosque I involved myself deeper in their linguistic background and processes by placing myself through participant observation as another Arabic learner. Another important linguistic decision I had to make was related to the bilingual context in Catalonia. Although in Catalonia both Catalan and Spanish are official languages, Catalan is the language of the school and the language of most official and public spaces (see, for example, Carrasco, 2008 or Woolard, 2016). In Catalonia, this bilingualism has been felt as very far from balanced. Catalan is one of the regional languages of Europe that has been suppressed during different periods of its history, such as during the 40 years of the dictatorship of Franco in the 20<sup>th</sup> century. Choosing one or other language is therefore quite symbolically charged. Nevertheless, Spanish is also the majority

language used by the working class in Catalonia and the language which immigrants and children of immigrants have more contact with since they share the spaces of Catalan working-class Spanish speakers.

As a bilingual researcher with Spanish-speaking parents, to choose one or other language was also a complicated matter for me. Before contact with the young people I had a few considerations about which language to use to start the communicative interaction. On the one hand, I have been immersed in the discourse about the need to speak Catalan to the children of immigrants – it is seen as the obligation of Catalan speakers to help them to progress in the Catalan system. On the other hand, I am a Catalan-Spanish bilingual person who is continuously negotiating which language to use in all her interactions, depending on many factors such as place, topic, interlocutor, social background of the interlocutor (see Fishman, 1965 on the language choices of multilingual speakers). I felt it would be unnatural not to use Spanish with them, especially when needing to develop rapport and since Spanish is my more affective language, or the language I most use when I want ‘to be myself’. However, I finally decided to start the conversations in Catalan, as in some ways it is the most ‘neutral’ linguistic choice when associated with the school institution and although my role as a researcher was clarified from the beginning, I was introduced by teachers in the school context. In the research, I observed the young people’s own linguistic choices.

Currently, I am conducting fieldwork in a high school in Barcelona, Vázquez-Montalbán. This school, like Pompeu Fabra, also embraces a diverse population in terms of origin and social class. By the start of this second stage I had already acquired an idea of the linguistic complexities of doing research in a multilingual school. Nevertheless, again I did not consider learning any specific language before starting the fieldwork, this time not so much because of a lack of prediction, but more because I predicted it would be a quite time-consuming task. Although I had more time to deal with methodological aspects in my Ph.D. research, I knew that trying to master at least the 2 or 3 major languages that I was going to find in the classroom could use up all the time and resources of my doctoral grant.

What I tried in the new context was to find a third space such as the mosque where I did fieldwork previously. I decided to follow a small group of students to the mosque, where they were learning Urdu. Again, I placed myself as a student of the language taught there. However, the situation was a bit different since all the members of the mosque, children and adults, shared Urdu as *lingua franca*. Struggling much more with the new language, feeling much more lost in the nearly monolingual space and not seeing the possibility of comparing the same students in

the two educational settings as they were going to the mosque less and less, I finally decided to investigate their linguistic learning strategies in different ways.

In some ways, the fact that I was having more trouble collecting data in a mosque also pushed me to find or create other spaces that included the young people's different linguistic repertoires, and where it was possible to analyse their linguistic uses. I have been doing some language exchanges where I help them with their homework and they help me to learn Urdu. Also, in the latest ethnographic stage of my research, inspired by the work of Anderson and Macleroy (2016), I have been involved with a small group of students on a project where they work as co-researchers with me. In creating such spaces, I am aiming to deal in some way with the limitations of collecting data when not being familiar with all the linguistic features of the research subjects, breaking the hierarchical relationship and finally, with the co-researcher project, transferring the action of collecting and interpreting the data to the subjects themselves. I have attempted to build a third space, similar to the mosque during the first stage, in order to collect empirical data in a context where research subjects' linguistic and, more generally, identity choices are, if not translated by the researcher, at least allowed to emerge.

### **7.3. Ethical, practical, political and methodological issues and ethnographic challenges**

In the following section, I turn to exploring in more depth some of the ethical, practical, political or methodological issues that arose in my research. When I started my research years ago, I was aware that doing school ethnography in Catalonia was not just a matter of conducting ethnography in Catalonia and in Catalan; I had to include transnational realities that added multiple experiences to the school ethnography, and, among these, linguistic realities. Nevertheless, I had not predicted the need for linguistic support. I soon began to reflect on and to worry about what kind of methodological decisions might be influenced by the limitations of the researcher. In the first stage of my research, however, what was a clear weakness – not having a command of a significant part of the linguistic repertoire of many of my informants – was transformed into a strength to some extent by incorporating my own limitations as a part of my ethnographic approach. In the mosque, the fact that I was doing participant observation as a language learner who knew much less than the research subjects, placed my deficit at the centre of our relationship, allowing the hierarchical relationship between researcher and researched to be destabilized. In the mosque, subjects were not the ones forced to feel inadequate by being asked to respond to questions in a language convenient for the researcher; instead, it was the researcher who presented herself as the one who did not have control of the interaction.

I am not suggesting here that I could erase my position as an adult, with higher status as a university researcher, and perceived as a native Catalan speaker. I am also not claiming that subjects could use whatever linguistic features they found easier; they were still mainly using Catalan or Spanish with me. As other researchers have found (Murray & Wynne, quoted in Temple, 2005:5), interviewees feel and perceive themselves as less confident and clever when talking in a 'second' language. However, I also show myself in a similar position and allow them, as experts, to guide me in the learning of the Arabic language and in the interpretation of what is happening in the learning space.

Describing the uses of languages by research subjects, it is very common to use, as I have just done, the distinction between 'first' and 'second' languages. However, what do we mean when we describe languages that subjects are using in their everyday lives as 'second' languages? As Block explained, there is a monolingual bias in the use of the word "second", as it 'implies a unitary and singular "first" as a predecessor' (Block, 2014: 54), whereas in fact, monolingualism is not the norm in the world. This use of concepts to describe a reality has consequences for the way we interpret this reality and implications for assumptions of belonging or not to the community we share with different groups. As researchers, we must be careful to avoid reproducing exclusive concepts. Indeed, awareness of a multilingual reality does not sufficiently capture the multiple nuances of the linguistic experiences of transnational realities. As Heller makes clear, 'the tools inherited to make sense of multilingualism belong to an era when we were invested, as social scientists, in understanding languages as whole, bounded systems, lined up as neatly as possible with political, cultural and territorial boundaries', and 'the very idea of "multilingualism" comes out of the ideological complex of the nation-state with its focus on homogeneity' (Heller, 2012: 24). Many of the youngsters on whom my current research is focused are often described by educational agents as, for instance, 'the Pakistani girls'. In contrast, many scholars working from the transnational paradigm have broken with the idea of identities constituted in the frame of a territory. However, when dealing with the day-to-day needs of ethnography, as Heller clearly indicates, the tools inherited from modernist times can undermine our genuine intention of capturing the complexities of reality.

It is for this reason that I prefer to talk about linguistic features rather than languages. When we talk about languages, as has been pointed out in sociolinguistics, we run the risk of defining people's actions from a perspective that does not reflect everything they do and decide to do in the communicative act, and which in turn reinforces essentialist images about who they are and where they belong. Are not all the languages they use legitimately as much theirs as ours? No doubt not being able to understand them when using their community languages is a serious

limitation for data gathering, but in a super-diversity context, the perspective of a unidirectional connection between subject and community makes less sense than ever and impedes the process of collecting data as a dynamic reality whereas, as Garcia (2009) emphasises, subjects and their multilingualism are in constant construction and dynamism.

Analysing subjects' linguistic uses from the perspective of bounded languages that identify a territory and a culture can lead us to put a symbolic charge onto them that has to do with our historical relation to the construction of separate languages. When Aleeza's teacher (in the opening quote) denies that she has a competent use of Catalan and describes what she does as a hybrid form, he is projecting a specific view of the languages related to belonging or affiliation that does not necessarily coincide with what is behind Aleeza's act of making meaning. If, as a researcher, I adopt the same approach to languages, I can easily reinforce that image of correction or inaccuracy, which can be extrapolated to representations of belonging or non-belonging to a territory.

When I started to analyse school documents about linguistic policy in Vázquez-Montalbán, I was surprised that the use of Catalan and Spanish was more of an issue than I had previously noticed. Similarly, when I asked teachers about this topic directly, it was also presented as a problem. This highlights a few points. First, it emphasises how difficult it is to do ethnography in bilingual political contexts. As Heller (2008: 257) explains, 'bilingualism is a particularly charged topic, traversed by all kinds of ideologies and values, and these will emerge in any communicative situation one way or another, whether connected explicitly to research or not'. In addition, contrasting the different opinions made me wonder how much of my observation was affected by my own point of view of a question in which I was also embedded as a linguistic subject in the same linguistic context. Finally, I realized that although participant observation has shown itself to be a valuable technique in many aspects, it is not without difficulties. Was it not more challenging to see beyond my own linguistic position in a space where I was also a 'participant'? The need for triangulation in situations of bilingualism is even more essential than when conducting research in monolingual contexts.

This leads me to reflect on my decisions regarding the use of Spanish or Catalan when conducting research in Catalonia. As explained before I feel it 'more natural' to speak Spanish 'to be myself', but decided as a researcher to use mainly Catalan, considering this more 'neutral' in the context of the school. Woolard has analysed what she calls 'sociolinguistic naturalism', that is, how linguistic ideologies legitimizing the use of a language are provided with authority through the concept of 'naturalism'. The latter implies that we talk a language because 'it is the natural, unmediated expression of a state of social life in the world, rather than the outcome of human

will, effort, intervention, and artifice' (2016: 30). Woolard also analyses how languages can gain authority through the discourse of anonymity, the ideology that legitimizes the general use of hegemonic languages such as English, interpreted as neutral languages that belong to everyone. Reflecting on my own interpretation of 'choosing Spanish' because it is 'natural to me' or choosing Catalan because is 'more neutral', I realize that I reproduce a way of legitimizing either one language or another. Following Heller's approach, I need to take my communicative choices into account and analyse my role in the reality I am investigating but also which I am part of and I construct.

Related to this is the need to reflect on my choices when transcribing students' conversations. So far, I have been following the rules of ethnographic transcription (Pujadas, Comas and Roca, 2010). I have tried to be as faithful as possible in the interview transcriptions and only introduce small changes, for the benefit of legibility, in the fragments of interviews I use in publications. Nevertheless, some doubts have come to my mind during this process. It is extremely interesting to keep the different linguistic features the students use, in order to record phenomena such as translanguaging. I recognize these language mixes as 'repertoires biographically organized' and not as imperfect versions of a language (Blommaert & Backus, 2013). However, I am concerned about the impression they convey, given the dominant discourse about the importance of language proficiency. The first impression of the transcript might fit with a deficit perspective if the reader has not been trained in multilingualism. These children show tremendous competence in using Catalan, Spanish and English, avoiding combining Urdu in their talks with me as they know I do not share their competence in Urdu. Nevertheless, the dominant discourse is that if you mix languages it is because of a lack of proficiency in the language. As Woolard (2016:115) has shown in analysing public representations of nonstandard Catalan:

Standard language is standard precisely because, as a component of ideological anonymity, it is supposed to be devoid of particularistic inflections. Nonstandard orthography violates this expectation and communicates just such a particularistic, locatable identity. The transgression is especially egregious because it introduces traces of an embodied voice into printed text, where ideology holds that none should be heard. Voice is bodily, and the bodily traces contaminate the purity of the standard, like someone spitting on the language. Thus, standard language ideology endows transgressions in the print medium with particularly violent symbolic force in comparison to aural modalities.

Clearly Woolard is focussing on representations for the general public; nevertheless, her considerations make me think about the implications of not finding the right way of representing

subjects' voices, especially if we do not question the tools for analysing multilingual realities inherited from modernist times that Heller referred to. It is an issue to which I have not yet found a satisfactory response.

In dealing with young people with transnational experiences, the distinctions between 'first' and 'second' languages, or 'our' and 'their' languages, are therefore limiting, in that they do not capture subjects' agency and have questionable ethical repercussions if adopted as categories of analysis. However, it is important in reconsidering these terms not to obscure what happens in ethnographic research when we do not share linguistic resources or features with the subjects of the investigation. In my research, the opportunities offered by the mosque, as a third linguistic space where young people navigated through all their repertoires in a more transparent way, allowed me to collect data that would not have been possible in other spaces. In addition, the fact of not dominating all their linguistic repertoires also pushed me to look beyond language and to focus on how the young people acted in different spaces. Thus, for example, young people who talked very little in school, and were described as (almost too) discreet, showed other dimensions of their personality in the mosque. My lack of language forced me to observe other ways of communicating and in this way to go beyond the lingual bias described by Block (2014), which is to focus only on the linguistic representations of the communication without considering the role of the body and other modalities of communication.

Having experienced the possibilities of a space like in the mosque, my intention in the subsequent stages of my research has been to find or create similar spaces, where linguistic barriers are loosened. The search for such a third space, and influenced by the empowering possibilities of adopting a perspective of critical pedagogy (Carlile, 2012) and critical race theory (Yosso, 2005), has led me to ask the students firstly to do a linguistic exchange where they have been teaching me their languages, and secondly, a project where they are co-researchers. As in the mosque, my intention has been to change our roles, permitting their voices, at least in the ethnographic process, to be expressed as the competent voices. In the position of co-researchers, we need to negotiate meanings, which also helps to increase subjects' agency and voice and balance an unequal power relationship. One of the students said about the project: 'It's like we're going to be right, you know? Well, I don't know how to explain it. The teachers are going to know what we think and so later we will feel better, when they react to this, you know?'<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> *'Es como si vamos a tener razón, sabes? O sea, no sé cómo explicar. Lo que piensem van a saber los profes y así después nos sentiremos mejor, quan ells reacten de esto, ¿sabes?'* In this case, the youngster is talking mainly with linguistic features identified as Spanish. He mixes some Catalan words that I have underlined and he also uses an English verb conjugated as Catalan. It is a clear example of translanguaging, of his competence to use the different repertoires he has, adapting them to the repertoire he acknowledges the researcher has.

However, I found that in the context of the mosque, the children revealed a stronger personality in comparison to these constructed spaces where possibly the traces of the researcher and her privileged position were implied.

When doing interviews, I have also been introducing an extra element into the procedure of interviewing subjects, intended to give their voices more space. I have asked them to review my interview summary and to add, in whatever language they want, the information they might find missing. I have asked them to translate for me the information I cannot understand. By letting the young people add their languages to my interview summary, I want to give them a more active role in the research and in the interpretation of what I collect. It is also a way of making their linguistic capital visible and to see what information is added when their languages have a place.

However, not all the methodological decisions of my research have been motivated by the desire to add sources of information. I will now reflect on the extent to which some methodological decisions are actually made to avoid situations of discomfort, and consider the possibilities of dealing with the linguistic limitations I have found. In particular, I want to think over my decision to abandon the monolingual mosque and how much this was affected by experiencing there an unbalanced linguistic power relation, but from my side. Reviewing that period from a certain distance, I need to reconsider whether I did not lose the opportunity to observe a space where my major linguistic ‘incompetence’ might have me enabled me to overcome the lingual bias (Block, 2014) referred to before. I am not saying that the analysis of other ways of communication that involves analysis of embodiment and multimodality can be done separately from the different meanings that are given to body and other forms of communication in different contexts. What I want to emphasize is that a linguistically complicated situation can help us to observe other forms of communication normally left on the margins of research and that my decision to discard that space also had to do with the anxiety of not having linguistic control over the ethnography.

Finally, I want to reflect on the lack of exploitation of the resources when youngsters talk among themselves in linguistic features I cannot recognize. The lack of more resources in a PhD research prevents the possibilities of working, for instance, in a multilingual team and being able to use for analysis all the data collected or perceived in the fieldwork. I have referred to how I have tried to find more participatory techniques and give some space to all the languages subjects use. Nevertheless, these techniques do not resolve situations that, as also described by Holmes, Fay, Andrews and Attia (2015) can lead to situations of asymmetry in terms of collecting voices

---

in ethnography. Holmes et al. propose a way of ‘researching multilingually’ in carrying out ethnographies in multilingual contexts from a framework of reflection that foresees the complicated situations that might arise and the alternatives that might be offered. In my case, this reflexive approach, although it has not given me absolute alternatives, does lead me to review the material conscious of the asymmetries and to reflect on them, integrating in my analysis, for example, what leads a student to speak less in Catalan and to use more Urdu with their partner when in the presence of another student who is seen by others as more competent.

#### **7.4. Conclusion**

Based on the ethnographic work I completed for my master's degree and am currently conducting for my PhD thesis, I have reflected in this chapter on my use of different languages, the methodological decisions related to this and the challenges and possibilities that these decisions have produced. From an initial naivety about doing ethnography in my country of origin to an awareness of the extent to which linguistic questions are central to multilingual research, there has been a process of reflection about what aspects made me feel uncomfortable, a sensation which I had not foreseen. In a bilingual context, my personal linguistic history has entered the equation, and this has both probably most caused the unforeseen discomforts and made me reflect more on how the different decisions were made related to languages in different aspects of the research. To seek different ways to solve, to a greater or less extent, problems of accessing an important part of the linguistic repertoire of the subjects, to break with exclusive categories of analysis or to obtain spaces of negotiation where the subjects of study can show their voices have been some of the challenges with which I have tried to struggle. However, what I have wanted to show in this chapter is that ‘researching multilingually’ is not a task of ethnography to ‘fulfill’ at a single point in time, it is rather a process that must accompany researchers and should help them to be attentive throughout to what can be hidden, misleading or avoided when investigating in multilingual contexts. From this reflective perspective, as Heller has pointed out (2011:45), to take into consideration and make transparent the role of the researcher in the construction of the final narrative is paramount.

#### **7.5. References**

Anderson, J., & Macleroy, V. (2016) *Multilingual Digital Storytelling: Engaging Creatively and Critically with Literacy*. New York and London: Routledge.

- Block, D. (2014) Moving beyond 'lingualism': Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (ed) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (pp. 54-77). New York and London: Routledge.
- Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2013) Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, accessed 12 May 2017. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP067-Repertoires-revisited-Knowing-language-in-superdiversity.aspx>
- Carlile, A. (2012) 'Critical bureaucracy' in action: Embedding student voice into school governance. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (3), 393-412.
- Carrasco, S. (2008) Barcelona and Catalonia: A multilingual reality between an old paradox and a new opportunity. In C. Kenner and T. Hickey (eds) *Multilingual Europe: Diversity and Learning* (pp. 28-32). London: Trentham Books.
- Creese, A., and Blackledge, A. (2015) Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20-35.
- Fishman, J. A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La linguistique* 1 (2), 67-88.
- Garcia, O. (2009) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty et al. (eds) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (140-158). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2008) Doing ethnography. In L. Wei and M.G. Moyer (eds) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 249-262). Oxford: Blackwell.
- Heller, M. (2011) *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, M. (2012) Rethinking sociolinguistic ethnography: From community and identity to process and practice. In S. Gardner and M. Martin-Jones (eds) *Multilingualism, Discourse and Ethnography* (pp. 24-33). New York: Routledge.
- Holmes, P., Fay, R., Andrews, J., and Attia, M. (2016) How to Research Multilingually: Possibilities and Complexities. In H. Zhu (ed) *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp. 88-103). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Pujadas, J. J., d'Argemir, D. C., and i Girona, J. R. (2010) *Etnografia*. Barcelona: UOC.
- Temple, B. (2005) Nice and tidy: Translation and representation. *Sociological Research Online* 10 (2), accessed 12 May 2017. <http://www.socresonline.org.uk/10/2/temple.html>

- Vertovec, S. (2010) Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal* 61 (199), 83-95.
- Woolard, K. A. (2016) *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education* 8 (1), 69-91.

### **PUBLICACIÓN 3: ARTÍCULO**

Reyes, Ch. y Carrasco, S. (en prensa) (2018). Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Education Research Journal*. Special issue on Transitions in Education coordinated by P. Downes, E. Nairz-Wirth and J. Anderson.

## **8. Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia**

Charo Reyes and Silvia Carrasco

EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona.

### Abstract

*This article explores the effects of language policy in Catalonia on the transition of immigrant students to upper secondary education in Barcelona by focusing on the language learning experiences and academic trajectories of two paradigmatic case-studies: those of Pakistani students whose communicative resources remain invisible despite the official celebration of linguistic diversity and which are not properly fostered to ensure their successful incorporation into post-compulsory education, in spite of their initial success and high aspirations.*

*Although indicators of educational inequality show how young people born outside the EU experience an alarming disadvantage in comparison to their Spanish-born peers, little attention has been paid to factors related to the complex bilingual context of Catalonia. The paper aims to shed light on the factors involved in the early school leaving of students with immigrant backgrounds, especially critical in the periods of transition, and the role played by the language policies, beliefs and ideology that these youngsters are exposed to.*

### Keywords

Transitions, language policies, early school leaving, multilingualism, plurilingualism, migration, belonging

## 8.1. Introduction

Research on transitions in education has mainly focused on those that truly operate as almost universal *rites de passage* (Van Gennepe, 1909) in a *totally pedagogized society* (Bernstein, 2001) such as the transition of children from their families to their first educational institutions (Perry, Dockett, & Petriwskyj, 2014), the transition from primary to secondary education; or, in US tradition, from middle-school to high school (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000). At the other end, as much of the research has developed in countries where compulsory education includes upper secondary, the transition from high school to university, which usually implies other life changes such as moving away from home in some countries, has also drawn attention (Jindal-Snape, 2010). However, research on transitions from lower to upper secondary education when compulsory schooling ends at the age of 16 are scarcer and transitions of immigrant students have been inexplicably ignored with few exceptions (Cuconato, 2016; Carrasco, Narciso y Bertran, 2018), even though they are affected by more changes and potentially more traumatic ones. This is the case of Spain.

Spain has one of the highest early school leaving<sup>12</sup> rates in the EU with an average 20% (Eurostat, 2017) despite a recent decline, with also one of the largest differences between the ESL rate among young people born in the country and those born outside the EU (16,1% vs 32,9% respectively). Research has warned that problems related to early school leaving are concentrated in the transition to upper secondary education and the first years of both academic and vocational education tracks (Fernández-Enguita, Mena, & Riviere, 2010; Tarabini, 2015; Carrasco, Narciso & Bertran, 2015). In fact, teachers tend to see graduation from lower secondary education (ISCED 2) as a success, especially for working class and immigrant students. As a consequence, little is done to retain students for further stages beyond giving general information and pre-choice guidance (García & Merino, 2009); and even less to “ease their journey” through education, just to echo the encouraging title of the OECD 2015 report on the education of refugee and immigrant students. Not graduating from lower secondary education is certainly a key systemic barrier to moving to upper secondary education in spite of alternatives paths to reengagement (Carrasco, Ruiz-Haro & Bereményi, 2018). But those who graduate still have to cope with hazardous transitions if they aspire to complete upper secondary education and beyond.

---

<sup>12</sup> The European Commission defines ESL as the proportion of young people between 18 and 24 who have attained ISCED2 (lower secondary education) or below and are not in programmes leading at least to ISCED3 or higher (i.e., upper secondary education academic and VET tracks and higher education).

The transition from primary to secondary education in Spain takes place at around 11-12 years of age. Compulsory schooling includes primary and lower secondary education (six and four years, respectively) and students need to obtain a graduation certificate (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*, GESO) to be able to enrol in upper secondary education, with the option of an academic two-year track (*Baccalaureate*) or intermediate one or two-year VET tracks. Higher education (HE) includes both specialized vocational tracks accessible from both upper secondary options, and university, accessible via *Baccalaureate* and a selective entry-exam, with a proportion of places accessible from HE VET tracks with the highest grades. Students without the lower secondary graduation certificate can apply for out-of-school compensatory programmes and later take an exam to reengage in official intermediate VET tracks. But not all students experience the same types of educational transitions (Elías & Daza, 2017). In public schools (state-owned and funded) pre-primary and primary education stages are taught in primary schools, completely detached from secondary schools, while private schools (privately-owned, almost all of them state-funded) usually offer education from pre-school years to upper secondary tracks in the same institutions. Students from working class backgrounds, but especially students with immigrant backgrounds, 80% of them enrolled in public schools (*Estadística d'Ensenyament*, 2017), are more likely to experience a change of schools in the transition between primary and secondary stages, besides the exposure to new subjects, different teachers for every subject, new school cultures, methodologies and peer groups, with specificities in academic and VET tracks (Figuera, 2006). Immigrant students will have also experienced earlier transitions between different national education systems and school organisations, to unknown languages and unfamiliar cultures.

The role of language learning in the educational and social integration of the children of immigrants has been widely investigated by various disciplines, especially in relation to the additional difficulties of groups with invisible linguistic repertoires or languages negatively perceived by the host societies. However, although the importance of removing language barriers and increasing support is often mentioned in research and policy documents (OECD, 2015a, 2015b; EC, 2013, 2015; Downes, Nairz-Wirth, & Rusinaité, 2017; UNESCO, 2017), its role has not been explored in the analysis of educational transitions in general, between lower and upper secondary education in particular, or specifically, in relation to early school leaving. The impact of austerity policies on the reduction of linguistic support resources, which are necessary to achieve equity for students with immigrant backgrounds, has not drawn much attention either, even though the ways linguistic diversity is dealt with in schools should be an essential area of its

assessment. This is a particularly serious problem in Spain as a whole but it is even more complex in Catalonia, where all the instruction in the school is carried out in Catalan (apart from the subjects of Castilian and English). This official language policy since the recovery of democracy is aimed at protecting Catalan as it is considered a language in danger, which in the metropolitan region of Barcelona is the usual language of only about 30% of the population (IDESCAT, 2013).

The aim of this paper is to analyse the role of languages and the language learning experiences of immigrant students<sup>13</sup> in their transitions from lower to upper secondary education in Barcelona by focusing on two case studies. The cases of Aleeza and Jacky (their chosen pseudonyms), two Pakistani students with wide linguistic repertoires, are not anomalous or critical, in relation to the objectives of our analysis, but appear to be paradigmatic. According to official data (MECD, 2017), half of the non-Spanish students who became early school leavers at the age of 18 had graduated from lower secondary education at the age of 16, the end of compulsory education in Spain. However, they either had not remained in education or had started post-compulsory, upper secondary education but had not succeeded in attaining the ISCED 3 level or had dropped out. Our case-study students' trajectories, perceptions and beliefs after enrolling in upper secondary education—in an academic track and in a VET track respectively—will help illustrate many experiences related to language in schools shared by those students whose patterns of early school leaving remain invisible or naturalized and, therefore, are not part of the agenda for tackling ESL.

## **8.2 Immigration, language diversity and school in Catalonia**

### *The school and its function to educate linguistically homogeneous citizens*

Since the creation of the modern state, the school has been put in charge of building its cultural and linguistic uniformity (Hélot, 2012), which makes it possible to understand the difficulty it has in incorporating different knowledge and different languages. Hegemonic monolingual standardization establishes, among other effects, a connection between the limitation of the discursive practices of students with linguistic repertoires different from those that the school validates and the educational and life opportunities of these speakers (García, 2009). In fact,

---

<sup>13</sup> We focus on immigrant students (first and 1,5 generations) from families which arrived or were reunited in intensive flows at the beginning of the 21<sup>st</sup> century, but many of their experiences are also common among second generations.

language is a paradigmatic example of how cultural capital (Bourdieu & Passeron, 1977) of students operates according to their social origin through the symbolic violence that establishes which knowledge is legitimate and which is not, ratifying the registers and communication patterns of the middle classes (Bernstein, 1990). Languages are ranked not by their linguistic value, but by their social value while minority speakers of them are placed in vulnerable positions for achieving successful school trajectories (Martín-Rojo, 2003, 2013).

*Contradictory messages in a time of celebration of diversity*

In recent decades, there is an increasing celebration of the benefits of multilingualism and its possibilities in learning that at a theoretical level becomes contradictory. On the one hand, the likelihood of crossing borders has increased dramatically in recent decades and affects very different population profiles; from groups that move pushed by unfavourable economic and political situations, to elites of the international economic world, academics, professionals or middleclass students. The resulting *late* modern society (Giddens, 1991) challenges homogeneous identities and territories. The benefits of multilingualism have been established by research (Bialystok, 2016), permeating supra-national institutions such as the Council of Europe which embraces plurilingualism and defines it as

...“*the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.*”(Council of Europe, 2001:168).

In parallel, languages are being regarded less as national symbols in nationalist discourses but rather as *commodities* (Pérez-Milans, 2015). However, as Hélot (2012) argues, language policies end up imposing, in practice, the learning of prestigious languages—prestige generally being context-specific—instead of providing a model of language education to support immigrant minority language speakers. Family languages are still seen as a hindrance for learning and causing interferences (Martín-Rojo & Mijares, 2007), which deprives students of their bilingual learning tools. The decapitalising effects of these processes have been widely identified in research, with discouraging effects on students learning a second language (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2012; Martín-Rojo, 2013).

*The Catalan context: from unequal bilingualism to monolingual immersion*

For decades during Franco's regime, Catalonia experienced an unequal bilingualism between Castilian and Catalan, where immigrant nationals from the rest of Spain lived and worked with an "autochthonous" population whose mother tongue was restricted to the private sphere and certain cultural areas but excluded from all official institutions starting with the school. However, in contrast to what has happened in other regions where a national language has been imposed over regional languages, Catalan managed to maintain its prestige because, among other reasons, the democratic left-wing opposition to the regime included Catalan cultural rights in their struggle and a large proportion of the middle class never gave it up. The maintained prestige positioned Catalan well to become later, with the democratic recovery, an institutionalized language (Frekko, 2013). Considered to be a language in danger, the first relevant measure to protect it was, regardless of the students' home languages (only Catalan or Castilian at that time), to implement and consolidate in all schools a language immersion programme with the aim of avoiding a linguistically divided society. Other regions with historic languages (Galicia and the Basque Country, Valencia and Mallorca) developed other models. Since the nineteen-eighties, all instruction in Catalonia from pre-school through to upper secondary education takes place in Catalan, and the language curriculum is complemented with the compulsory subjects of Castilian and English. However, Woolard (2008) points out that this change in status has not only led to a greater presence of Catalan in the public space; it has also been accompanied by the adoption of features typical of hegemonic languages supported by the ideology of anonymity<sup>14</sup>, progressively presenting itself as a public, standard language, open to the whole world. In part this has led to a tendency to language shift, adopting Catalan as cultural capital by broad layers of the new middle classes who were native speakers of Castilian (Pujolar, 2007). Some scholars speak of a de-ethnicization of the language choice (Pujolar & González, 2013) and a reevaluation of bilingual practices such as 'linguistic cosmopolitanism' (Newman, Trench-Parera, Shukhan, & Ng, 2008; Woolard, 2016) contrary to the fears of classic Catalan sociolinguistics about bilingualism and language substitution.

The dynamics of Catalan vs Castilian, essential to understanding many of the processes mediated by language that occur within the school, became much more complex with the arrival of international immigration during the recent turn of the century. This new linguistic situation

---

<sup>14</sup> Woolard's work delves into the two ideologies of legitimization of languages in the modern Western world, the ideology of anonymity and the ideology of authenticity. The first is used by hegemonic languages such as English that emphasize its referential and universalist value. The second is the ideology that supports, for example, the use of threatened languages where their use value is not put in their referential value but in their identification with a group.

motivates a research focus on the language practices and language competence of the newcomer students (Nussbaum & Unamuno, 2006), the new identities that emerge in contexts of multilingual interaction (Corona, Nussbaum, & Unamuno, 2013) or linguistic attitudes (Trenchs-Parera & Patiño-Santos, 2013). The new approach partially moves away from the linguistic conflict to put the focus on individuals (Vila, 2016). However, the interaction of languages and identities at school and the language learning experiences of the students in their transitions have remained unexplored. Some attention has been paid to social class and the transmission of Catalan (Pujolar, 2010 or Codó & Patiño-Santos, 2014), but in the case of immigrant students it is necessary to move the focus beyond the issue of Catalan vs Castilian.

*The core of the interaction: from language to speakers*

The shift in Catalan sociolinguistics from a language-centred approach to a speaker-centred one reflects wider changes in research, which in turn are in line with the Council of Europe's approach. Globalization and transnationalism have added tremendous complexities to the linguistic realities of people who construct their identity through diverse contacts and experiences (Blommaert & Backus, 2011). In this new scenario, described by Vertoveç (2007) as *super-diversity*, sociolinguistic research has developed new ways to describe what speakers do in their communication practices, for example using 'language' as a verb (Garcia, 2009). This emerging approach has created the concept of translinguaging<sup>15</sup> (Garcia, 2009; Creese & Blackledge, 2015) and similar ones, moving beyond the notion of language as a system of closed structures and focusing on the social nature of communication practices in a continuous process of transformation in which individuals try to create meanings by using all the communication repertoires they have access to from their particular accumulated life experiences. As Creese & Blackledge (2015) put it, this approach focuses on speakers as the core of interactions, unveiling their potential and overcoming the language-territory discourse that conditions the debate and hides the discriminatory processes experienced by vulnerable students. From this position, Piller (2016) concludes that "*those who we condemn to silence and who are excluded from full community participation are rarely excluded on the basis of language alone. Linguistic injustice works hand in glove with the injustices of gender, class, and race*" (Piller, 2016: 162). Therefore, in order to understand what barriers and opportunities there are for students with immigrant backgrounds, it is necessary to explore

---

<sup>15</sup> Ofelia García defines "translinguaging" as "the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centred, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds." (García, 2009, p. 140).

their experiences as learners in specific contexts where they may or may not be allowed to mobilise their communication resources as linguistic capital to enhance their academic success.

### **8.3 Methods, context and cases**

This paper draws on data collected in a school and community ethnography in the area of Barcelona that focused on linguistic capital and mobility among immigrant students in secondary schools, as part of a larger longitudinal project on early school leaving in Europe. Intensive ethnographic fieldwork (participant observation and semi-structured individual and group interviews) followed a whole cohort, a year group of initially 53 students (divided in two classes), their teachers, families and other relations, from mid-lower secondary education to year one of upper secondary tracks. Our analysis of risk factors of early school leaving in the transition from lower to upper secondary education among immigrant students is based on two paradigmatic case-studies (Merriam, 2009) within that cohort: Aleeza and Jacky, two students from families with high aspirations for them, who had arrived from Pakistan in the last years of primary education, previously educated in English, who succeeded in graduating from lower secondary education and enrolled in post-compulsory, upper secondary education. In short, two immigrant students who were initially likely to overcome the risk of early school leaving, whose experiences and narratives were interpreted in our analysis.

The fieldwork was carried out in a public high school of around 700 students (medium-sized in Spain). The school has two groups per year of lower secondary education (compulsory), one group of the upper secondary academic track (Baccalaureate), and one intermediate and two higher VET tracks, all in the social areas. The majority of students enrolled have migrant backgrounds, predominantly from low-income households in the neighbourhood. Their main countries of birth or origin are Pakistan and Bangladesh, but there are other nationalities among the students, such as Filipino, Moroccan, Peruvian and many others. There are some middle-class students with migrant backgrounds and very exceptionally there are some students from a Catalan background. A small but significant number of students live in quite extreme situations, below the poverty line, affected by eviction orders, or in sheltered homes.

Mobility is not uncommon among students, about one third of them leave the school before finishing the final year as their families move to other areas or countries. Performance in the external Catalan and Castilian language tests is below the city average, but similar to other schools with many foreign-born students. However, graduation rates from lower secondary

education are relatively high, above most schools serving predominantly working class neighbourhoods, and teacher turnover is very low.

Aleeza and Jacky were sixteen and seventeen years old when we interviewed them for the last time after they had been for one term in their post-compulsory upper secondary tracks. When the fieldwork started they were twelve and thirteen years old, respectively, in the first year of lower secondary education, and they were specifically interviewed on different occasions from April 2014 to December 2017. Both Aleeza and Jacky were born in the Punjab region, where most Pakistani immigrants in Spain come from. Aleeza's father settled in Barcelona in the mid-nineties and later managed to reunite with his wife and children when Aleeza was ten years old. Although Aleeza's family is regarded as working-class in Barcelona, in Pakistan it would belong to the middle class, having a certain amount of property and a medium level of education—both parents had attained an equivalent to ISCED 2. Aleeza's account reveals high parental educational aspirations, specifically acknowledging her mother's key support in helping her cope with her school-related anxiety during their frequent long trips to Pakistan, or in relation to marriage plans, currently postponed until she decides to stop studying. According to Aleeza, her education plans have been put first as a result of debate and agreement. In fact, her parents have managed to adapt their annual trips to the school holiday period.

Jacky's mother and three of her four children were also reunited with his father in Barcelona when he was 10, but his older sister stayed back in Pakistan to complete her education as a doctor. Although Jacky's family was also middle-class, his father is currently on permanent sick leave after a work accident in Barcelona, which has reduced the family income and prospects. His mother had been a teacher in Pakistan, but now she takes care of the family while doing occasional works as a seamstress. In one interview she also expressed high educational aspirations for her children, but regretted that none of the three children who came with her have had successful trajectories. Although Jacky, who is the youngest, is still studying, she argued he may not have the educational opportunities he would have enjoyed there, where she could have provided him with better support.

#### **8.4. The educational transitions of Aleeza and Jacky: from Pakistan to post-compulsory education in Barcelona**

##### *Aleeza and Jacky in primary and lower secondary education*

Aleeza's previous and ongoing linguistic learning should place her in a privileged position regarding the development of the plurilingual competences promoted by the European Council. Besides Castilian and Catalan, she speaks Urdu and Punjabi. At home they speak Urdu, although their father's family language is Punjabi. Urdu has become the language of prestige since Pakistan became independent and it was imposed as a national language. Migrants also are adopting it abroad within the family both because of prestige, and to enable them to extend their networks of co-nationals in the receiving countries. Urdu is also used in mosques and parents know that their children will need it to deal with administrative or legal aspects in Pakistan (Larrea, 2017). Aleeza also has a good command of English because she studied in an English medium school in Pakistan, a practice of the elites and the emerging middle class (Rahman, 2008). She has also learned Pothwari and Bengali, at the level of understanding and with a certain amount of production, while sharing class with students from other parts of Pakistan and Bangladesh. However, after spending nearly two years in the reception class between primary year five and first year of secondary school, Aleeza does not seem to have developed this positive image of her communicative possibilities and her lower grades in Catalan and Spanish during her compulsory secondary studies work to corroborate her believed lack of communicative skills. The reception class is a solely language-oriented resource based on the need to provide immigrant students with "the language of the school", usually a segregated provision contrary to the inclusion discourses (see, among others Carrasco *et al.*, 2012), which constitutes a clear example of a monolingual approach where their multiple linguistic knowledges are silenced (Garcia, 2009).

It is worth noting how Aleeza frequently refers to her loss of English fluency. The school seems to be unable to acknowledge and take advantage of her knowledge of English, decapitalising Aleeza linguistically (Martín-Rojo, 2013) even in knowledge recognized in the western school. Treating languages as isolated (Cummins, 2000) and interpreting the fact that a student may not share the school language as an indicator of linguistic deficit not only render the community knowledge and the non-formal learning invisible, but also influence the school curricular priorities. Moreover, the opportunity of teaching from pre-existing student knowledge is irretrievably missed, while this approach is theoretically recommended and praised.

Jacky, like Aleeza, arrived in the fifth year of primary school and was in the reception class until finishing primary school and part of the first year of secondary school. Jacky also studied in an

English medium school in Pakistan and has a very good level of English, which could be detected in the field work. However, Jacky is in the low level English group which he says he prefers "because he has to work less", from which we deduce that he is not showing all he could of his linguistic competence in English and consequently, through a different process connected with his personal academic disengagement, he is also experiencing a linguistic decapitalization. Like Aleeza, besides Catalan and Spanish, he has learnt other languages through contact with classmates, and Punjabi, though not a family language in his case, has become his common language when socializing with Pakistani classmates. With his family he speaks Pothwari and it seems that they have not adopted Urdu as a family language at the level that Aleeza's family has, although he does use it in social encounters with his mother's friends. He also has some knowledge of Hindi and Arabic—colloquial Arabic through interaction with his Moroccan peers, classical Arabic through reading the Koran.

However, all these multilingual skills have not placed Jacky in a strong academic position either, getting lower results than Aleeza during secondary school and much lower than he previously had in Pakistan. When asked why he thought it was different in Pakistan, he answered: "Because there my mother was strict, she did a lot so I would study, she wouldn't let me leave the house, and in the afternoons I went to a ... then a man came to teach us, and there, when I got the best score, felt very happy, and because all my brothers and sisters was competition, yes, always, 'I'm going to get a higher score than you', well, competition and, felt comfortable, comfortable to study there, because I understoood, aaand here, because when I came, I didn't understand, also with friends who are a bit crazy, so I have been with them too."<sup>16</sup> Like his mother, Jacky feels that the migration experience has had a negative impact on his studies. Jacky expresses how in Pakistan his mother had an active role in his education that she has lost in Barcelona and how the siblings would transform positive competition into cultural capital. He also highlights he had a taste for learning because "he understood", in keeping with the expectations of both the teachers there and his mother, who, although not noted by the teachers here, had been a teacher in Pakistan and knew the educational system well there. Jacky's narrative also reveals a disconnection with his previous academic identity. This is partly due to his mother's loss of

---

<sup>16</sup> "Porque ahí mi madre era estricta, había mucho para que estudiara, no me dejaba salir de casa, y por la tarde iba en una, luego venía un señor a darnos clase, y allí, cuando sacaba mejor nota sentía muy alegre, y porque todos mis hermanos y hermanas era competición, sí, siempre, 'yo voy a sacar más nota que tu', así, competición y sentía a gusto, gusto estudiar ahí, porque entendíia, yyy aquí, porque cuando he venido no entendía, a más con amigos que están locos un poco, pues yo también he estado con ellos". The grammar of the sentences does not follow exactly the standard Castilian rules. We have underlined the word which would not be considered correct from a normative point of view. However, the sentence would be understood and recognized as Castilian by any Spanish interlocutor.

social capital in the migratory process, but also to being placed in spaces of low academic prestige in the school of destination, the reception class, where it is more difficult to maintain the high family aspirations. This is exacerbated by not having been provided with continuous scaffolding following his two years in reception class, which research has shown to be essential (Cummins, 2000; Coelho *et al.*, 2013). The focus of the reception class and of the linguistic policy in the school is not so much on the academic needs of the students but on providing the students with "real" opportunities to interact in the school language, Catalan, when this does not occur in socialization beyond the school space, or even inside the school space. What is at the base of this approach is the idea that the language of the institution, a minoritized language in demographic terms, is the key element to protect and on which linguistic policies must be built, which differs little from what has been done by schools with hegemonic languages. These students' cultural capital, therefore, remains invisible and they feel increasingly detached from their former academic identities. However, this process has different effects on Jacky and Aleeza as will be shown later.

Although both students' performance has declined in Catalonia, they achieve graduation from lower secondary education and continue studying. Aleeza enrolls in Baccalaureate in the same high school and Jacky in an intermediate VET track in Electro-mechanics at another high school. This, in addition to their unseen learning skills, their high aspirations, family support and models of success in their country of origin, is also due to the climate of the school.

### *The ambivalent role of the school*

Teachers usually refer to the very good school climate, which is also praised by the students, one indicator being the low level of absenteeism reported, common in lower secondary education elsewhere. In fact, teachers emphasize that the main goal of the school is to make students feel welcome and to provide them with support throughout their schooling. The school is engaged in a large number of projects with other organizations in the neighbourhood, mostly in several after-school support programmes to promote cohesion and integration. Teachers are especially proud of their system of individual tutorials and the students also express their satisfaction with this. Every student has a class tutor and an individual tutor who is assigned 8 students to be monitored in greater detail. They have also introduced various linguistic projects that challenge the general monolingual ideology under which schools operate, including a plurilingual project implemented in the last three years. Nevertheless, the individual tutorials and many of the inclusion initiatives, as well as the after-school support programmes and linguistic projects do

not carry on into upper secondary education. Although part of the individual support and guidance continues into post compulsory secondary education through the close bond developed with many of the teachers, this relationship and its functions depend on the individual's predispositions rather than being provided as a part of the school plan or resources. Another example of the change of approach in the post-obligatory period occurs in another key period of transition. At the end of the second year of the Baccalaureate, the students prepare and present a piece of compulsory research. They are asked to present their work in Catalan, but there is also the possibility of doing it in English—the possibility of presenting the work in Castilian is totally out of the question. However, this option is only possible when English is not a strong language of the students before their admission to the school, as is the case of some young people of Pakistani origin and of our two case-study youngsters. This restriction is justified by the existence of students who are at school in Barcelona only because their families are on their way to an English-speaking country later on and otherwise, they would not "make an effort". The focus on the need for students to "make an effort" in a piece of work that does not imply extra linguistic effort for national students shows how the school distances itself even more dramatically from the specific needs of students of immigrant origin after compulsory schooling.

*Aleeza in a post-compulsory academic track: unrecognised language skills and undermined learner identity*

"We four brothers to know it Maths perfectly," she laughs, "but Catalan, Castilian a little so-so"<sup>17</sup>

From the latest approaches of sociolinguistics, the academic and linguistic trajectory of Aleeza is a clear example of a speaker who has managed to mobilise all her communication resources to achieve a successful communicative competence at multiple levels, both social and academic, overcoming the linguistic barriers of compulsory education in a new country. However, she is aware that her assessment in many subjects often depends on her language skills. The way teachers talk about her shows they believe in her academic possibilities, which should have a positive impact on Aleeza's school trajectory. Nevertheless, they do not base this confidence on the acknowledgment of her cognitive ability, but on her efforts, and consequently, base their expectations conditionally on the need for effort. They point out that Aleeza is compliant, hardworking and serious, but this way of representing her masks her potential beyond her good attitude, in line with gender stereotypes usually applied to female Muslim students (Mirza, 2008). Being silent in the classroom is misunderstood (OECD, 2015b), seen as a passive attitude instead

---

<sup>17</sup> "Nosotros los cuatro hermanos lo saber mates perfectamente" ríe "pero catalán, castellano un poco así, así".

of a struggle to make sense of new material, although it has been long established that mastering second languages at an academic level takes about 5 to 9 years (Cummins, 2000). Although the teachers are sensitive to the linguistic diversity of their students, the message that gains ground encourages her belief of "not having sufficient language level". Additionally, she is exposed to this problematizing message in extra-curricular support activities. For example, Aleeza told us about the weekly outings and activities organized by the local council for Pakistani and Bengali young people to enhance their practice of Catalan. At some point she explains with a slightly nervous laugh how the guide—the only Catalan speaker in the group—questioned her and her friends because they were speaking Castilian and not Catalan: “she says that, you know, we're living in Catalonia (laughs) and *we can't speak iiiiin*, in Catalan”<sup>18</sup>. Aleeza and her friends choose Castilian as the lingua franca while participating in bilingual conversation with the guide and communicating with other participants of the same origin in their family languages. But with this one sentence, a negative image of their linguistic abilities is projected onto her, denying a long and elaborate process of complex and varied learning, including of Catalan. The possibility of a fluid linguistic identity construction is denied under the priority to “protect *the* language” while expecting artificial monolingual interactions. These experiences also undermine her academic identity and reinforce her linguistic decapitalization processes, and put her in a very vulnerable position for the transition to post-compulsory education where the previous, more individualized support disappears. The sad paradox is that Aleeza cannot imagine herself at university because she thinks—and students are never informed otherwise—that her poor command of the school language will make it impossible, while the truth is, universities tend to be multilingual settings, where usually Catalan, Castilian and English are officially acknowledged and used<sup>19</sup>. Furthermore, many students who are not native Catalan speakers begin to incorporate bilingual Catalan-Castilian practices as cultural capital once in university, as a kind of linguistic cosmopolitanism (Newman, Trenchs-Parera, Shukhan, & Ng, 2008; Woolard, 2016). Aleeza, after a disheartening first term failing 4 subjects, has decided that the academic track (Baccalaureate) is really not right for her and plans to change to an intermediate VET track next year. She lowers her aspirations—she had previously mentioned bio-chemistry—narrowing her concept of herself as a student

---

<sup>18</sup> “dize que, sabes, viviendo viviendo en Cataluña (ríe) y no sabemos hablar eeen, en catalán”

<sup>19</sup> Less seen as national symbols, multilingual approaches seem easier to introduce in universities. An example can be the exemption from assessment in the language students are less competent, provided that their progress in curricular contents can be assessed, and given flexible time according to arrival and exposure to the new system as recently reported in the case of Pakistani students in Hong-Kong (Chee, 2017). However, in regions with Catalan immersion programmes such as Catalonia and the Balearic Isles controversy arises every year about the university entry exam if some students ask for the official version in Castilian that have to be also available, as language issues are highly politicised (see, for example, El País, 25/07/2001 or Vilaweb, 15/06/2017).

without challenging the institutional and social context that produces it, as we have also seen in previous works (Carrasco, Narciso y Bertran, 2018).

*Jacky in a post-compulsory VET track: language and feelings of non-belonging in a new school*

Jacky was initially very excited about his intermediate VET course—and he explained that it was going to be an opportunity to change his past attitude and to "make an effort". His new school is a quite prestigious public high school specializing in post-compulsory professional VET tracks, both intermediate and higher, where all students must have graduated from lower secondary education elsewhere to enrol. Only three months into the course, his enthusiasm had waned. He spoke openly of suffering racism from the teachers and he seemed to feel the new school a much more hostile place than he had expected. His reflections on discriminatory situations experienced by him and the group of Pakistani friends who also enrolled in that school reveal his awareness of the racism existing in the country. An analysis of his new school's linguistic plan<sup>20</sup> shows it is limited to incorporating recent vocabulary that has penetrated through European recommendations in their official documents (i.e. "pluricultural") but no measures beyond those derived from the need to ensure Catalan-only practices in all the activities, documents, materials, signs and, explicitly, in both teaching and informal interactions in the school. Although Jacky does not particularly connect episodes of racism to the assimilationist treatment of language (Catalan-only monolingualism) or religion (proclaimed non-denominational but explicitly stating "tolerance for *other* beliefs), it is a sign of how the school views immigrant students and whether they plan to build on and incorporate the students' knowledge and experience. The reasons for his anxiety, concern and criticism lie beyond the nature of transition itself.

In Jacky's lower secondary school, his cognitive ability was not questioned. Rather, his teachers' low expectations derived from interpreting his oppositional attitude as disengagement. They were also due to ambivalence towards Jacky's views about the importance of religious and cultural heritage in the school that, actually, helped him navigate through his diverse identities (Shah, Dwyer, & Moddod, 2010; Bertran, Pàmies, & Ponferrada, 2016). In fact, rather than a

---

<sup>20</sup> All schools in Catalonia are obliged to produce a document containing a diagnosis of the school's social, cultural and linguistic situation and the corresponding plan to develop their goals, including their plan to promote the Catalan language in all areas, activities and communications within and outside the school. The goal of the school, which recruits students from all the districts of Barcelona, a proportion of whom have immigrant backgrounds, and also students from the rest of Spain, is to achieve its use among students by introducing a totally monolingual plan, according to their most recent documents available online as of September 2017.

resistance to integration or a threat to developing an academic identity, Jacky's attitude revealed his discomfort at feeling he lacked the linguistic tools to contribute to a discussion about these issues. On the other hand, Jacky's "acting out" in the host country is explained by Hurd (2004) as a cultural practice to create a sense of inclusion in a school and social context of stratification of class and race. It is interesting that on some occasions Jacky defines behaving "Pakistani" as "playing the fool", "sometimes I want to behave like more from here, other times I want to behave like more Pakistani"<sup>21</sup>. When asked what he means by "more Pakistani" he replies that "like more being silly, joking with friends". This contrasts with his previously mentioned behaviour in Pakistan where his feelings of inclusion were linked to an academic identity and not to "Pakistaniness" among peers.

In the new school, it seemed that Jacky's linguistic background, identity and learning had even fewer opportunities to emerge. In the post-compulsory education stage, far less sensitive to the specific backgrounds and experiences of its students, his oppositional reaction could resurface even stronger, increasing the risk of leaving education in the transition period – a risk enhanced by his perception that many Pakistani immigrants had been able to make a living through small businesses rather than through their education. Unlike Aleeza, Jacky's fears about the transition did not emerge so much from a perceived lack of adequate academic level, although he often expressed more anguish than the teachers were aware of about topics related to language. However, while in Aleeza a process of academic non-belonging was activated, in Jacky a process of socio-cultural non-belonging was activated as the following remark clearly illustrates. In one of the interviews he was reflecting on the possibilities of passing as a native (Piller, 2002) and Jacky, referring indirectly to the Catalan context, said: "They always catch me out", while pointing to his face, indicating an awareness that belonging was not determined by his speech but by his phenotype, despite the widely-accepted reward of a direct symbolic way to belong for those non-native speakers who "make an effort" to use Catalan<sup>22</sup>. Adding to his loss of academic identity which he developed in Pakistan, as shown in the previous section, he has become aware of not being a legitimate member, in the currently prevailing politics of belonging (Yuval-Davis, 2006). He was becoming especially vulnerable to developing school disengagement with a school

---

<sup>21</sup> *Non verbatim*

<sup>22</sup> A common idea disseminated in the media and in the materials designed to promote the learning and use of Catalan among non-native speakers is, for example, found in a 2010 guide distributed by an important association, where the benefits of shifting to Catalan are presented as follows: "You will gain a language and be able to express yourself in new ways; you will acquire new social and professional opportunities; you will have access to more culture; you will set an example to your friends and your children; You will culminate the efforts of your parents and your grandparents when they came to live in Catalonia and made this country prosper; or you will culminate your own effort to join the society of this country and *they will stop seeing you as an "immigrant"*." (Translated by the authors)

model far from pedagogies in which students can explore their multiple linguistic and cultural identities without feelings of loss or betrayal (García & Wei, 2014; Creese & Blackledge, 2015).

### **8.5. Concluding remarks: languages and (non)belonging of immigrant students in transitions to upper secondary education**

The cases of Aleeza and Jacky illustrate the many angles to the school trajectories experienced by immigrant students and help illustrate how the new sociolinguistic research approach has not only penetrated supranational institutions, but also regional and local institutions<sup>23</sup>. However, the possibility of taking into account the rich linguistic knowledge of students is totally discarded in the transition to post-compulsory studies. In spite of a teaching staff highly committed to supporting their students, from that moment, language, and especially and paradoxically Catalan, due to its monolingual imposition is once again a reified concept, moving away from critical perspectives (Blommaert & Backus, 2013) and targeted as an objective and detached set of norms and skills to be assessed. We must not forget the external pressures that teachers are under with external evaluations and requirements that also contradict the institutional recommendations about the implementation of multilingual pedagogies (actually much more focused on previous stages). In the era of standardized tests and competitive comparisons, on passing compulsory education, *things get serious*, and it is no longer *education for all*, but traditional selection. Unfortunately, the receiving societies and their schools are missing the wonderful opportunity to achieve equity in the transition to post-compulsory education when they fail to recognize immigrant students' linguistic knowledge as profitable cultural capital for their academic life. This, in turn, would build the possibility of enhancing plural identities instead of conflicting experiences of belonging in the society where they are coming of age. However, we must take into account the complications that are added in linguistically complex contexts such as Catalan. As Charalambous *et al.* (2016, p.348) argue, referring to the Greek-Cypriot educational context, "*when superdiversity meets nationalist conflicts, the renegotiation of linguistic and ethnic boundaries becomes more difficult, as discourses of conflict render these boundaries less fluid.*"

In fact, neither Aleeza nor Jacky have been able to enjoy the pedagogical changes that the school has been implementing in the last three years. Plurilingual practices, which do not in any way

---

<sup>23</sup> A sign of this penetration of plurilingual discourse is that for a few years the department of education has had a sub-department called *Sub-Direcció General de Llengua i Plurilingüisme*. The analysis of the real scope of this change of name by the Catalan administration is beyond our scope.

exclude the teaching of unilingual competences<sup>24</sup> (Nussbaum, 2013), reinforce the recognition of other funds of knowledge (Moll *et al.*, 1992) that could be key to reversing the power relations in the processes of teaching and learning. However, it is essential that these changes are accompanied by a holistic approach that privileges the assessment of the speakers' experiences and the practices they are exposed to, instead of focusing on languages and their statuses. Otherwise, they may fall into contradictory situations such as that which occurs at the end of the Baccalaureate when Pakistani students with previous good command of English are not allowed to present their final project in English. Where does the school place immigrant students who could at last be represented as competent speakers, by depriving them of this possibility? The native Catalan speakers who can perform the work in their mother tongue once again have the possibility to show simultaneously a strong academic identity while making no extra efforts. But Aleeza is convinced that she lacks the proper language level to do Baccalaureate and go to university and Jacky realizes that his Catalan does not counteract other components of his performative identity (Harissi, Otsuji & Pennycock, 2012). The OECD (2007) adheres to a definition of equity as the sum of fairness and inclusion, which are crucial in educational stages and transitions; however, it is obvious that despite the linguistic sensitivity of the teachers, the school as a political and cultural institution operates by a 'monolingualising' ideology embedded in the historical processes of nation-states as argued by Heller (1995). That hierarchizes languages and origins and ends up contributing to social exclusion. Although in Catalonia language policy is apparently set forth under a different motivation from that of nation-states with strong international languages—the protection of an endangered language—paradoxically it may have greater unintended effects in relation to its goals, as it conditions the academic and social belonging of a growing part of its younger population both in the local and global worlds.

As social anthropologists, we hardly recognise the transitions from lower to upper secondary education as *rites de passage*. An inclusive society would make the novices believe that not all of them would have enough courage to make it to the new mature identity, but the underlying line would be to firmly defend that none would be actually excluded, since they are all invaluable for helping the rest to cope collectively with the challenges of our common future. Encouraging all students, regardless of their backgrounds, to love endangered languages as unique and rich world views rather than encountering them as barriers would be a better strategy, with many advantages both for them and for us all.

---

<sup>24</sup> Unilingual competence is understood as the ability to use a single language when the situation requires it (Lüdi & Py 2003; Masats et al, 2007; cited in Llompart, 2016).

## 8.6. References

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul. Vol 1.

Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds). *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 363-368.

Bertran, M., Ponferrada, M., & Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race, Ethnicity and Education*, 19(1), 161–181.

Bialystok, B., (2016) Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: .1080/13670050.2016.1203859

Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, accessed 12 May 2017. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departaments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP067-Repertoires-revisited-Knowing-language-in-superdiversity.aspx>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. (2012). Fronteras visibles, barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31–60.

Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (3), 77-92

Carrasco, S., Narciso, L. & Bertran, M. (2018). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain, in Van Praag, L.,

Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., and Ch.Timmerman, (Eds) *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. London-New York: Routledge, 164-182.

Carrasco, S.; Ruíz-Haro, I; Bereményi, B.Á. (2018). No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Spain from a qualitative approach, in Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq, Timmerman (Eds) *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. London-New York: Routledge, 185-198

Charalambous, P., Charalambous, C., & Zembylas, M. (2016). Troubling translanguaging: language ideologies, superdiversity and interethnic conflict, *Applied Linguistics Review*, 7(3), 327-352.

Chee, W. (2017). Opportunities, challenges, and transitions: educational aspirations of Pakistani migrant youth in Hong Kong, *Children's Geographies*, DOI:10.1080/14733285.2017.1380782.

Codó, E., & Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.

Coelho, E.; Oller, J.; Serra, J.M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. Barcelona: Horsori Editorial.

Corona, V., Unamuno, V., & Nussbaum, L. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (2), 182-194.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistic*, 35, 20-35.

Cuconato, M. (2016). Some reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems, *Forum Sociológico*, 28. DOI : 10.4000/sociologico.1386

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Downes, P.; Nairz-Wirth, E.; & Rusinaitė, V. (2017). Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Structural-Indicators-.pdf>

El País (25/07/2001).

[https://elpais.com/diario/2001/07/25/sociedad/996012012\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2001/07/25/sociedad/996012012_850215.html)

Elias, M. & Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación post-obligatoria? Diferencias entre centros públicos y concertados. *RASE*, 10 (1), 5-22.

Estadística d'Ensenyament (2017). Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

European Commission (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

European Commission (2015). Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages. *Education & Training 2020*,

[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/Policy\\_recommendations\\_ESL2015.pdf?5te91q](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/Policy_recommendations_ESL2015.pdf?5te91q)

Eurostat (2017c). Early leavers from education and training by sex and country of birth [en línea:

[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_02&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_02&lang=en)]

Fernández-Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *School Failure and Dropouts in Spain*. Barcelona: La Caixa Social Studies Collection, 29.

Figuera, P. (2006). Transición ESO-Secundaria Postobligatoria-Trabajo, en M. Álvarez y C. Castilla, *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Frekko, S. (2013). Legitimacy and Social Class in Catalan Language Education for Adults. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 164-146.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. In A. Mohanty et al. (Eds.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (p.140-158). New Delhi: Orient Blackswan.

García, M.& Merino, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio, *Educación Social*, 42, 47-60.

García, O. & Wei, L., (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

Harissi, M., Otsuji, E., & Pennycook, A. (2012). The Performative Fixing and Unfixing of Subjectivities, *Applied Linguistics*, 33(5), 524-543, doi:10.1093/applin/ams053.

Heller, M. (1995). Language choice, social institutions and symbolic domination. *Language in Society*, 24. 373-405.

Hélot, C. (2012). "Linguistic diversity and education". In: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p.214-231) Nueva York / Londres: Taylor and Francis.

Hurd, C. A. (2004). "Acting out" and being a "School boy": Performance in an ELD Classroom. In M. Gibson, , P. Gándara , & J.P. Koyama. (Eds.) *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement* (p.65-68).. New York: TCR Columbia University.

Institut d'Estadística de Catalunya (2013). Llengua habitual segons àmbits territorials de Catalunya, <http://www.idescat.cat/>

Jindal-Snape, D. (ed.) (2010). *Educational Transitions Moving Stories from Around the World*.

New York: Routledge

Larrea, I. (2017). *Les actituds lingüístiques dels immigrants Panjabis adults a Catalunya* (Doctoral dissertation).Universitat Pompeu, Fabra.

Llompart, J. (2016). Enseñar la lengua en la superdiversidad: de la realidad sociolingüística a las prácticas de aula. *Signo y seña*, (29), 11-32.

Martín-Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE.

- Martín-Rojo, L. (2013). (De)capitalising students through linguistic practices: A comparative analysis of new educational programmes in the global era. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities: A critical perspective on institutions and work* (p. 118-146). Bristol: Multilingual Matters/Institut d'Estudis Catalans.
- Martín-Rojo, L. & Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Fco: Jossey-Bass.
- Mirza, H. S. (2008). *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. London: Routledge.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Newman, M., Trenchs-Parera, M., & Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306-333.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (Eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L. (2013). "Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingüe". In A. Bretegnier & M. Vasseur (Eds.) *Vers le plurilinguisme? 20 ans après* (p.85-93). Paris: Albin Michel.
- OECD (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing.
- OECD (2015a). *Indicators of Immigrant Integration*. OECD Publishing.
- OECD (2015b). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing.
- Pérez-Milans, M. (2015). Language education policy in late modernity: (Socio)linguistic ethnographies in the European Union. *Language Policy*, 14(2), 99-107.

Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj A. (eds.) Transitions to School - International Research, Policy and Practice. International perspectives on early childhood education and development, Vol. 9. Dordrecht: Springer.

Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6(2), 179-208.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.

Pujolar, J. (2007). The future of Catalan: Language endangerment and nationalist discourses in Catalonia. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Interest and Ideology in the Defense of Languages*. London: Continuum International.

Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3). 229-243.

Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.

Rahman, T. (2008). Language policy and education in Pakistan. In *Encyclopedia of Language and Education* (p. 383-392). Springer US.

Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing ‘ethnic capital’?. *Sociology*, 44(6), 1109-1127.

Tarabini-Castellani, A., (Ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar prematuro*. Madrid: Editorial Síntesis.

Trenchs-Parera, M.& Patiño-Santos, A. (2013). Language attitudes of Latin American newcomers in three secondary school reception classes in Catalonia. In J. Arnau (Ed.) *Reviving Catalan at School. Challenges and instructional Approaches* (p.49-71). Bristol: Multilingual Matters.

UNESCO (2017). A Guide for ensuring Inclusion and Equity in Education. France.

Van Gennep, A. (2011[1909]). *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris: Picard.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.

Vila, F. X. (2016). Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística. *Treballs de sociolingüística catalana*, 199-217.

Vilaweb (15/06/2017) <https://www.vilaweb.cat/noticies/nomes-un-4-dels-estudiants-de-les-illes-trien-fer-la-selectivitat-en-castella/>

Woolard, K. A. (2008). Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In S. Kirsten, M. Ulrike, & M. Peter (Eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (p.303–323). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.

Woolard, K. A. (2016) *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21<sup>st</sup> Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging, *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214.



## PUBLICACIÓN 4: Capítulo de libro

Reyes, Ch. (capítulo preparado para publicar). El repertorio lingüístico de alumnado de origen inmigrante de una escuela de educación secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística

# 9. El repertorio lingüístico del alumnado de origen inmigrante de una escuela de secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística.

## 9.1. Introducción

“Jo crec que sé parlar més hindi, urdu jo crec que és una mica complicat, però hindi és més fàcil iii, té una mica a veure amb bangla, i he après quan..., per exemple quan havia d'agafar Visa, per venir aquí, eee, el *embajador* de Bangladesh no estava a Bangladesh, sinó estava a la Índia, i havia d'agafar visa a la Índia i *abí* vaig estar sis mesos iii, comunicant amb les persones d'*abí* vaig aprendre hindi”<sup>25</sup>. (Nixon)

“Si barrejo català i castellà em sona molt lleig, però si barrejo urdú i anglès, no, però no sé per què”. (Mashal)

“Urdú, castellà, anglès i català són més importants, pothwari també, perquè és la meva llengua materna [...] si vives en tu pueblo, tienes que hablar en pothwari no en urdu, te van a desir<sup>26</sup>, ‘esta chica viene de España y habla en urdu, no en pothwari’” (Aliya)

Investigadora: i t'agradaria aprendre més llengües?

Clarisa: Sí, ruso, me encanta.

Investigadora: ostres, rus, i això?

Clarisa: por el Instagram y las chicas que sigo ahí

---

<sup>25</sup> No se han traducido las citas ya que se considera que es conveniente dejar las citas originales para visibilizar su combinación de rasgos lingüísticos entendiendo que no son “malas versiones” de una lengua, sino repertorios biográficamente organizados (Blommaert y Backus, 2013): el reflejo de cómo combinan todos sus recursos comunicativos, su repertorio comunicativo (Rymes, 2014). Se entiende por rasgo lingüístico, como se hace desde la sociolingüística, todo aquel elemento lingüístico, por ejemplo, una palabra, un acento o una colocación determinada, que los hablantes combinan para comunicarse a través de la lengua y que trasciende el valor referencial de las palabras. Se ha escrito en cursiva aquellas palabras que se definirían como pertenecientes a una lengua distinta a la lengua predominante que esté utilizando y se ha subrayado aquellas palabras o expresiones que no se consideren correctas desde una perspectiva normativa, aunque teniendo en cuenta que la percepción de incorrección se relaja en la expresión oral.

<sup>26</sup> No marcamos como incorrectas la grafía “s” en lugar de “c” porque es una representación oral de una variante fonológica del castellano.

Nixon, Mashal, Aliya y Clarisa incorporan en sus prácticas comunicativas, en sus reflexiones lingüístico-ideológicas y metalingüísticas y en sus proyecciones futuras una amplia diversidad que ejemplifica la realidad en la que se mueven. No obstante, la diversidad lingüística del alumnado es controvertida en las escuelas si incluye lenguas no europeas. Se celebra a nivel teórico, pero se trata desde la preocupación debido a la percepción de que constituye un obstáculo para el funcionamiento ordinario del currículum y para la progresión del aprendizaje. La inquietud que genera se nutre de datos objetivos, pero interpretados desde supuestos que responden a teorías *folk* y no a lo que la investigación nos dice. De manera que se conecta el bajo rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante extracomunitario (OCDE/European Union, 2015), especialmente grave en el contexto español (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018), con el hecho de que las lenguas familiares de este alumnado no coincidan con la lengua de instrucción en la escuela, el catalán, y las otras dos lenguas obligatorias, el castellano y el inglés. Sin embargo, la incorporación de alumnado con un bagaje lingüístico distinto al escolar no es un factor explicativo *per se* de su bajo rendimiento. La literatura sobre multilingüismo muestra el potencial de la población joven multilingüe y las posibilidades que ofrecen los nuevos enfoques pedagógicos (Bialystok, 2016; Creese y Blackledge, 2015; Garcia y Wei, 2014). A pesar de los hallazgos de la investigación, este parece un pensamiento especialmente resistente al cambio, diversos trabajos etnográficos señalan la persistencia de metáforas populares como que el alumnado inmigrante viene “sin hablar nada”, obviando todo el bagaje lingüístico previo al interpretar el conocimiento lingüístico del alumnado desde los parámetros evaluativos escolares (Franzé, 2002; Martín Rojo y Mijares, 2007; Mijares, 2006). En el contexto catalán, el debate sociolingüístico altamente politizado oscurece todavía más las relaciones causa efecto objetivas. El debate se centra en la relación entre el catalán y el castellano y se transfiere al contexto escolar, donde a la preocupación por el impacto que la falta de conocimiento de la lengua escolar pueda tener en las trayectorias académicas del alumnado inmigrante se añade una inquietud lingüística específica del contexto: cómo puede la escuela revertir las relaciones de poder entre lengua hegemónica y lengua minorizada. De manera que la investigación sociolingüística en el contexto catalán se ha centrado en mayor grado en las tensiones entre castellano y catalán o en las posibilidades de incorporar más hablantes a la lengua declarada en riesgo (el catalán) y no tanto en qué están haciendo los hablantes con sus diferentes bagajes lingüísticos y qué posibilidades les aportan —o no— sus nuevas prácticas (véase, por ejemplo, Bretxa y Vila, 2014; Frekko, 2013; Newman *et al.* 2008; Pujolar, 2010; Pujolar y González, 2013; Woolard, 1992, 2008). En este texto nos alejamos del enfoque centrado en la oposición de lenguas y de sus etiquetas, a menudo descontextualizadas -hegemónica o minorizada-, para poder reflejar lo que el alumnado de origen

inmigrante está haciendo con sus prácticas comunicativas más allá del debate sociolingüístico previo al que se han incorporado.

Algunos autores del campo de la investigación educativa se centran en los cambios que la globalización comporta y analizan el contexto escolar catalán desde las prácticas de los nuevos y nuevas hablantes en este contexto y no desde las lenguas (véase, entre otros, Corona, 2012; Codó y Patiño, 2014; Llompart, 2016; Nussbaum y Unamuno, 2006; Vallejo y Moore, 2016). Sin embargo, desde una perspectiva socioantropológica, nuestro interés se desplaza de las prácticas comunicativas en sí al encaje de las mismas y de quiénes las utilizan en la escuela y en la sociedad receptora. Para ello se analizan los datos procedentes de un estudio etnográfico realizado en un centro escolar de secundaria y su entorno en el centro histórico de la ciudad de Barcelona y desde una doble perspectiva. Por un lado, a partir del concepto de super-diversidad de Vertoveç (2007), que la define como “*the diversification of diversity*”, enfatizando los efectos mutuamente condicionantes de múltiples variables, que hacen que reconsideremos los conceptos clásicos con los que se describían a los individuos y comunidades tales como cultura o lengua (Blommaert, 2017; Blommaert y Rampton, 2011); por otro lado, incorporando el giro propuesto por la sociolingüística de la movilidad (Blommaert, 2010) que interpreta las prácticas comunicativas de las personas centrándose en los diferentes recursos que utilizan y no en las lenguas nacionales, *named languages* (Makoni y Pennycook, 2007). A pesar de que nuestro análisis presenta las prácticas lingüísticas del alumnado considerando su capacidad comunicativa, creativa y adaptativa, en contraposición a las perspectivas del déficit, también se valoran los procesos de estratificación social que se dan cuando la diversidad lingüística se cruza con otras variables (Piller, 2016). Esta perspectiva está en consonancia con las aportaciones de la sociolingüística que analiza la distribución desigual de recursos lingüísticos o la designación de valores distintos de dichos recursos en la sociedad y, en concreto, en la escuela, con la intención de construir relaciones de poder desiguales (Martín Rojo, 2010). Finalmente, este trabajo se enmarca en la tradición de la antropología de la educación que analiza la relación entre los grupos minoritarios y las instituciones educativas y los procesos de estigmatización y estereotipación que estos experimentan y que contribuyen a invisibilizar su saber cultural (Foley, 1997).

En concreto, nos centraremos en los diferentes aprendizajes y prácticas lingüísticas de un grupo de alumnos y alumnas de origen inmigrante en un espacio de super-diversidad y en las desigualdades que emergen y en el ámbito escolar.

## 9.2. El rol de la lengua en la participación y la pertenencia escolar

Desde finales de los años sesenta la sociolingüística ha resaltado el rol de la lengua en la perspectiva del déficit, al valorarse socialmente de forma diferente lenguas, variedades o registros (Martín-Rojo, 2003). Bourdieu (1985) explicó esta valoración diferenciada por el valor de cambio que tienen las diferentes lenguas o variedades: los conocimientos lingüísticos legitimados se convierten en capital cultural. El enfoque de Bourdieu se apartaba de los postulados de los lingüistas clásicos como Saussure que trataban la lengua de forma aislada.

Bajo la influencia de la perspectiva del déficit, durante años el bilingüismo de las minorías fue concebido negativamente como un bilingüismo substractivo (García, 2009: 143). Sin embargo, a partir de los años 70 la sociolingüística empezó a reivindicar su valor aditivo (Lambert en García, 2009: 143). En el contexto escolar, esto permitió explorar las posibilidades de trayectorias escolares de éxito en los grupos de origen inmigrante abandonando la problematización de su bilingüismo (Valdés, 2001).

En las dos últimas décadas se ha puesto especial atención al impacto de la globalización en las prácticas comunicativas y se ha resaltado la íntima conexión que tiene la lengua con las dinámicas políticas e históricas que la rodeen (Blommaert y Rampton, 2011). Desde la investigación, la realidad super-diversa se ha impuesto a ideologías monolingües pasadas y se analizan las prácticas comunicativas actuales desde un cambio paradigmático dentro de los estudios del multilingüismo, donde el foco está en la hibridación y la movilidad (Rymes, 2014); se superan las ideas del bilingüismo aditivo al entender que los hablantes que han estado expuestos a diferentes lenguas no suman monolingüismos (García, 2009:143), sino que sus prácticas comunicativas deben concebirse de forma radicalmente distinta. Desde esta perspectiva diferentes autores hablan de conceptos como “*translanguaging*” (García y Wei, 2014; Creese y Blackledge, 2015) o similares (ver una revisión de los distintos conceptos en Creese y Blackledge, 2015) a través del cual se quiere captar el uso que los hablantes plurilingües hacen de su repertorio lingüístico para mediar sus actividades sociales y cognitivas. Este giro comporta también revisar las pedagogías escolares, tradicionalmente basadas en el monolingüismo. Así, la lengua deja de ser vista como un objeto reificado y se analiza como conjunto de recursos lingüísticos-semióticos que pueden coincidir con lo que conocemos como una lengua, pero que en la mayoría de los casos se describiría mejor como *repertorios comunicativos* que una persona desarrolla en el curso de su vida y que están íntimamente vinculados al contexto, se configuran ideológicamente y se ordenan indexicalizadamente<sup>27</sup> (Blommaert, 2014:3). Las valoraciones sobre las lenguas responden a

---

27

diferentes ideologías y los diferentes rasgos lingüísticos -a veces incluso puede extenderse a toda una lengua- tienen capacidad de indicar valores más allá de los referenciales, como por ejemplo cuando a un acento se le atribuye una clase social (Blommaert, 2006). Blommaert, desde una sociolingüística de la movilidad, como él la denomina (Blommaert, 2010), habla de la necesidad de analizar no las lenguas sino los recursos y cómo estos se distribuyen en diferentes espacios verticales (escalas) más que horizontales, y en diferentes órdenes de indexicalidad. Esta forma de analizar las prácticas comunicativas en los contextos super-diversos complementa el análisis de Bourdieu y ayuda a entender las posibilidades de respuesta que tienen los hablantes, al entender la lengua como un conjunto de recursos los individuos activan adaptándose a cada situación que viven, pero sujetos a restricciones que se deben estudiar en cada contexto, entendiendo que estos circulan de formas desiguales y cuyos valores y significados se construyen socialmente (Heller: 2007). En espacios como la escuela, el alumnado de origen inmigrante puede experimentar un no reconocimiento de sus recursos lingüísticos, como ocurre con otros recursos culturales, y vivir procesos de descapitalización (Martín Rojo, 2010) cuando sus voces y experiencias no se incluyen. No obstante, analizar la diversidad lingüística del alumnado inmigrante en el contexto de la super-diversidad y revisando las posibilidades de respuesta de éste al considerar los recursos culturales y específicamente lingüísticos que activa, permite centrarse en una crítica institucional y sistémica, pero tomando en consideración la capacidad de reacción creativa del alumnado.

### **9.3. Metodología, contexto y casos**

Los datos en los que se basa este capítulo proceden del trabajo de campo llevado a cabo durante cuatro años en un instituto de Barcelona y su entorno a través de una etnografía multinivel (Ogbu, 1981), en el contexto escolar y en el contexto social en el que se desarrolla la vida de su alumnado, y ha incluido los espacios de ocio, los lugares de culto o los hogares de los jóvenes. Se inscribe en una etnografía secuencial en la que he indagado sobre el capital lingüístico y la movilidad de los jóvenes hijos de inmigrantes en Cataluña en dos institutos y entornos locales muy diferentes en el área que constituye la región metropolitana de Barcelona, que a su vez ha formado parte de dos proyectos de investigación competitivos<sup>28</sup>. La primera fase etnográfica tuvo lugar en un entorno local donde el alumnado de origen extranjero constituía una minoría en el único instituto del municipio y en el mismo (Reyes, 2017). En esta segunda fase etnográfica se replicó el enfoque de la investigación en un contexto de super-diversidad, un instituto y su

---

<sup>28</sup> Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I *Movibar. La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias*, MINECO CSO2012-34285 y el proyecto RESL.eu, Reducing Early School Leaving in Europe, FP7 320223, proyectos longitudinales más amplios donde se ha investigado sobre movilidad y abandono escolar prematuro.

entorno en el centro histórico de una gran ciudad cosmopolita como Barcelona, como contraste en el cuál identificar similitudes y especificidades en las prácticas comunicativas de los y las hablantes multilingües. Además, la elección del segundo centro se realizó en base a la información disponible a partir de trabajos anteriores (Carrasco, 2008) que atribuían una actitud favorable a la diversidad lingüística del alumnado en el centro<sup>29</sup> y que, a diferencia del primer entorno escolar estudiado, y como se puede observar en las fases prospectivas de esta segunda fase etnográfica, parecía priorizar el buen clima escolar por encima de la excelencia y desarrollar un buen sentimiento de pertenencia entre todo su alumnado por igual. Además de la observación participante y no-participante en la escuela y fuera de ella (cursos diferentes, en espacios fuera del aula en el ámbito escolar como patio o pasillos, o en espacios fuera de la escuela como la biblioteca del barrio u otros lugares de contacto con profesorado y alumnado), se han realizado entrevistas al alumnado, el profesorado y otros agentes educativos. Para el propósito de este texto la información que se analiza proviene primordialmente de 11 casos de la segunda fase y los agentes educativos que han estado en contacto con este alumnado. Entré en contacto con la mayoría de estos jóvenes (todos ellos excepto Nixon) en el año 2013-2014 cuando cursaban 1º de la ESO y he podido seguir sus trayectorias escolares hasta el año 2016-2017 en el año en que 8 de ellos cursaba 4º de la ESO (excepto Jasmine y Kurham que repitieron 1º y 2º de la ESO respectivamente). Se han realizado breves entrevistas de seguimiento con la mayoría de ellos tras finalizar la etapa etnográfica intensiva y se han introducido técnicas colaborativas con alumnado y profesorado. Por ejemplo, con la intención de contribuir en la toma de conciencia lingüística del profesorado y del alumnado (Van Hessen, 2008), y de producir otro tipo de datos, se llevaron a cabo cinco grupos de discusión a partir de textos críticos sobre multilingüismo, y un proyecto de co-investigación con un grupo de 6 alumnas y 1 alumno voluntarios. En concreto, los datos aquí presentados se proceden de observaciones, entrevistas y sesiones colaborativas con el profesorado y alumnado. Para el análisis de las observaciones y las entrevistas se han tomado en consideración conceptos de la sociolingüística que no sólo han ayudado como marco teórico sino también como marco metodológico al entender las prácticas comunicativas como prácticas sociales situadas, incluida las interacciones con la investigadora (De Fina, 2011).

El instituto, al que llamaremos Vázquez Montalbán a partir de aquí, tiene alrededor de 700 estudiantes, dos grupos por año de Educación Secundaria Obligatoria, un grupo por año en

---

<sup>29</sup> Un antiguo profesor del centro desarrolló un proyecto sobre las lenguas del mundo en el cual participaron alumnos y alumnas con distintas lenguas maternas que a través de una aplicación online ejercían de profesores y divulgadores de las mismas. A pesar de haber obtenido diversos reconocimientos y premios, el proyecto desapareció al trasladarse el profesor a otro centro.

Bachillerato y CFGM y dos cursos de CFGS, todos en las áreas sociales. La mayoría del alumnado matriculado procede de la inmigración internacional y de hogares de bajos ingresos de la zona. Los principales países de origen del alumnado son Pakistán y Bangladesh, pero hay otras nacionalidades entre los estudiantes (de Filipinas, Marruecos y de diversos países latinoamericanos) hasta un total de 21 nacionalidades en el curso 2015-2016. Un pequeño pero significativo número de estudiantes vive en situaciones bastante extremas, por debajo del umbral de la pobreza, afectado por órdenes de desahucio o en hogares protegidos. Los resultados en las pruebas externas de lengua catalana y castellana son inferiores al promedio de la ciudad, pero similar a otras escuelas con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero. Sin embargo, las tasas de graduación de la ESO son relativamente altas, por encima de la mayoría de las escuelas ubicados en barrios de clase trabajadora, según la información facilitada por el equipo directivo; la rotación de maestros es muy baja, algo que puede considerarse como un indicador del buen clima de la escuela y del compromiso con el proyecto que desarrolla.

A continuación, se presentan los casos de las 9 chicas y los 2 chicos en los que se basa los datos analizados en este capítulo. Con todos ellos se ha llevado a cabo un seguimiento continuado. Siete de los casos participaron como co-investigadores en el proyecto experimental sobre diversidad lingüística<sup>30</sup> y los otros cuatro casos han formado parte del seguimiento general a través del trabajo de campo y también a través de entrevistas semi-estructuradas y breves entrevistas informales posteriores para seguir sus trayectorias. A pesar de la intención inicial de poder contar con una muestra equilibrada por género, se priorizó el contacto espontáneo en el trabajo de campo a partir del interés de los chicos y chicas por la investigación lo que ha llevado a este tipo de composición. La relación participantes-investigadora y qué factores intervienen en la configuración de un *rappport* mayor o menor con unos u otros participantes forma parte de la investigación etnográfica y en este caso no se planteó la elaboración de una muestra de conveniencia.

Todos los participantes pertenecen a la generación 1,5, es decir, se trata de jóvenes no nacidos en el país receptor pero llegados al mismo y escolarizados antes de la adolescencia.

---

<sup>30</sup> Esta parte del trabajo realizado se desarrollará en otro lugar.

Tabla 01 Perfiles socioeducativos

Casos <sup>31</sup>	Sexo	Año nacimiento	Año y curso de llegada a Cataluña a Años en A.A. <sup>32</sup>	Repeticiones	Lugar de nacimiento	Trabajo de los padres	Estudios de los padres	Cambios de residencia por desahucio o problemas económicos	Estudios finalizados en el 2018
01 Kurham	Hombre	2001	2010 3º de primaria En AA de 3º a 6º	1 (2ºESO)	Pakistán-zona urbana	<u>Padre:</u> Dependiente en supermercado <u>Madre:</u> Ama de casa	Desconoce estudios de sus padres.	Se muda de barrio en el 2016 por no poder seguir pagando alquileres del barrio	Tercero de la ESO. No ha superado el 4ºto de la ESO y realizará un PFI el próximo año
02 Jasmine	Mujer	2001	Primera infancia en Barc. Del 2009 al 2011 Pakistán 4º de Primaria En AA de 4º a 1ºESO	1 (1ºESO)	Pakistán-zona rural	<u>Padre:</u> cocinero <u>Madre:</u> ama de casa	<u>Padre:</u> Primaria <u>Madre:</u> No finalizó primaria (escuela muy lejos de residencia)	No	4ºto de la ESO. está apuntada a un grado medio para el próximo año
03 Nixon	Hombre	1998	2007 3º de primaria En AA 3º de primaria	2(3º de primaria y 1º de la ESO) <sup>33</sup>	Bangladesh-zona urbana	<u>Padre:</u> Empleado en hotel <u>Madre:</u> Ama de casa	<u>Padre:</u> estudios universitarios <u>Madre:</u> estudios superiores pre-universitarios	No	1er año curso universitario (ingeniería informática)
04 Jacky	Hombre	2000	2011 5º de primaria En AA 5º y 6º	1 (1º de la ESO)	Pakistán-zona urbana/rurru	<u>Padre:</u> En el pasado en la construcción Actualmente tiene invalidez permanente por enfermedad <u>Madre:</u> Ama de casa/cuidador, combinado con trabajos puntuales como costurera	<u>Padre:</u> Corresponde a 4ºto de la ESO <u>Madre:</u> Estudios superiores pre-universitarios	Se muda del barrio por desahucio en el 2018	4ºto de la ESO Inicia un grado medio. Se pierde el contacto con él después de que explique de que el curso no le está yendo bien.

<sup>31</sup> Todos los nombres han sido anonimizados y en su mayoría son pseudónimos elegidos por los mismos jóvenes.

<sup>32</sup> Aula de Acogida

<sup>33</sup> Nixon afirma contundentemente que su incorporación a un curso que no era el que le correspondía por edad comportó una repetición de curso. Es posible que a otros jóvenes le ocurriera lo mismo, pero no lo hayan interiorizado como una repetición. Significativamente, los padres de Nixon tienen un capital cultural en origen más alto que la mayoría de los padres de la muestra, lo que probablemente les ha llevado a interpretar y comunicar a Nixon las decisiones escolares en destino de forma semejante como lo harían padres nacionales de clase media.

Casos <sup>31</sup>	Sexo	Año nacimiento	Año y curso de llegada a Cataluña en A.A. <sup>32</sup>	Repeticiones	Lugar de nacimiento	Trabajo de los padres	Estudios de los padres	Cambios de residencia por desahucio o problemas económicos	Estudios finalizados en el 2018
<b>05 Sofia</b>	Mujer	2000	2009 5º de primaria En AA en 5º	1 (4º de la ESO)	Pakistán-zona urbana	Padre: Cocinero Madre: Ama de casa	Padre: Ingeniería Madre: Lo desconoce	Planean mudarse del barrio para encontrar alquiler más asequible	4rto de la ESO. está apuntada a un grado medio para el próximo año
<b>06 Aleena</b>	Mujer	2001	2004 P3	No	Holanda	Padre: Propietario de restaurante Madre: ama de casa	Padre: correspondiente a 4rto de la ESO Madre: correspondiente a 4rto de la ESO	No	1ero de bachillerato
<b>07 Aliya</b>	Mujer	2001	2010 4º de Primaria En AA de 4º a 6º	No	Pakistán-zona rural	Padre: Cocinero Madre: Ama de casa	Padre: Correspondiente a 4rto de la ESO Madre: Correspondiente a 2o de la ESO	Se muda de ciudad en el 2018 por no poder seguir pagando alquileres del barrio	4rto de la ESO (actualmente ha abandonado 1ero de bachillerato y está apuntada a un grado medio para el próximo año)
<b>08 Aleeza</b>	Mujer	2001	2011 5º de Primaria En AA de 5º a 1º de la ESO	No	Pakistan-zona urbana	Padre: Operario en fábrica Madre: Ama de casa	Padre: correspondiente a 4rto de la ESO Madre: correspondiente a 4rto de la ESO	No	1ero de bachillerato
<b>09 Mashal</b>	Mujer	2000	2009 3º de Primaria En AA 3º	No	Pakistán-zona rural	Padre: Trabaja en un restaurante Madre: Ama de casa	Padre: correspondiente a 4rto de la ESO Madre: sin estudios	Planean mudarse del barrio para encontrar alquiler más asequible	4rto de la ESO (actualmente ha abandonado 1ero de bachillerato y está apuntada a un grado medio para el próximo año)
<b>10 Clarisa</b>	Mujer	2001	2012 5º de Primaria En AA 5º y 6º	No	Pakistán-zona urbana	Padre: Cocinero Madre: Ama de Casa	Padre: correspondiente a 4rto de la ESO Madre: correspondiente a tercero de la ESO	Planean mudarse del barrio para encontrar alquiler más asequible	4rto de la ESO (actualmente ha abandonado 1ero de bachillerato y está apuntada a un grado medio para el próximo año)

Casos <sup>31</sup>	Sexo	Año nacimiento	Año y curso de llegada a Cataluña a Años en A.A. <sup>32</sup>	Repeticiones	Lugar de nacimiento	Trabajo de los padres	Estudios de los padres	Cambios de residencia por desahucio o problemas económicos	Estudios finalizados en el 2018
11 Nazneen	Mujer	2002 (en documentación consta 2001)	Finales del 2009 4º de Primaria En AA de 4º a 6º	1ero de Bachillerato	Bangladesh-zona urbana/rurrú	Padre: Dependiente en tienda Madre: Ama de casa	Padre: correspondiente a primaria Madre: Correspondiente a 4rto de la ESO	No	No ha superado 1ero de bachillerato. Matriculada por segunda vez para curso actual

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo

TABLA 02: Datos sobre movilidad y lengua

Casos	Países de residencia de familiares	Viajes desde llegada a Cataluña hasta 2018/Lugares/Meses/Motivos	Lenguas que puede utilizar o entender (según su propia declaración)	Lenguas utilizadas predominantemente con pedres	Lenguas en su historia escolar
01 Kurham	Pakistán, Noruega, Canadá, Dubai	5 Noruega/Pakistán 1er viaje: a Noruega. No recuerda exactamente cuándo. Motivo: visitar familiares 2º viaje: Noruega. 6 meses (entre cuarto y quinto de primaria. Se le mantiene en el aula de acogida después del viaje) Motivo: búsqueda de trabajo 3er viaje: Noruega. 18 días en Navidad en primero de la ESO Motivo: visitar familiares 4rto viaje: Pakistán. 1 mes en noviembre de 2º de la ESO. (repetición de curso después del viaje) Motivo: enfermedad/muerte de la abuela 5º viaje: Pakistán (verano entre 2º de la ESO y 3º) Motivo: Boda de familiar	5 Urdu, punjabi, castellano, catalán, inglés (se queja de que no puede entender todo el inglés que sus hermanas utilizan, pero sí dice entender algo)	Punjabi, urdu y castellano. Los padres prefieren que sus hijos utilicen el urdu con ellos y entre hermanos. Entre hermanos utilizan sobre todo punjabi y castellano. Sus hermanas mayores hablan también inglés entre ellas.	Urdu en Pakistán. Iba a entrar a una escuela donde se impartían asignaturas en inglés y al que iban hermanas, pero se debía incorporar justo en el momento en que se vinieron a Cataluña. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
02 Jasmine	Pakistán, Inglaterra	1 Pakistán. 4 meses, a finales de 1º de la ESO, verano y septiembre (repetición de curso después del viaje) Motivo: enfermedad abuela	6 Urdu, pothwari, punjabi, catalán, castellano, inglés.	Con su padre punjabi y urdu. Con su madre Pothwari y urdu.	Urdu e inglés en Pakistán Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
03 Nixon	Bangladesh, Dubai, Qatar	5 Bangladesh 1er viaje: 6 meses Motivo: enfermedad abuelo (repetición de curso después del viaje) 2º/3er/4º/5º viaje: en periodos de verano Motivo: visitar la familia o bodas	7 Bengali, castellano, catalán, urdu, hindi, inglés, algo de árabe	Bengali	Bengali e inglés en Bangladesh Catalán, castellano e inglés en Cataluña
04 Jacky	Pakistán, Estados Unidos, Reino Unido	2 Pakistán 1er viaje: 6 meses cuando cursaba 1º de la ESO (Repetición de curso después de viaje) Motivo: boda de hermana	9 Pothwari, castellano, catalán, urdu, inglés, punjabi, hindi, árabe clásico, árabe coloquial	Pothwari con padres, pothwari y castellano con hermanos	Urdu e inglés en Pakistán Catalán, castellano e inglés en Cataluña

			2º viaje: 1 mes en septiembre de 1º de ciclo medio Motivo: visitar familiares		
<b>05 Sofia</b>	Pakistán, Noruega	1 Noruega: 4 semanas Motivo: visitar a familiares	7 Urdu, punjabi, castellano, catalán, inglés, pothwari, hindi	Urdu, punjabi y castellano	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña
<b>06 Aleena</b>	Pakistán, Francia, Inglaterra	12 Cada año viajan a Pakistán durante 3 meses Motivo: visitar la familia También ha estado en Francia e Inglaterra Motivo: visitar la familia	8 Urdu, punjabi, castellano, catalán, inglés, pothwari, hindi, francés	Urdu	Castellano, catalán, inglés y francés en Cataluña
<b>07 Aliya</b>	Pakistán	0	8 Urdu , pothwari, punjabi, castellano, catalán , inglés, hindi, francés	Urdu , pothwari, castellano	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña
<b>08 Aleeza</b>	Pakistán, Inglaterra, Arabia Saudí		9 Urdu, punjabi, castellano, catalán, inglés, hindi, bengali, pothwari, árabe clásico	Urdu y punjabi con padres. Urdu, castellano y catalán con hermanos	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña
<b>09 Mashal</b>	Pakistán	3 Pakistan 1er viaje: 1 año y siete meses entre 5º y 6º de primaria Motivo: “no quería vivir aquí” 2º viaje: 2 meses durante el 2º curso de la ESO (no comporta repetición) Motivo: boda de su hermana 3er viaje: 4 meses al inicio de primero de bachillerato. Planeaba reincorporarse, pero a la vuelta no llega a hacerlo Motivo: enfermedad abuelos	6 Pothwari, urdu, Catalán, castellano, inglés, punjabi	Pothwari	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña
<b>10 Clarisa</b>	Pakistán, Reino Unido, Dubai, Arabia Saudí, Nueva York	2 Pakistán _1er viaje: 2 meses en verano 2016. Motivo: visitar familiares _2º viaje: 1 mes en marzo 2018. Motivo: muerte de familiar	9 Pothwari, castellano, catalán, urdu, inglés, punjabi, hindi, árabe clásico y bengalí	Con el padre: urdu Con la madre: pothwari y algo de urdu. Urdu y castellano con sus hermanos	Inglés y algo de urdu en Pakistán Catalán, castellano e inglés en Cataluña
<b>11 Nazneen</b>	Bangladesh, Reino-Unido, Estados-Unidos	2 Bangladesh _1er viaje: 2 meses en verano 2013 Motivo: visitar familiares _2º viaje: 4 meses en 2018. Motivo: enfermedad abuela	8 Sylheti , Bangla standard, castellano, catalán, urdu, hindi, inglés, algo de árabe	Sylheti	Bangla e inglés en Bangladesh Catalán, castellano e inglés en Cataluña

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

#### 9.4. La experiencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en espacios super-diversos

En este apartado se describen los diferentes aprendizajes lingüísticos que este alumnado desarrolla en un espacio de super-diversidad que sobrepasa los límites espaciales y conceptuales de la escuela por lo que respecta a las lenguas. Se presenta el modelo escolar de tratamiento de la

diversidad y su vinculación con los discursos sobre la lengua contrastándolo con las reflexiones del alumnado sobre sus aprendizajes y con sus prácticas comunicativas. Finalmente, se presta atención al cambio de tratamiento de la diversidad lingüística que la escuela está experimentando y las posibilidades que éste puede conllevar.

#### 9.4.1. El espacio escolar y los tratamientos de la diversidad lingüística

##### 9.4.1.1. *La celebración de la diversidad lingüística en un marco de excepcionalidad*

En el Vázquez Montalbán hay que distinguir dos periodos muy diferenciados por lo que respecta al tratamiento de la diversidad lingüística. Dos años después de empezar el trabajo de campo, en el curso 2015-2016, se dio un cambio de enfoque que implicó la implementación de un proyecto plurilingüe que se está introduciendo gradualmente con las nuevas promociones. En este apartado se explica primeramente el tratamiento lingüístico previo al proyecto plurilingüe, que es el que ha experimentado el alumnado de la muestra analizada.

En general, la mayoría de los docentes siempre ha reconocido la diversidad cultural y lingüística como aspecto positivo del centro. A pesar de que puede haber voces disonantes, la mayoría del profesorado reconoce este posicionamiento como *ethos* de la escuela. No obstante, el profesorado también expresaba y expresa preocupación sobre cómo las competencias lingüísticas en la lengua escolar pueden afectar al rendimiento escolar. Así se refleja esta preocupación en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC):

“El català conuiu a l'institut amb llengües pròpies d'altres països, que són les habituals entre companys que comparteixen la mateixa nacionalitat; i amb la llengua castellana, que és llengua comuna entre l'alumnat hispanoparlant, l'alumnat nouvingut i com a llengua oficial a Catalunya, és *la més present al barri* i als mitjans de comunicació, orals i escrits. Per això, des del Projecte Educatiu, *cal vetllar per la potenciació d'aquesta llengua que l'alumnat necessita, però que difícilment pot dominar en tot el seu abast.*” (PLC, cursiva de la autora)

Este párrafo capta de forma muy clara la doble preocupación en el contexto catalán ante la incorporación de alumnado de origen inmigrante. Por un lado, “la convivencia con lenguas propias de otros países” no se explica como potencialidad, sino en contraposición a la lengua catalana que se dibuja en solitario frente al bagaje lingüístico del alumnado y al uso generalizado del castellano en el barrio. Por otro lado, preocupan las posibilidades de acceso a un espacio de uso normalizado del catalán y el impacto negativo que esta excepcionalidad provoca, lo que hace necesario un rol “vigilante” del profesorado con los hablantes y con la lengua. El reconocimiento

de la diversidad y en concreto de la diversidad lingüística comporta en este primer periodo de la etnografía un posicionamiento empático con su alumnado, pero no necesariamente crítico con los planteamientos monolingües de la escuela<sup>34</sup> y se pone el foco en las dificultades que el alumnado tiene, más que en la riqueza lingüística que aporta. La falta de cuestionamiento de la ideología monolingüe de la escuela (Hèlot, 2012) comporta adoptar una perspectiva del déficit que invisibiliza las posibilidades de capital lingüístico del alumnado (Martín Rojo, 2010, 2013). Trabajos ya clásicos en el contexto norteamericano han criticado esa falta de reconocimiento de la riqueza lingüística del alumnado de minorías, desde los estudios de Labov (1969), hasta estudios más recientes como el de Zentella (1997) o Valdés (2001). En su investigación sobre trabajo colaborativo entre escuelas de primaria y escuelas complementarias, Kenner y Ruby (2012) detectaron el mismo tipo de posicionamiento en escuelas que a pesar de estar comprometidos con la incorporación de la diversidad lingüística de su alumnado reproducían espacios que no propiciaban la visibilidad de los complejos repertorios comunicativos de su alumnado.

En el contexto del instituto Vázquez Montalbán, en un barrio donde la lengua franca es el castellano, la preocupación por la falta de competencia lingüística de la lengua escolar del alumnado de origen inmigrante se refuerza con la idea de que están en un espacio poco común en Cataluña. Aunque en el área metropolitana lo habitual es que sea el castellano la lengua más hablada y esto no es desconocido por el profesorado, se insiste en que es un barrio que no les va a dar una oportunidad de “normalidad lingüística”, haciendo que su realidad comunicativa se interprete como excepcional. Sin embargo, como hemos visto, la investigación sobre las prácticas comunicativas en el contexto de la globalización y los espacios super-diversos contradice esta idea de lenguas y espacios separados y homogéneos (Blommaert, 2010; Creese y Blackledge, 2010; García y Wei, 2014; Rymes 2014). Debe entenderse que un enfoque empático con los hablantes sin un análisis holístico de la realidad puede llevar a un reconocimiento de la diversidad a nivel humano, pero representada desde la excepcionalidad, lo que comporta no encontrar estrategias para incorporar el conocimiento de su alumnado. Este ha sido el enfoque generalizado a nivel nacional e internacional para lidiar con la incorporación de alumnado inmigrante (ver por ejemplo García, Rubio y Bouachra, 2008; Gibson *et al.*, 2013), que en Cataluña se ha concretado en dispositivos lingüísticos diferenciados como el aula de acogida (ver por ejemplo Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012; Simó *et al.*, 2013). 0

---

<sup>34</sup> Ver Reyes y Carrasco (2018) para un análisis del enfoque prioritariamente monolingüe de la escuela catalana a pesar del contexto bilingüe y propuestas y voces plurilingües.

#### 9.4.1.2. *Las contradicciones del aula de acogida a través de la narrativa y experiencias del alumnado de origen inmigrante*

La mayoría de los casos aquí presentados pasaron por el aula de acogida en primaria, en algunas escuelas por periodos cortos, y en otras se prolongó durante años. Aunque el mayor tiempo de aula de acogida tuvo lugar en otras escuelas, hay que tener en cuenta que no había un planteamiento crítico en el instituto sobre este dispositivo y práctica, lo que ha podido significar prestar atención a los efectos negativos que este dispositivo pudo iniciar en parte de este alumnado al inicio de su educación secundaria. En general, chicos y chicas destacan en positivo los aspectos afectivos de haber pasado por el aula, pero también señalan incongruencias como el hecho de que la lengua que se enseña no coincide con la lengua que escuchan con más frecuencia una vez pasan al aula ordinaria, el castellano, o como que el tipo de currículo del aula de acogida diste tanto del contenido de las aulas ordinarias. Aleeza o Sofia decían no entender porque la lengua que les habían enseñado en el aula de acogida no correspondía con la lengua que después se hablaba en el aula ordinaria. Clarisa bromeaba, no acriticamente, sobre el aula de acogida describiéndola como “la clase donde nos enseñaban a decir las verduras y frutas en catalán”.

Jacky, traduciendo las palabras de su madre, profesora en su país de origen, desarrollaba la idea de dos aprendizajes no sólo separados en espacio sino también en contenido de la siguiente forma:

“cuando venimos nuevos casi un, dos años nos enseñan lengua, eso sí, hay como aula d’acollida, pero cada año también sube en clase, y eso cuando una persona aprende lengua y baja en clase normale, como ha tenido dos años delante pues se pierde, o sea se le hace más difícil.”

Kurham, que pasó casi todos los años de primaria con esta dinámica, de tercero a sexto, también destacaba que ese tiempo prolongado lo llevó a no seguir el currículum normal. En su caso, el profesorado de primaria juzgó necesario prolongar el tiempo en el aula de acogida tras una ausencia de seis meses entre cuarto y quinto de primaria en que viajó con su familia a Noruega en busca de nuevas posibilidades profesionales. A la idea de que la adquisición de nuevas lenguas se debe hacer en espacios separados se añadía la percepción de que los procesos lingüísticos son lineales y no pueden ser interrumpidos, perdiendo la oportunidad de entender que los procesos de aprendizajes comunicativos se pueden modificar, pero no se interrumpen. Así, a su vuelta, Kurham fue ubicado en una identidad de aprendiz eterno, sin ningún conocimiento valioso que aportar. A Kurham, en secundaria, el profesorado le describía como un joven simpático, comunicativo, pero algo “pasota”, sin embargo, la observación en el aula mostraba cómo, a pesar de tener muchos recursos en competencia oral, tenía serias dificultades para lidiar con el

vocabulario académico en los ejercicios escritos. El tratamiento de la movilidad temporal de Kurham es similar al vivido por Jasmine. A pesar de haber estado escolarizada hasta los 8 años en Cataluña, tras ausentarse durante dos años el profesorado juzgó que era mejor que no se reincorporase al aula ordinaria y pasó por el aula de acogida en cuarto, quinto, sexto de primaria y parte de 1º de la ESO. Jasmine valoraba así su paso por el aula de acogida al hablar sobre su repetición en primero de secundaria, medida que también fue justificada por la escuela, en este caso ya en secundaria, por un segundo periodo de movilidad temporal:

Investigadora: ¿Jasmine, te hubiera gustado seguir en segundo o te gustó repetir primero?

Jasmine: me gustó repetir primero.

Investigadora: ¿por qué?

Jasmine: Así aprendí muchas cosas porque cuando empecé primero fuiste en aula de *acollida* y no hasía cosas que hasían en clase, hasía otras cosas y cuando veniste otra vez aquí a haser primero hasía cosas normal en clase.”

El alumnado percibe una pérdida de conocimiento significativo y estratégico, académicamente hablando, sin embargo, esta visión crítica apenas era identificada por el profesorado, al que por otra parte el alumnado respetaba y por el que se sentían apoyados.

#### *9.4.1.3. Experiencias transnacionales descapitalizadas a través de las prácticas hegemónicas escolares*

La realidad de estos jóvenes con una fuerte conexión con su país de origen, pero también con redes más amplias a través de la diáspora familiar (ver tabla 02) constituye una experiencia de constante movilidad (con desplazamientos continuos a su alrededor, incluidos los personales) en la que sus prácticas comunicativas se adaptan a ese mundo global donde viven. Ya hemos visto que Jasmine repite curso tras una de esas experiencias de movilidad temporal, pero no es la única, lo mismo le ocurrió a Kurham en segundo de la ESO. Esta es la experiencia de 5 de los 6 chicos y chicas que repiten (ver tabla 01). Existen múltiples causas por las que el equipo docente interpretó como necesarias estas repeticiones, que no son excepcionales, como se pudo observar en el trabajo de campo. Analizar este fenómeno no forma parte de los objetivos de este texto, sin embargo, vale la pena retener que los comentarios del profesorado sobre esa movilidad temporal con pérdida de capital lingüístico -entendiendo el capital lingüístico del alumnado desde una perspectiva monolingüe-, aun cuando hay una sensibilidad por las lenguas. Es obvio que la presión evaluadora a la que las escuelas están sujetas y que se sigue basando en la concepción de un alumnado monolingüe, hace muy difícil que el profesorado supere esta lógica y, de hecho, legitima las prácticas comunicativas hegemónicas de los estados-nación (Erickson, citado en

García, 2009). La lógica evaluativa monolingüe por la que el profesorado interpreta las prácticas comunicativas de este alumnado se sustenta en esas prácticas hegemónicas que excluyen sus experiencias y aprendizajes transnacionales, experiencias y aprendizajes como las que mencionaba Nixon en la cita que inicia este texto.

#### *9.4.1.4. El alumnado multilingüe tras su paso por el aula de acogida: la dificultad de que emerjan voces plurilingües en espacios monolingües*

Tras el cierre de numerosas aulas de acogida debido a la reducción de la financiación de la educación pública en los últimos diez años y el descenso de la llegada de alumnado inmigrante, el Departament d'Ensenyament ha propuesto alternativas a la gestión de la diversidad lingüística que plantean sustituir recursos como el aula de acogida por un protocolo de apoyo lingüístico prolongado en el tiempo. A pesar de que la propuesta se basa en los hallazgos de la investigación sobre aprendizaje de lenguas (Cummins, 2002), su transferencia a las escuelas en unos años de serios recortes en Educación ha sido poco concreta. En nuestras observaciones hemos constatado cómo una vez que el alumnado abandona el dispositivo del Aula de Acogida se queda con pocos apoyos lingüísticos y el acceso a ellos depende del criterio individual de los distintos profesores o profesoras. Como plantean Coelho, Oller y Serra (2013), existe el riesgo de que pasado los primeros años se entienda la inmersión lingüística más como un abandono a su suerte que una propuesta pedagógica de aprendizaje y lingüístico de contenidos conjunto. Años después de abandonar los dispositivos del aprendizaje de la lengua el alumnado sigue experimentando dificultades en el seguimiento del currículum escolar, pero en ese momento los profesionales dejan de vincularlas a la cuestión de la lengua y tienden a conectarlas con factores individuales de cada alumno/a o con factores culturales. En general, en el Vázquez Montalbán se evitan las explicaciones culturalistas que tanto se han criticado desde la antropología (Foley, 1997), pero que la etnografía escolar sigue mostrando. Por ejemplo, en la clase de catalán pude presenciar las dificultades de Aleeza en una exposición que tuvo que hacer de una obra de literatura medieval catalana. Esta obra tenía un vocabulario y unas referencias culturales que necesitaban de una alta contextualización y estar familiarizado con ellas. Aleeza me había ido comentando algunas de estas dificultades previamente a la vez que me había podido mostrar cómo había reflexionado sobre el texto a pesar de las dudas que le planteaba, pero antes de empezar la exposición compartía su miedo de quedarse en blanco con Aleena y ésta le recomendaba hacer una exposición corta y rápida para evitar prolongar el mal rato. Aleeza hizo una exposición breve, con algunos silencios y sin desarrollar demasiado las preguntas de la profesora. Al hablar después con la profesora comprobé que no le había sorprendido la corta intervención de Aleeza; la consideraba una alumna excelente por cómo se esforzaba y por su serio compromiso con el

estudio, pero también callada y poco dada a la participación. En otro texto hemos podido desarrollar el caso de Aleeza (Reyes y Carrasco, 2018) y cómo esta forma de representarla es contraproducente para ella al ocultar su potencial ante el profesorado bajo de su buena actitud, que agudiza los estereotipos de género generalmente aplicados a las estudiantes musulmanas (Mirza, 2008). La profesora de Aleeza no invocaba cuestiones culturales de forma explícita, sin embargo, explicaba y normalizaba un bajo rendimiento en esa actividad sin pensar en factores que se podrían mitigar con un andamiaje lingüístico previo adecuado (Coelho, Oller y Serra, 2013). Al explicarle las dudas semánticas y de contexto cultural que Aleeza me había expresado la profesora se quedó pensativa. En esa misma conversación se planteaba si se equivocaba al pedir a todo el alumnado lo mismo, “sóc una mica de si ho fa la resta ho ha de fer tothom, que no sé si és el millor” con una genuina preocupación por si estaba orientando bien las clases. Sin embargo, la idea de que para ser justa y probablemente no paternalista debía pedir lo mismo a todos es un claro ejemplo de que prever el aula de acogida como dispositivo único para el tratamiento de la lengua lleva a no profundizar qué significa tener igualdad de oportunidades lingüísticas cuando se llega a la escuela con un bagaje lingüístico diferente al que ésta valida. Como explica Rubio (2013) este tipo de retórica está sustentada en un discurso de la igualdad que difumina otros factores institucionales o sistémicos que intervienen en los procesos de desigualdad, aspecto ampliamente desarrollado por la investigación feminista

#### *9.4.1.5. ¿Lenguas o registros? Dificultades en garantizar registros académicos y los peligros que conlleva*

Analizar los procesos de aprendizaje de estos y estas jóvenes desde el marco ideológico que concibe a las lenguas como un sistema de significantes y significados cerrados tiene consecuencias descapitalizadoras más significativas de lo que puede parecer. Al profesorado, en general, le preocupan las dificultades de acceder a usos normalizados del catalán, sin embargo, los problemas detectados a través del trabajo de campo no se ciñen tanto al dominio de una lengua determinada como a la falta de vocabulario académico. Poner el foco en las lenguas difumina otras barreras lingüísticas que estos jóvenes deben superar como, por ejemplo, el acceso a un registro académico que les permita incorporarse a espacios académicos y vincularse a ellos desde una identidad académica reforzada. En este sentido, veamos una situación que explica, por un lado, los propios prejuicios de la investigadora sobre cuáles son las necesidades lingüísticas de este alumnado y, por otro, la falta de procesos de aprendizaje global de las lenguas que les garanticen los registros exigidos tanto en las diversas evaluaciones escolares del momento como en los espacios de prestigio académico en los que se quieran proyectar. En cuarto de la ESO y tras cinco años en Barcelona, Aliya y Clarisa pedían que les ayudase a traducir las

preguntas de una asignatura sobre valores y problemáticas sociales. En un principio pensé que eran preguntas en catalán, pero las preguntas estaban en castellano y lo que necesitaban era que “las tradujera con palabras que ellas pudiesen entender”. Se han producido demandas similares en numerosas ocasiones, sin embargo, como en el caso de la exposición de Aleeza, una concepción *naïve* de lo que significa la inmersión lingüística, las exigencias de una programación apretada y la normalización de una baja participación de parte del alumnado, lleva al profesorado a obviar un apoyo lingüístico imprescindible en estos casos sin el cual difícilmente estarán en igualdad de condiciones con sus compañeros y compañeras nacionales para utilizar la escuela como herramienta de movilidad social.

#### 9.4.2. Discursos sobre las prácticas lingüísticas: grupos homogéneos versus realidades complejas

##### 9.4.2.1. *Aleena y Jacky, dos representaciones opuestas de prácticas comunicativas semejantes*

Las interpretaciones estereotipadas del alumnado que subyacen en la cotidianidad de los centros a menudo desaparecen o se matizan cuando se pregunta a los docentes sobre algún alumno en concreto. Sin embargo, en el día a día una forma de vestir más tradicional, una actitud más callada o, por el contrario, una asimilación más evidente a las formas de vestir juveniles urbanas o a sus hábitos de ocio puede fácilmente interpretarse desde un análisis dicotómico de los procesos migratorios de estos jóvenes, verles como *más o menos integrados* o *resistentes* a “la cultura” del país de recepción. Teniendo en cuenta que este artículo se centra en las prácticas comunicativas, en este apartado se analiza este tipo de representación dicotómica del alumnado de origen inmigrante extracomunitario prestando atención en los discursos sobre las prácticas lingüísticas del alumnado y sus efectos simplificadores de realidades sumamente ricas y complejas. Este tratamiento dicotómico se ilustra con las representaciones de dos de los casos, los de Jacky y Aleena.

Jacky a menudo es descrito como un joven de buen corazón y espabilado, pero enfatizando también que tiene una clara resistencia a adaptarse o a cambiar bajo la influencia del país receptor. Por lo que se refiere a prácticas lingüísticas y dentro de esta misma lógica origen-destino, a Jacky se le asocia fuertemente con el urdu. Sin embargo, si bien es cierto que Jacky defiende especialmente el mantenimiento del urdu, sus prácticas sobrepasan un uso predominante de una única lengua como muestra el diagrama 04. Uno de los profesores de estos chicos comparaba a Jacky con una alumna caracterizada como más abierta, Aleena, que nació en

Holanda y ha estado escolarizada en Barcelona desde P3. Lo significativo aquí es como conectaba el multilingüismo de Aleena con “otro bagaje intelectual”:

“Jacky y Aleena son casos muy diferentes, porque ella tiene muchas más capacidades para las lenguas, ella por ejemplo diferencia totalmente catalán y castellano, te habla muy bien inglés (enfatisa), te habla francés, entonces, yo creo que ella es una chica con otro bagaje intelectual y cultural diferente al de Jacky”

El aprendizaje lingüístico de Aleena es valorado por encima del aprendizaje lingüístico de Jacky, pero hay que tener en cuenta que el tiempo de residencia de Aleena en Barcelona duplica el de Jacky. Además, el profesor asocia mayor competencia lingüística con un bagaje intelectual y cultural arbitrariamente más prestigioso el que se atribuye el aprendizaje de lenguas europeas. En este caso, el profesor de Aleena y Jacky asocia la predisposición a un tipo de lenguas, las europeas, con mayores capacidades cognitivas pero también con “otro bagaje cultural” que, opuesto al de Jacky, tiene un valor indexical de mayor cercanía de la joven al bagaje cultural de prestigio en el país de recepción. En el diagrama 04 se puede observar cómo Jacky introduce en sus prácticas comunicativas rasgos lingüísticos de 8 lenguas, 9 si consideramos el árabe marroquí (darija) y el clásico como lenguas diferentes; sin embargo, comparando las prácticas de Jacky con las de Aleena los saberes del primero quedan ocultos en un marco dicotómico, lengua de origen *versus* lenguas europeas, resistencia *versus* apertura al conocimiento de prestigio europeo, lo que también hace menos evidente otros aspectos, como la existencia de identidades fluidas y complejas.

Esta fue la respuesta del profesor después de haberle comentado algunos de los hallazgos de la etnografía sobre el aprendizaje de lenguas o rasgos lingüísticos de otras lenguas no curriculares a través de los compañeros de clase, o sobre la convivencia de diferentes lenguas pakistaníes en el seno de una misma familia:

Investigadora: “¿y qué lenguas crees que hablan con diferentes personas?”

Docente: “Yo creo que Jacky, en el caso de Jacky, Jacky tiene un uso..., a pesar de lo que, todo esto que dices tú, yo creo que él básicamente las dos lenguas que habla son el urdu, quizás con la madre ahora esa parte que yo no sabía, de esta otra lengua, pero yo creo que él básicamente usa urdu, con todos los, la comunidad pakistaní, y quizás un poquito también el panyabí, lo que decías tú ahora, y después el castellano, yo le he escuchado rarísimas ocasiones hablar en catalán o inglés”

Al contrastar su opinión previa con la nueva información que la investigadora le aporta, el profesor modifica su discurso, pero también muestra resistencia a abandonar su marco explicativo, “a pesar de”, “todo esto que dices tú”, “quizás con la madre esa parte que yo no sabía”. No es que el profesor no esté abierto a incorporar la nueva información, al contrario, se manifiesta un rápido reajuste que en absoluto es despreciable; sin embargo, también se evidencia como hay discursos que se mantienen con mucha fuerza. Mientras que a Aleena se le reconoce como políglota por su gusto por aprender francés e inglés, y el hecho de que no mezcla catalán y castellano, en la línea del concebir un multilingüismo como suma de monolingüismos (Heller, 2007), a Jacky se le ubica solamente entre una lengua de origen y, fundamentalmente, una lengua de recepción. Esta forma de describir a Jacky era común en los comentarios de otros profesores para describir a otros jóvenes a los que consideraban “más tradicionales”.

#### *9.4.2.2. El impacto del debate catalán en la homogeneización de la representación de sus prácticas comunicativas*

A pesar de ser común este tipo de representaciones que coinciden con las representaciones de la alteridad fuera de la escuela, la cotidianidad escolar también es un campo amplio para contrastarlas. De manera que también era común observar tensiones entre percepciones distintas del alumnado o que un mismo docente combinase análisis detallados sobre las prácticas comunicativas de su alumnado a la par de interpretaciones en este marco dicotómico. Sin embargo, en el contexto catalán esta visión dicotómica se refuerza por la preocupación política sobre la lengua catalana. En un contexto donde se utiliza la inmigración como factor explicativo, por ejemplo, de la pérdida de hablantes de la lengua catalana, las múltiples decisiones, aprendizajes o prácticas comunicativas del alumnado producto de múltiples interacciones en los diversos espacios de sus diversas movilidades, se diluyen en un grupo homogeneizado. Por ejemplo, en las IV jornadas sociolingüísticas organizadas por la Xarxa CRUSCAT de l'Institut d'Estudis Catalans (IV Jornades <<La recerca sociolingüística en l'àmbit de la llengua catalana>>, 2018) uno de los factores que los ponentes exponían para explicar el descenso de hablantes del catalán es que en el período de tiempo analizado había habido un incremento de población inmigrante, citando un estudio reciente (Generalitat de Catalunya, 2015). Esta argumentación no se hacía en principio con la intención de culpar a ningún colectivo de la situación del catalán, al contrario, intentaba justificar que las posiciones más pesimistas sobre la situación de la lengua catalana obviaban el contexto sociodemográfico. No obstante, sin discutir el análisis de datos que se llevaba a cabo, nuevamente hay que remarcar que poner el foco en las lenguas en lugar de en los hablantes da lugar a representaciones de amplios colectivos a partir de

criterios que distan mucho de las prácticas reales que la etnografía detecta y a la que gran parte del profesorado es sensible, pero sin disponer del marco analítico adecuado.

#### **9.4.3. El repertorio comunicativo en espacios super-diversos: la movilidad en sus palabras**

Las formas de percibir las prácticas lingüísticas de los hijos e hijas de inmigrantes nos dicen más sobre cómo se conciben las lenguas en el lugar de recepción que sobre qué es lo que realmente hacen estos jóvenes en sus prácticas comunicativas. En este apartado se contraponen este patrón dicotómico con otros datos obtenidos en observaciones y entrevistas. Aunque ya se han mostrado en la Tabla 02 los amplios repertorios lingüísticos de todos los casos, en este apartado se describen con mayor profundidad y a través de los diagramas de las prácticas lingüísticas de cuatro de los jóvenes -Jacky, Aleeza, Clarisa y Nixon- se representa gráficamente esta diversidad de prácticas y repertorios. La selección de estos 4 jóvenes obedece al hecho de que reúnen muchas de las prácticas que se han observado en los 11 casos analizados con mayor detalle, pero con interesantes diferencias en su situación socioeconómica y educativa y en cómo son caracterizados. Aunque los 4 casos provienen de familias de clase media en origen<sup>35</sup>, con padres con estudios medios o superiores (Tabla 01) y con propiedad en origen, en el país de recepción dos de ellos gozan de una situación económica más estable, Aleeza y Nixon, mientras que Clarisa y Jacky tienen una situación mucho más vulnerable, como se puede deducir de su situación residencial. Los cuatro están teniendo trayectorias académicas muy diferentes (Tabla 01). Nixon acaba de finalizar primero de ingeniería informática en la universidad. Clarisa empezó primero de bachillerato, pero decidió cambiarse a un grado para el curso 2018-2019 y Aleeza estuvo a punto de hacer lo mismo después de un primer trimestre con varios suspensos, pero después de conseguir mejorar sus resultados ha decidido continuar con el bachillerato. En la última entrevista con Jacky, este explicaba que no le estaba yendo bien en el grado medio en el que se había matriculado en otro centro y se planteaba abandonar los estudios. Finalmente, los cuatro son caracterizados de formas muy distintas por el profesorado, en parte por cómo hablan de su experiencia migratoria: a Jacky y Aleeza se les representa más tradicionales y en sintonía con los valores familiares, a Clarisa se la representa como paradigma de joven “adaptada” y que rompe con los valores culturales de su comunidad, mientras que a Nixon se le piensa como alguien que sabe moverse entre cultura de origen y cultura de recepción. En términos de Carter (2006) sería el joven que desde la perspectiva docente encajaría mejor con la definición de navegador cultural. Se ha podido observar que los comportamientos de los cuatro jóvenes son mucho más fluidos

---

<sup>35</sup>

Los 11 casos provienen de clases medias, medias-bajas en origen.

que lo que los relatos docentes reflejan, los diagramas revelan cómo navegan entre inputs culturales -lingüísticos, en este caso- a través de la representación de sus prácticas comunicativas. A pesar de las muchas diferencias observables entre los cuatro jóvenes, sus aprendizajes y comportamientos lingüísticos no distan tanto y reflejan una construcción identitaria dinámica y vinculada a un contexto social que supera la idea origen/destino.

#### 9.4.3.1. De 5 a 10 lenguas como parte de su construcción identitaria

Los siguientes diagramas representan sus usos y aprendizajes lingüísticos y se han basado en el trabajo de Brandehof sobre super-diversidad en una comunidad camerunesa en la diáspora en Ghent (Blommaert, 2017). La información del diagrama refleja lo que los jóvenes han explicado en las entrevistas, pero también ha sido triangulado por el trabajo etnográfico, teniendo en cuenta las limitaciones lingüísticas existentes al no compartir muchas de las lenguas de los sujetos de estudios. Algunos jóvenes declaran saber “algo de” alguna lengua con la que tienen más o menos contacto, pero otros no llegan a reconocer ese conocimiento como conocimiento lingüístico válido. Se ha respetado su declaración, a pesar de que eso signifique que probablemente algunas representaciones no son totalmente fieles a toda la diversidad lingüística a la que están expuestos y de la que hacen uso.

diagrama 01: Las prácticas y espacios comunicativos de Clarisa

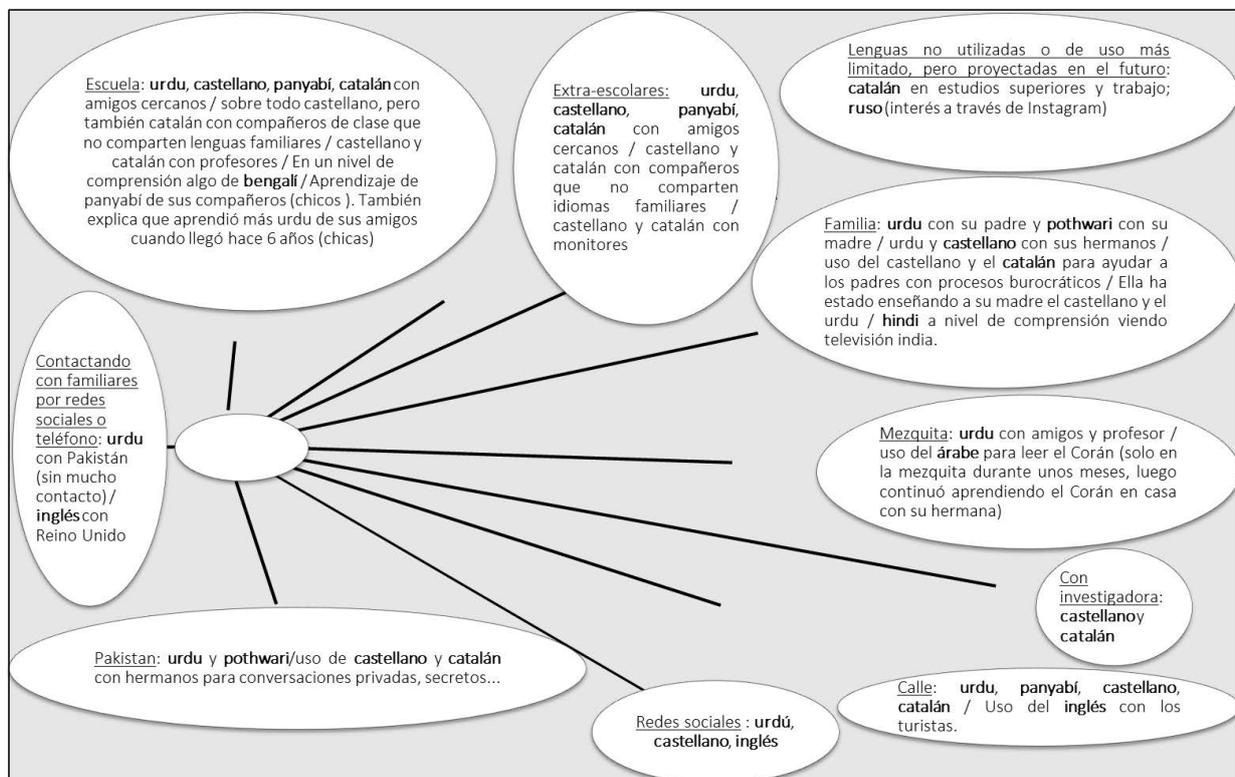


Diagrama 02: Las prácticas y espacios comunicativos de Aleeza

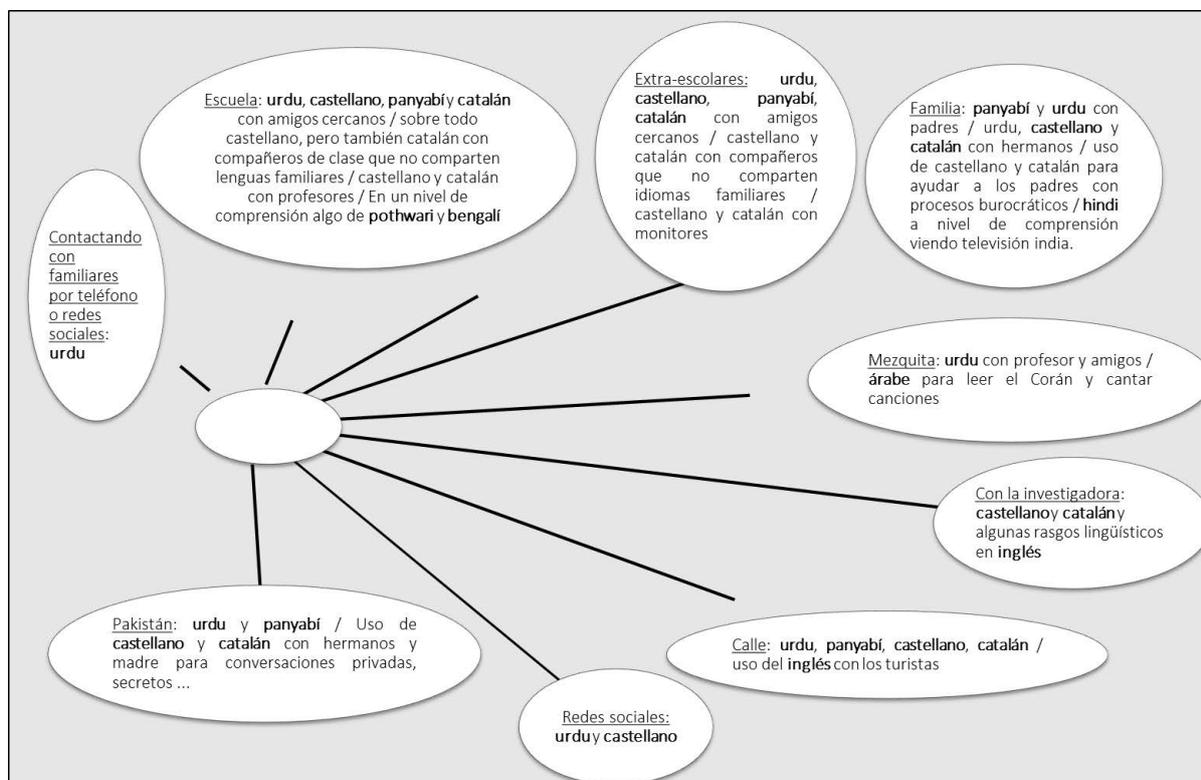


Diagrama 03: Las prácticas y espacios comunicativos de Nixon

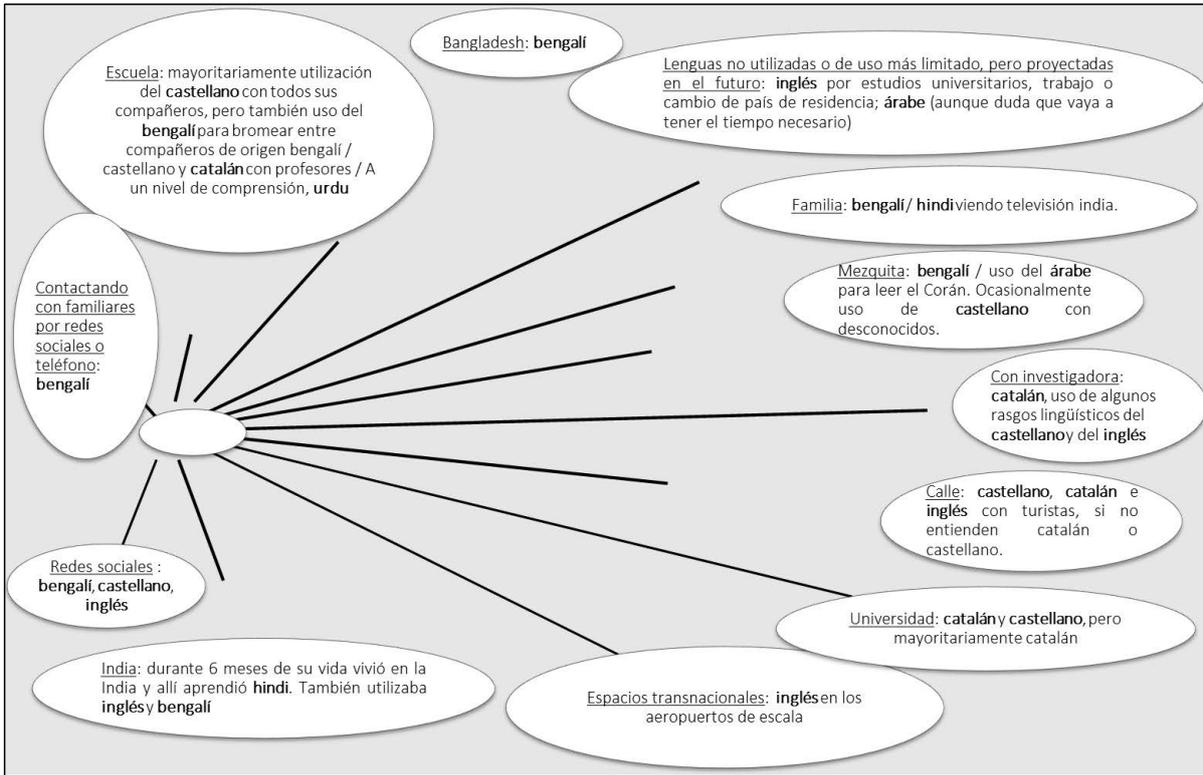
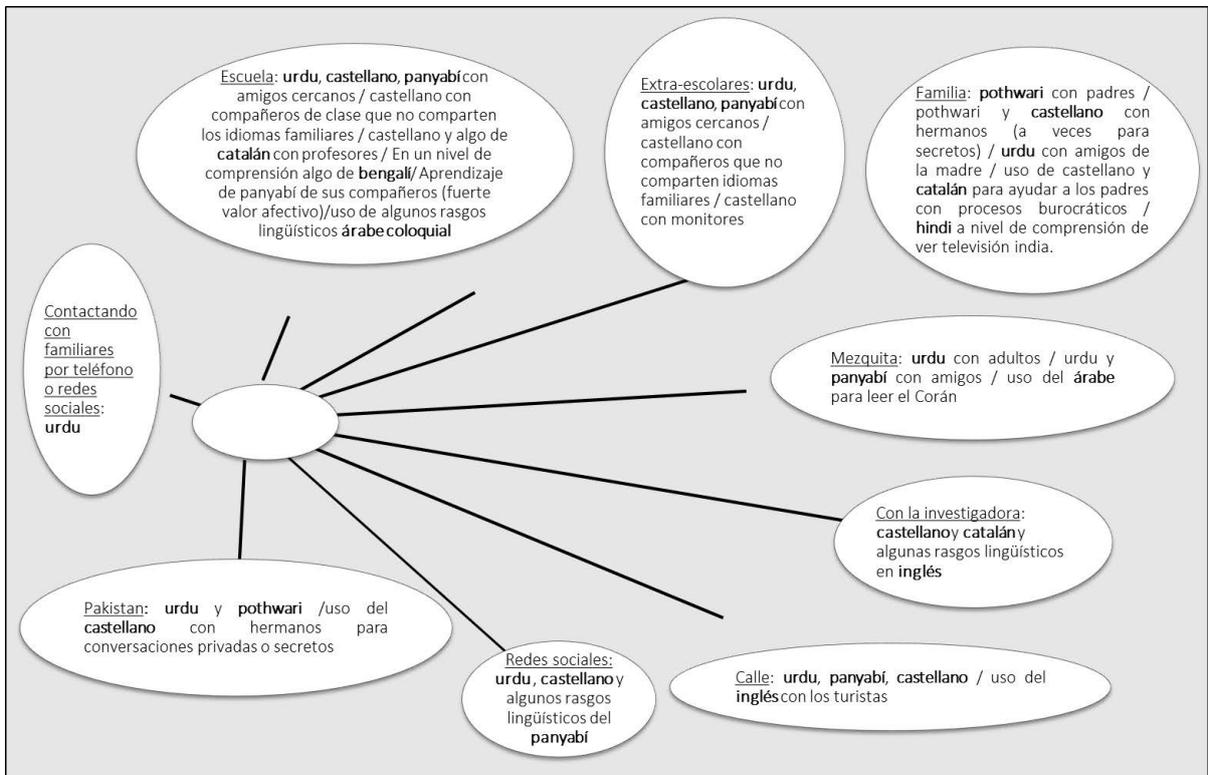


Diagrama 04: Las prácticas y espacios comunicativos de Jacky



Los diagramas evidencian cómo las prácticas comunicativas<sup>36</sup> de estos jóvenes están atravesadas por múltiples lenguas y espacios. Hacen uso, de un mínimo de 5 lenguas, que forman parte de su realidad en algún nivel (Nixon), y en algunos casos llegan hasta 10 lenguas (Clarisa). La representación gráfica de lo que estos y estas jóvenes hacen con todos los recursos con los que la movilidad les ha abastecido contrasta con las percepciones problematizadoras del bagaje lingüístico del alumnado inmigrante. No obstante, que sus prácticas sobrepasen las representaciones que se hacen de éstas no significa que se puedan capitalizar automáticamente en el país de recepción.

#### *9.4.3.2. Limitaciones para reconocer las competencias parciales propias de la globalización bajo ideologías monolingües y prácticas hegemónicas*

Aunque resulte obvio que el hecho de que estos jóvenes tengan un repertorio y vinculaciones lingüísticas que comportan hasta 10 lenguas no significa que tengan el mismo grado de competencia de las 10 lenguas; combinan rasgos lingüísticos de las 5 o 10 lenguas siendo capaces de desarrollar una alta competencia plurilingüe necesaria para los diferentes espacios en los que viven y adaptándose a cada uno de ellos. Blommaert (2010) ha descrito este tipo de repertorio como repertorios truncados:

“the super-diversity that arises from globalization processes results in communities of people whose repertoires are structured as such: as truncated complexes of resources often derived from a variety of languages, and with considerable differences in the level of development of particular resources.” (Blommaert, 2010: 106).

Sin embargo, disponer de un repertorio truncado no refleja nuestra competencia comunicativa, sino nuestra biografía; la competencia tiene que ver con la forma en que utilizamos nuestros recursos lingüísticos para lograr comunicaciones exitosas; por el contrario, la mayor correspondencia de recursos con una sola lengua tiene que ver con una experiencia biográfica en un contexto monolingüe y no en tener mayor competencia comunicativa, aunque esa circunstancia biográfica sitúe al hablante en una posición de privilegio bajo una ideología lingüística monolingüe. Por otro lado, como explica Blommaert, no existe el hablante perfecto. Blommaert, citando a Hymes (1996) alerta de la falacia de equiparar los recursos de una lengua con los recursos de un hablante y desmiente la idea de que un hablante nativo es un hablante perfecto (Blommaert, 2010:103) reivindicando las competencias parciales. Además, hay que tener

---

<sup>36</sup> En este texto no se analizan en general prácticas comunicativas más allá de las lingüísticas, sin embargo, se opta por utilizar a menudo “comunicativas” y no “lingüísticas” para enfatizar que, como cualquier hablante, los recursos que estos jóvenes activan trascienden lo lingüístico.

en cuenta qué otros factores sociales intervienen para valorar a un hablante más o menos competente. El académico no nativo de inglés que sabe leer artículos de ciencia en esa lengua sería incapaz de seguir una conversación sobre fútbol en un bar de barrio en Escocia, por lo que también tiene una competencia parcial (Pennycook, 2012); sin embargo, su legitimidad como hablante competente no viene dada por dominar todas las situaciones de interacción de una lengua, sino por su estatus previo a la interacción (Bourdieu, 1985).

Algo que pasa desapercibido a menudo y que en cambio es un claro ejemplo de sus altos niveles de competencia comunicativa plurilingüe es el tipo de combinación de rasgos lingüísticos que hacen según el interlocutor. Estos jóvenes que combinan, por ejemplo, urdu, punjabi, castellano, intercalando palabras en inglés o catalán, entendiendo bengalí u otras lenguas de sus regiones, de los que se destaca que mezclan catalán o castellano, proyectando la ideología lingüística monolingüe del lugar de recepción (que en Cataluña es especialmente sensible a las mezclas entre las dos lenguas mayoritarias de contacto), nunca utilizan rasgos lingüísticos que su interlocutor no domina. Y esto lo hacen de forma consciente. Es necesario tener un gran dominio del repertorio lingüístico propio para saber cómo combinarlo en cada micro-interacción, pero desde la escuela se interpreta como incorrecta la mezcla de castellano y catalán, lenguas que ellos saben que sus interlocutores conocen. Es interesante observar que sus prácticas denotan una competencia plurilingüe para recurrir a rasgos de dos lenguas que sus interlocutores conocen, al tiempo que muestran un fuerte rechazo a su mezcla a nivel ideológico, como refleja la cita introductoria del texto de Mashal. La mayoría de los jóvenes entrevistados mostraban cierta indiferencia a mezclar lenguas como el punjabi y el urdu, pero en cambio les despertaba sentimientos negativos y de vergüenza mezclar el castellano y el catalán, sentimientos que pasan muy desapercibidos entre el profesorado.

*9.4.3.3. Más allá del discurso de las lenguas hegemónicas y las lenguas minorizadas: prácticas que contradicen ideologías y afiliaciones diversas para contextos diversos*

Que entre el profesorado pase desapercibida esta interiorización de la mayoría del alumnado entrevistado -mezclar castellano y catalán como indicador de una práctica comunicativa de bajo estatus- está relacionado en parte con la extendida creencia de que la población inmigrante se identifica fácilmente con el castellano por ser una lengua hegemónica y rechaza el catalán, que consecuentemente queda en desventaja. Sin embargo, una vez más, prácticas y actitudes del alumnado son más complejas y quedan ocultas por las preocupaciones sociolingüísticas del contexto catalán. Así, por ejemplo, al analizar las prácticas comunicativas familiares se registran

procesos que no necesariamente siguen la misma lógica de identificación lingüística que se atribuye a otros hablantes de Cataluña. Es común pensar, y así lo expresa el profesorado, que estos jóvenes se identifican más con el castellano porque es una lengua hegemónica como el urdu en Pakistán. Sin embargo, ocurren varios fenómenos que contradicen o matizan esta interpretación. Por un lado, observamos que en las familias de muchos de ellos no hay una sola lengua familiar, así que la dicotomía lengua minorizada familiar *versus* lengua hegemónica institucional no puede funcionar de la misma forma; de hecho, tampoco funciona de esta forma en la actualidad para todos aquellos que provienen de familias castellanohablantes en Cataluña. Por otro lado, el urdu tiene un uso social en la diáspora que le da un valor que tampoco podemos traducir fácilmente al contexto catalán. Muchas de las familias adoptan el urdu de forma más consistente en sus prácticas fuera de Pakistán para garantizar la comunicación intranacional en el país de recepción (Zaidi, 2001 citado en Larrea, 2017: 375). En el contexto doméstico, en la mayoría de los casos, hay prácticas híbridas combinando diferentes lenguas de Pakistan<sup>37</sup>. Jacky explicaba que sólo utilizaba pothwari con sus padres, pero en cambio utilizaba urdu con los amigos de la familia, mostrando ese uso intracomunitario que adopta el urdu fuera de Pakistán. Probablemente por ese valor de cohesión comunitaria y reconocido como capital étnico (Shah *et al.*, 2010), que permite activar el capital social comunitario en el país de recepción, es la lengua que también muchos declaran escoger con los hermanos pequeños, por encima de otras lenguas pakistaníes. A pesar de que la relación con el urdu es algo ambivalente, como se mostrará más adelante, en general le reconocen un valor comunitario en el país de recepción. En el caso de Clarisa se observa como esto la lleva a adoptar el rol de enseñante con su madre, manifestando haber aprendido más urdu de sus compañeras una vez en Barcelona. Aquí, probablemente aprecia una relevancia en el urdu que no advertía en Pakistán donde su escolarización se orientaba al inglés (aunque también se impartieran asignaturas en urdu) y el pothwari era la lengua de uso en los espacios domésticos y comunitarios, como también recordaba Aliya en la cita introductoria. Las palabras de Aliya son muy significativas para ver como las diferentes lenguas a las que están vinculados estos chicos y chicas les suponen diferentes afiliaciones según el contexto, que no tienen por qué coincidir para ellos con los límites nacionales. Aliya teme que le reprochen en su país de origen que hable la lengua oficial de Pakistan, pero asociada en cambio con una lengua “de España”, “esta chica viene de España y habla en urdu, no en pothwari”.

---

<sup>37</sup> De los once casos sólo Aleena, cuya familia lleva mayor tiempo fuera de Pakistán, declara utilizar el urdu como única lengua pakistaní familiar.

La forma en que las familias han incorporado el urdu en los últimos años como lengua familiar para garantizar mayores posibilidades de promoción social a sus hijos e hijas podría llevarnos a pensar que en el contexto catalán sería natural priorizar la adopción de la lengua identificada con mayor estatus académico y social en Cataluña, el catalán. Pero este fenómeno no se ha observado. Por otro lado, a pesar de que desde la lógica castellano-catalán podría identificarse el panyabí como la lengua que pierde prestigio por no ser la hegemónica, esto es sólo cierto a nivel de discurso.

*9.4.3.4. Desvinculación de las lenguas académicas o de prestigio en el país de recepción: procesos de descapitalización lingüística a pesar de sus aprendizajes múltiples*

Si bien sí se ha observado que los jóvenes valoran el urdu por encima de sus otras lenguas familiares y es la lengua que en la mayoría de los casos planean transferir a sus descendientes, las prácticas comunicativas añaden complejidades a sus actitudes lingüísticas. Por lo que respecta al urdú, lo utilizan y lo han promovido en el país de recepción, pero también explican que pierden fluidez, abandonan su estudio en la mezquita y dejan paso a otras prácticas comunicativas como el uso más generalizado del panyabí o el castellano. Por lo que respecta al panyabí, hablan de esta lengua como de una lengua de bajo estatus, coloquial y no válida para los contextos de prestigio como expresaba la cita de Aliya<sup>38</sup>. Sin embargo, eso no se traduce en un abandono de la lengua, sino todo lo contrario; en sus prácticas, el panyabí tiene una alta presencia y los jóvenes que no han aprendido esa lengua en el contexto familiar lo aprenden en sus interacciones en la escuela en Barcelona, como es en el caso de Jacky (diagrama 04) y el Clarisa (diagrama 01). Entre los casos analizados, existe una diferencia por género: las chicas dicen hablar más urdu que panyabí, pero todos los jóvenes entrevistados que no sabían panyabí en Pakistán, chicos y chicas, manifiestan haberlo aprendido en el país de recepción a través de sus compañeros. En el caso de Jacky, se convierte en la lengua más utilizada entre amigos con un claro valor cohesionador y probablemente también como marcador de género<sup>39</sup>. Por otro lado, a pesar de que el urdu es más valorado que el panyabí son pocos los jóvenes que invierten tiempo en desarrollarlo a nivel académico. Ocurre algo semejante con el árabe, ya que todos los jóvenes lo valoran por su

---

<sup>38</sup> Los jóvenes distinguen dos tipos de panyabí, uno más educado, el utilizado sobre todo por sus familiares en Pakistán, y otro de menor estatus.

<sup>39</sup> La sociolingüística ha mostrado cómo las lenguas pueden adoptar un valor asociado a la masculinidad o a la femineidad. Véase, por ejemplo, el trabajo de Woolard (1992) o el de Pujolar (1997). Existen evidencias etnográficas sobre el hecho de que el urdu es más valorado entre las chicas como lengua asociada al ámbito académico, mientras que el panyabí es descrito como lengua de bajo estatus, pero más utilizada a nivel coloquial por los chicos y probablemente por no identificarse con dimensiones académicas.

relación con el Corán, pero ninguno de ellos invierte tiempo en aprenderlo más allá de lo que aprenden a través de la lectura del Corán. Nixon menciona la idea de aprenderlo en un futuro, pero también expresa dudas de que vaya a encontrar el tiempo necesario. El caso de Jacky es significativo, pues muestra mucho respeto por la lengua árabe, pero también declara que no cree poder abarcar más aprendizajes lingüísticos. En cambio, sí explica haber incorporado expresiones de árabe coloquial a través de las interacciones con sus amigos de origen marroquí. Finalmente, todos se lamentan de haber perdido nivel de inglés en Barcelona. Uno de los profesores explicaba este fenómeno diciendo que los jóvenes pakistaní y bengalí se deshacían rápidamente del inglés al ver que esta no era una lengua de uso en el país de recepción. No obstante, todos los jóvenes expresan que intentan utilizarlo en la calle con turistas. Nixon también añade que lo utiliza en sus viajes a Bangladesh y explica especialmente orgulloso que hizo uso de él con un chico de Suecia haciendo escala en un aeropuerto en Turquía. También explican que a veces combinan palabras en inglés cuando hablan urdu porque es “cool”, en consonancia con el estatus de prestigio internacional de la lengua inglesa y de recurso de distinción entre la juventud cosmopolita. Sin embargo, la mayoría de ellos declaran sentir vergüenza en el contexto escolar, como si no sintiesen que es un espacio natural para el uso de esta lengua, lo que choca con sus experiencias previas de escolarización en inglés. Se puede observar que los usos que hacen de las diferentes lenguas tienen mucho más que ver con el valor que adquiere en el lugar de recepción que con ideologías previas y es necesario analizarlo a través de la observación detallada de la etnografía. El estudio de Larrea (2017) sobre las actitudes lingüísticas de los inmigrantes adultos panyabí en Cataluña concluye que no hay patrones claros por lo que respecta a trasposiciones de las actitudes lingüísticas en origen a las trasposiciones lingüísticas en recepción, a pesar de detectar algunos casos de trasposiciones parciales o totales. La diversidad de actitudes que Larrea encuentra es consistente con los hallazgos de esta investigación que indican que los contextos y las experiencias individuales y colectivas tienen más peso que las actitudes e ideologías que tengan incorporadas de los países de origen. Sin embargo, este trabajo añade una preocupante dimensión al recoger cierta actitud de desvinculación con todas aquellas lenguas que les podrían permitir fortalecer una identidad académica, incluso con aquellas con las que estaban más vinculados en el pasado como el urdu o el inglés. En otro lugar (Reyes y Carrasco, 2018) hemos mostrado cómo la escuela pierde la oportunidad de potenciar su vinculación académica a través del inglés debido a prácticas que priorizan “el esfuerzo” de aprender la lengua de instrucción escolar, en lugar de permitirles un espacio donde mostrarse académicamente fuertes a través de una lengua que dominan más como sí se le permite al alumnado nacional, en el caso del inglés. Este tipo de prácticas comunica al alumnado de origen

inmigrante una vez más que su lugar es el de aprendiz eterno. El hecho de que más allá de la ideología lingüística que expresen estos jóvenes, sus prácticas comunicativas no muestran una fuerte inversión en lenguas con mayor estatus académico hace pensar que el proceso de desvinculación académica que se activa es más profundo y va más allá de las supuestas dificultades con la lengua de la escuela. Esto supone una descapitalización lingüística global de sus prácticas. Otros autores, como Martín Rojo (2010) o Pérez-Milans y Patiño Santos (2014), han descrito fenómenos similares de descapitalización lingüística y desvinculación escolar en sus trabajos etnográficos en la Comunidad de Madrid.

**9.4.3.5. *Las lenguas familiares en un contexto de globalización y el valor del reconocimiento de sus prácticas híbridas en sus procesos de identificación lingüística futura***

También se observa que las lenguas familiares, las que se usan en el seno de la familia, no son solo las lenguas de origen. Todos ellos, con excepción de Nixon, que es hijo único, declaran que utilizan castellano y catalán con sus hermanos. No reconocer sus apropiaciones de los rasgos lingüísticos del catalán y castellano en su cotidianidad como una evidencia de que también el catalán y el castellano forman parte de sus lenguas propias nos lleva a imaginarlos como hablantes ajenos de las lenguas del país de recepción<sup>40</sup>. Para poder reconocer el catalán y el castellano como lenguas que también les pertenece se hace más necesario que nunca romper con la percepción clásica sobre las lenguas, y reconocer los repertorios truncados y la competencia parcial (Blommaert, 2010). Sobre todo, los usos del catalán que estos jóvenes hacen permanecen del todo invisibles, siendo a menudo la no utilización del catalán una de las mayores preocupaciones de parte del profesorado, como reflejaba el proyecto educativo del Vázquez Montalbán. Ello responde en parte a la ideología monolingüe que choca con las prácticas híbridas que no se reconocen como legítimas o simplemente se ignoran. Y, sin embargo, la lengua catalana está muy presente en la realidad de estos jóvenes a diferentes niveles. Por un lado, ellos declaran utilizar el catalán, aunque sea en mayor o menor grado. Es cierto que también expresan haberlo utilizado más en primaria como también se ha recogido en otros estudios (Bretxa y Vila, 2014) y que en el presente el castellano les parece una lengua más coherente con las prácticas que ellos observan, pero no dejan de utilizarlo totalmente, se intercalan numerosos rasgos lingüísticos del catalán en cualquier conversación habitual, a veces simplemente recurriendo a vocabulario que conocen en catalán y no en castellano, otras, por un cambio de interlocutor, y otras, como recurso humorístico. Este último caso, en el que se usa una “voz

---

<sup>40</sup> Existe una amplia literatura que trata el tema de la legitimidad en los hablantes, ver entre muchos otros Heller, 1996 o Doerr y Kumagai, 2009.

catalana” para bromear puede expresar una oposición identitaria; sin embargo, también puede utilizarse para reproducir la cohesión de grupo entre los jóvenes que en ese preciso momento no se identifican como catalanes, aunque puedan hacerlo en otro contexto (Blackledge y Creese, 2016:161), como cuando utilizan el catalán y el castellano para tener conversaciones privadas en Pakistán, como muchos de ellos dicen hacer. En cualquier caso, tanto adoptar una voz catalana como recurso de cohesión intra-grupal, como utilizar la lengua para evitar compartir información con familiares en el país de origen son ejercicios que necesitan de competencia lingüística en catalán. Tampoco evitan utilizar catalán cuando se produce una situación social demandante de la lengua, como hizo Jacky, que forma parte de los jóvenes, que sí expresan abiertamente rechazo a utilizarlo. Jacky lo utilizó cuidadosamente cuando hizo la presentación oral del proyecto de co-investigadores, muy consciente del valor de que aquella interacción donde él tenía un especial interés por ser escuchado. Por otro lado, muchos jóvenes, como Clarisa, pero también lo han expresado así otros jóvenes entrevistados, se proyectan hablando más catalán en el futuro cuando se imaginan en contextos donde las prácticas comunicativas se hagan habitualmente en este idioma. En una entrevista de seguimiento con Nixon, este confirmaba que esta proyección no es espuria. Nixon, que acaba de finalizar su primer curso de universidad, explicaba que utiliza mayoritariamente el catalán en el contexto de la universidad con profesorado y compañeros, cosa que no hacía tan habitualmente cuando estaba en bachillerato. En el nuevo espacio académico probablemente le confiera cierta distinción, a modo de cosmopolitismo lingüístico como lo han denominado diversos autores (Newman, Trenchs-Parera, Shukhan, & Ng, 2008; Woolard, 2016). Esta proyección muestra hasta qué punto estos jóvenes son conscientes de los espacios y las necesidades lingüísticas de cada uno de ellos y hasta qué punto saben adaptarse a ellos, otra cuestión quizá sea si esos espacios están realmente abiertos a ellos.

#### **9.4.4. Giro al plurilingüismo**

A pesar de que hasta aquí se ha visto como contrastan enormemente las prácticas y los aprendizajes comunicativos con el tratamiento de la diversidad lingüística en el modelo escolar y qué existe riesgo de descapitalización lingüística, también hay que resaltar que las percepciones sobre la diversidad lingüística no son totalmente homogéneas entre el profesorado. De manera que se pudo observar durante el trabajo de campo una tensión entre creencias o inquietudes reflejo de la influencia de los discursos existentes sobre inmigración (Martín Rojo, 2008; Narciso y Carrasco, 2018) pero también otras actitudes más optimistas, fruto de su propia reflexión y experiencia en el aula o por influencia de otros discursos alternativos. Así, por ejemplo, una profesora interina comentaba que no permitía que el alumnado hablara en sus lenguas familiares y otra profesora con más años en el instituto le explicaba, intentando no incomodarla, pero con

la intención clara de hacerla recapacitar, que ella diferenciaba cuando utilizaban otras lenguas para el contenido escolar y cuando no era así, y que creía que en su clase de matemáticas era vital que pudieran ayudarse en sus lenguas maternas. Es muy probable que ese espacio de disonancia haya permitido en el Vázquez Montalbán conducir a esta nueva fase por lo que respecta al tratamiento de la diversidad lingüística que hemos citado al inicio del apartado anterior. Al iniciarse la investigación, en el curso 2013-2014, ya se pudo identificar la existencia de un grupo de profesorado especialmente sensible a la diversidad lingüística de su alumnado y abierto a cambios pedagógicos que permitieran hacerle un lugar en la escuela. Esto les llevó a interesarse tanto por la presente investigación como por los nuevos enfoques del Departament d'Ensenyament que invitan reflexionar sobre la implementación de pedagogías plurilingües. Finalmente, se ha elaborado un proyecto iniciado por 3 profesoras, pero que ha acabado involucrando a 12 profesores. En la fase intermedia del trabajo de campo en el centro pudimos observar la existencia de profesorado muy reticente a los cambios que implicaba el proyecto, que consistía en animar al alumnado a emplear las lenguas familiares en las prácticas diarias de las asignaturas de catalán, castellano e inglés y trabajar colaborativamente con el profesorado de estas materias. Sin embargo, dos años después tuve la oportunidad de entrevistar y observar las clases de algunos miembros del profesorado que habían expresado bastantes reservas ante esta innovación y su actitud había cambiado notablemente. Una de las posibles líneas de continuidad de la investigación desarrollada debería indagar hasta qué punto el proyecto ha dado lugar a posiciones realmente reflexivas y holísticas en el conjunto de la escuela por lo que respecta a incluir las múltiples voces del alumnado, pero también las distintas voces del profesorado<sup>41</sup>.

## **9.5. Consideraciones finales**

Las prácticas comunicativas de estos 11 jóvenes permiten observar cómo la diversidad lingüística trasciende la incorporación de la lengua institucional al bagaje lingüístico de origen a través de la inmersión lingüística; es un proceso enormemente más dinámico y situado en un contexto específico que hay que analizar para entender las oportunidades y las posibilidades de desarrollo que tienen en la escuela y la sociedad receptora. Sus aprendizajes son múltiples y van más allá de los espacios formales y de los contenidos curriculares. Sin embargo, en tiempos de la modernidad tardía, en que los mercados de trabajo están cada vez más estratificados étnica y racialmente en las grandes ciudades es necesario analizar qué procesos de descapitalización lingüística viven estos jóvenes. Es una creencia popular muy extendida, y no sólo popular, que la

---

<sup>41</sup> Pérez-Milans y Patiño Santos analizan esas voces diferentes entre el profesorado como posibilidades de cambios culturales a través de la difuminación de los límites institucionales que se dan en la actualidad en el marco de la Modernidad Tardía (2014:466)

asimilación lingüística comporta inclusión social. Sin embargo, como se ha demostrado en otros contextos donde la asimilación lingüística de la población no ha tenido este efecto (Piller, 2012), este supuesto ignora qué otras variables intervienen en la legitimación de algunas prácticas comunicativas sobre otras (Bourdieu, 1985; Heller, 1996). En los casos aquí presentados se reflejan varios fenómenos que pueden arrojar luz sobre los procesos de descapitalización que experimentan estos jóvenes y que los pueden colocar en posiciones más vulnerables, a pesar de que sus prácticas son un claro ejemplo de una construcción identitaria compleja y rica vinculada al proceso migratorio (Blommaert, 2017). Blommaert propone aproximarse al estudio de los grupos sociales y los procesos de integración no desde un paradigma de lo permanente, como se ha hecho tradicionalmente, sino analizando “the on-the-ground micropractices performed by its members” (Blommaert, 2017: 9) e invita a utilizar la lengua, entendida como las prácticas comunicativas situadas, como lente analítica. Clarisa, Aleeza, Nixon, Jacky, así como el resto de los jóvenes cuyas prácticas han sido analizadas, muestran una compleja construcción identitaria a través de sus prácticas comunicativas, reflejo del espacio super-diverso que habitan. Sin embargo, a menudo son representados entre la lengua de origen y la de recepción cuando en realidad navegan por múltiples inputs lingüísticos. Al representarlos dicotómicamente se obvia la existencia de otros conocimientos que permanecen invisibles y que difícilmente pueden integrarse como capital lingüístico. Además, sus elecciones lingüísticas son doblemente silenciadas cuando no coinciden con las lenguas de prestigio de origen, como es el caso del aprendizaje del panyabí. No obstante, no sólo experimentan una descapitalización lingüística por esta concepción dicotómica. Interpretar sus prácticas comunicativas bajo el prisma ideológico con el que se analizan las afiliaciones lingüísticas en el contexto catalán, lenguas hegemónicas *versus* lenguas minorizadas, impide comprender sus prácticas. Los jóvenes dicen valorar más las lenguas hegemónicas como el inglés, castellano, árabe o urdu en Pakistán, pero no invierten esfuerzos académicamente en ninguna de estas lenguas y en cambio sí lo hacen en el aprendizaje de lenguas o registros coloquiales del castellano, árabe o panyabí. También es cierto que algunos de ellos declaran valorar menos el catalán, aunque en realidad cuando existe una situación social real de demanda de esa lengua lo incorporan rápidamente a sus prácticas. El caso de Nixon es consistente con los resultados de otras investigaciones que muestran como hay momentos cruciales en las vidas de las personas -acceso a la universidad, a un trabajo nuevo- en los que se puede hacer un cambio de lengua cuando el uso de la nueva lengua permite reubicarse socialmente y cuando se genera una nueva situación de amplia exposición a esta nueva lengua (Puigdevall et al. 2018; Pujolar y González, 2013). Sin embargo, para que esas condiciones se den hace falta poder acceder a esos nuevos espacios, lo que no parece que se esté garantizando, al

menos por lo que respecta al espacio académico de prestigio por excelencia, la universidad (Reyes y Carrasco, 2018). Por otro lado, no prestar atención o legitimar las prácticas híbridas o los usos acotados de la lengua institucional como por ejemplo al utilizarla para transmitir secretos entre hermanos o ayudar a los padres en procesos burocráticos es también una forma de descapitalizarlos y silenciarlos en el contexto escolar, donde se refuerzan las expresiones monolingües. Finalmente, es especialmente revelador el proceso de descapitalización que todos los jóvenes son conscientes de estar experimentando con la lengua inglesa, independientemente de sus niveles de competencia al llegar a España. En este sentido, hay que destacar dos ideas. En primer lugar, centrarnos en qué hacen los hablantes y en qué recursos lingüísticos se activan en el marco de la globalización permite entender que no son las competencias lingüísticas de las personas lo que se está realmente valorando, sino cómo estas encajan como recursos lingüísticos en la sociedad receptora con relaciones de poder desiguales y donde el valor que se les daba en origen puede no ser transferido al valor que se les da en el país receptor, ni aun cuando se trata de una misma lengua (Blommaert, 2010:38-39), en este caso, el inglés. Lo que en origen podía asignar estatus, en otro lugar puede estar sujeto a valoraciones distintas según el estatus que se le confiere al hablante (Heller, 2007). En segundo lugar, el hecho de que todos los jóvenes entrevistados manifiesten sentimientos de pérdida de capital lingüístico indica que, más allá de la competencia “real” con la que llegan estos jóvenes, se está perdiendo la oportunidad de trabajar desde un conocimiento que ellos reconocían como capital lingüístico y como parte de su identidad académica, además de transmitirles que no son hablantes legítimos de una lengua con la que fueron colonizados (Pennycook citado en Márquez Reiter y Martín Rojo, 2015).

La toma de conciencia lingüística del profesorado, su comprensión de la magnitud de los procesos de descapitalización que vive el alumnado de origen inmigrante, es imprescindible si la escuela pretende revertir relaciones de poder desiguales y crear espacios donde se validen sus aprendizajes y se multipliquen las posibilidades de acceso a otros aprendizajes para empoderar a estos jóvenes académicamente. Como propone Corona (2012), es necesario que las escuelas catalanas, más allá del proyecto lingüístico nacional, hagan un pronóstico lingüístico de los espacios y el alumnado de sus centros, si se quiere trabajar desde las potencialidades del alumnado y no desde las lenguas como objetos reificados alejados de las realidades de la superdiversidad donde estamos inmersos en los espacios urbanos. Los cambios introducidos en esta misma escuela en los tres últimos años, implementando un proyecto plurilingüe que aboga por la enseñanza de las diferentes lenguas curriculares de forma conjunta y dando especial protagonismo a las lenguas familiares de todos los estudiantes, es especialmente esperanzador.

Además, muestra las diferentes voces que emergen entre el profesorado y que abre la posibilidad de romper con el rol reproductor de la escuela.

## 9.6. Referencias

Bialystok, B., (2016) Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (6) 666-679. DOI: .1080/13670050.2016.1203859

Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London, UK: Continuum.

Blackledge, A., & Creese, A. (2016). 'A typical gentleman': Metapragmatic stereotypes as systems of distinction. En K. Arnaut *et al.* (eds.) *Language and Superdiversity*: (p.155-173) New York: Routledge.

Blommaert, J., (2006) Language ideology, en K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics (2nd edition)*, (pp. 510-522). Oxford: Elsevier.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.

Blommaert, J., (2014) From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg papers in Culture Studies*, 103. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University

Blommaert, J. (2017). Society through the Lens of Language: A New Look at Social groups and Integration. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 178. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University

Blommaert, J. y Backus, A. (2013) Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, Descargado 12 May 2017. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/lcd/publications/workingpapers/abstracts/WP067-Repertoires-revisited-Knowing-language-in-superdiversity.aspx>

Blommaert, J., y Rampton, B., (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bretxa, V., y Vila, X., (2014). L'evolució dels usos lingüístics dins l'aula des de sisè de primària fins a Quart d'ESO. *Revista de Llengua i Dret*, 62:106-123.

Carrasco, S. (2008) Barcelona and Catalonia: A multilingual reality between an old paradox and a new opportunity. In C. Kenner and T. Hickey (eds) *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. London: Trentham Books, 28-32.

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6 (1), marzo-agosto 2012, 105-122.

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2018). Abandono Escolar Prematuro y alumnado de origen extranjero: ¿un problema invisible? en: Arango, J., Mahía, R., Moya, D. y Sánchez Montijano, E. (dir.) *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*. Barcelona: CIDOB (en prensa).

Carter, P. L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education* 79(October):304–28.

Codó, E., & Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.

Coelho E.; Oller J.; Serra J.M. (2013). Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico. Barcelona: Horsori Editorial.

Corona, V. 2012. *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Barcelona: Universidad Autónoma

Creese, A., and Blackledge, A. (2015) Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20-35.

Cummins, J.(2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

De Fina, A. (2011). Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreign-ness. *Language in Society* 40, 27-38.

Doerr, N.M. y Kumagai, Y. (2009). Towards a critical orientation in second language education. En N. M. Doerr (Ed.), *Native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (pp. 299-318). Berlin: Walter de Gruyter.

Foley, D. (1997) Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest, en Valencia, R. (ed.) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice* (113-131) Washington, DC: The Falmer Press.

Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía*. Escuela, Diversidad e Inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social.

Frekko, S. (2013). Legitimacy and Social Class in Catalan Language Education for Adults. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 164-146.

García, O. (2009) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En A. Mohanty *et al.* (eds) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (140-158). New Delhi: Orient Blackswan.

García Castaño, F.J; Rubio, M; Bouachra. O (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. 23-60

García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <[http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_diffusio/publicacions\\_en\\_linia/btpl\\_col/analisi-EULP-2013-factors-claus/](http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_diffusio/publicacions_en_linia/btpl_col/analisi-EULP-2013-factors-claus/)>

Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Rios, A. (2013). Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia. En R. Alba & J. Holdaway, (eds.), *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp 84-119). New York: New York University Press.

Heller, M., (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, 8, 139-157.

Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En Monica Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1–24). London/Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp.214-231). Nueva York / Londres: Taylor and Francis.

Labov, W. (1969). The logic of Nonstandard English. En L. Alatis (ed.), *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* (Vol. 22, pp. 1-44). Washington, DC: Georgetown University Press.

Larrea, I. (2017). *Les actituds lingüístiques dels immigrants Panjabis adults a Catalunya* (Doctoral dissertation). Universitat Pompeu, Fabra.

Llompart Esbert, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Makoni, S., y Pennycook, A., (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni y A. Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp.1-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Martín-Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE.

Martín Rojo, L. (2008). Competent vs. Incompetent Students: Polarization and Social Closure in Madrid Schools. En G. Delanty, R. Wodak y P. Jones (Eds.) *Identity, Belonging and Migration*. (pp.279–300). Liverpool: Liverpool University Press

Martin-Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Martín-Rojo, L. (2013). (De)capitalising students through linguistic practices: A comparative analysis of new educational programmes in the global era. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities: A critical perspective on institutions and work* (p. 118-146). Bristol: Multilingual Matters/Institut d'Estudis Catalans.

Márquez Reiter, R., & Martín Rojo, L. (2015). The dynamics of (im)mobility: (In)transient capitals and linguistic ideologies among Latin American migrants in London and Madrid. En R. Márquez Reiter y L. Martín Rojo (Eds.), *A sociolinguistics of diaspora: Latino practices, identities, and ideologies* (pp. 83-101). New York, NY: Routledge

Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007) "Sólo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares. *Revista de Educación*, 343., 93-112

Mijares L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mirza, H. S. (2008). *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. London: Routledge.

Narciso, L. y Carrasco, S. (2018). Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media. En S. Carrasco, y

Á. Bereményi (Eds.) *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares. Colección de Estudios Migratorios*, Editorial Bellaterra, 22 pág. (en prensa)

Newman, M., Trenchs-Parera, M., y Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306-333.

Nussbaum, L. & Unamuno, V. (Eds.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

OCDE/European Union. (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264234024-en

Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly* 12 (1): 3–29.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual matters.

Pérez-Milans, M., & Patiño-Santos, A. (2014). Language education and institutional change in a Madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 449-470.

Piller, I. (2012). Multilingualism and social exclusion. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Nueva York / Londres: Taylor and Francis, 281-296.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.

Puigdevall, M., Walsh, J., Amorrortu, E., y Ortega, A. (2018): 'I'll be one of them': linguistic mudes and new speakers in three minority language contexts, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2018.1429453

Pujolar, J. (1997). *De què vas, tio?*. Editorial Empúries.

Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3). 229-243.

Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.

- Reyes, Ch. (2017) Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*. 28 (3), 35-52.
- Reyes, Ch. y Carrasco, S. (2018). Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Education Research Journal*, Vol 17 (6). Special issue on Transitions in Education coordinated by P. Downes, E. Nairz-Wirth and J. Anderson. (en prensa)
- Rubio Gómez, M. *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria*. Granada: Universidad de Granada, 2013. 479 p. [<http://hdl.handle.net/10481/29440>]
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. New York, NY: Routledge.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'? *Sociology*, 44(6), 1109-1127.
- Simó, N; Pàmies, J; Collet, J; Tort, A (2013). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación *Revista Complutense de Educación*. Vol 25, No 1 (2014)
- Valdés, G. (2001) *Learning and not learning English. Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Vallejo, C., & Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües' transgresoras' en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura. *Signo y seña*, (29), 33-61.
- van Hessen, A. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. En J. Cenoz y N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of language and education* 2<sup>nd</sup> edn, vol. 6, *Knowledge about Language* (pp. 1768-1781). New York: Springer
- Vertoveç, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Woolard, K. A. (1992) *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

Woolard, K. A. (2008). Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In S. Kirsten, M. Ulrike, & M. Peter (Eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (p.303–323). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.

Woolard, K. A. (2016) *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.

Zentella, A.C. (1997). *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Blackwell.



### **III. CAPÍTULO FINAL**



## 10. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha analizado el desarrollo y la complejidad de los repertorios lingüísticos del alumnado de origen inmigrante, como reflejo de sus experiencias de movilidad, y las condiciones de su incorporación a las instituciones educativas formales y en otros entornos de aprendizaje en el contexto sociolingüístico de Cataluña.

El estudio ha realizado diversas aportaciones innovadoras que se derivan de la combinación de dos perspectivas teórico-metodológicas, la sociolingüística de la globalización y la antropológica en el marco de la educación y las migraciones. En el campo metodológico se ha añadido complejidad al abordaje de los objetivos a través de aplicar tres niveles de comparación. Se han analizado los conocimientos y aprendizajes lingüísticos diversos del alumnado de origen inmigrante en dos entornos etnográficos, sociales y escolares, y en diferentes espacios de aprendizaje. Esto ha llevado a analizar los elementos claves de los objetivos en dos entornos locales muy dispares, una población de pequeñas dimensiones y un barrio representativo de la super-diversidad (Vertovec, 2010), en dos entornos de aprendizaje diferentes, formales, no formales e informales y, finalmente, en dos centros de secundaria con distintas culturas escolares. Además, el enfoque longitudinal de la investigación también ha permitido ampliar el campo de análisis de otros estudios anteriores al haber podido analizar en profundidad tres procesos diferentes: las transformaciones experimentadas por el alumnado a lo largo de los 4 años de educación secundaria obligatoria y la construcción de sus amplios repertorios lingüísticos, los procesos reflexivos del profesorado y, finalmente, el impacto del tratamiento de la diversidad lingüística del alumnado de origen inmigrante en sus transiciones a la educación postobligatoria.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes a través de las conclusiones principales que corresponden a cada uno de los ejes de análisis de la tesis y desde la perspectiva de la consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación: las jerarquías sociales culturales y lingüísticas propias de los contextos receptores, la conceptualización de la movilidad y las lenguas en la escuela catalana y el aprendizaje y la identidad plurilingüe en un contexto escolar “monolingüe”.

- 1. En los centros de educación secundaria se reproducen las jerarquías sociales, culturales y lingüísticas que operan implícita y explícitamente en el contexto receptor específico.** La oportunidad de contrastar prácticas docentes en dos escuelas

con sensibilidades diferentes hacia la diversidad lingüística ha permitido evidenciar hasta qué punto las jerarquías sociales culturales y lingüísticas se imbrican en discursos más amplios que impactan en la estructura escolar. A pesar de que se han identificado diferencias significativas entre las dos escuelas por lo que se refiere a los sentimientos de pertenencia entre el alumnado de origen inmigrante, respecto a las jerarquías sociales, culturales y lingüísticas se imponen prácticas semejantes en los dos centros.

Los resultados de la investigación son consistentes con estudios anteriores que muestran la existencia de discursos que asocian las lenguas de países terceros con lenguas que están más distanciadas de la lengua escolar y por lo tanto lenguas que ponen en desventaja a sus hablantes en el contexto receptor. La incorporación en la escuela del alumnado de origen inmigrante supone revisar qué conocimientos se reconocen como valiosos y legítimos en los contextos escolares receptores. Aunque los discursos de la celebración de la diversidad de las últimas décadas parezcan alejarse de las ideologías monolingües nacionales, estos responden a nuevas jerarquías del mercado (Pérez-Milans, 2015) donde no todos los multilingüismos son celebrados de la misma forma (Hélot, 2012). Se aportan evidencias de que a las lenguas de prestigio se las concibe automáticamente como portadoras de beneficios tanto a nivel cognitivo como cultural, mientras que las “otras” lenguas son sospechas de interferir en el aprendizaje de la lengua escolar (Martín Rojo y Mijares, 2007) y también se consideran una barrera para la integración como se atribuye a otros elementos culturales (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín, Bertrán, 2010; 2011). No obstante, se observó una mayor presencia de este tipo de discursos en el centro Pompeu Fabra, que se autodefinía por estar orientado a la excelencia y que sobredimensionaba la proporción de su alumnado de origen inmigrante.

La investigación ha revelado la estrecha relación entre el no reconocimiento del valor lingüístico de las lenguas del alumnado de origen inmigrante y el hecho de que no se le ubique con normalidad en el aula ordinaria. Esto se corresponde con el diseño de dispositivos de aprendizaje separados para “compensar” el lugar vulnerable debido a sus lenguas familiares. Las lenguas del alumnado de origen inmigrante se sitúan fuera del currículum acorde con las ideologías lingüísticas que conciben los usos escolares desde el monolingüismo (Heller, 1995). Este enfoque supone no representarlos como hablantes competentes y, como se ha visto en otros trabajos sobre atención a la diversidad, a los que sólo puede prestarse apoyo desde la compensación (Simó [coord.] 2010; Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012).

El tratamiento de la diversidad lingüística desde una perspectiva deficitaria acaba dando lugar a una incorporación del multilingüismo real en centro sólo confiriéndole un espacio en los márgenes de la escuela, en actividades y espacios excepcionales.

La normalización de procesos de desvinculación académica desde perspectivas culturalistas lleva a ignorar las necesidades de apoyo lingüístico continuado; en ese caso, el alumnado afectado al tiempo que se justifican las dificultades derivadas de la falta de andamiaje lingüístico a través de estereotipos atribuidos a sus culturas familiares, en la línea que mostraron también algunas investigaciones (Valdés, 2001; Martín Rojo, 2010; Pérez-Milans y Patiño-Santos, 2014).

Sin embargo, se han mostrado suficientes evidencias de una jerarquización de sus usos lingüísticos no conectada al prestigio de las lenguas en sí, sino al estatus de los hablantes. Representados como eternos aprendices, no sólo sus usos de lenguas familiares son inhibidos, sino también lo son sus usos de lenguas de prestigio como el inglés. Se hace un énfasis discursivo en la necesidad de esforzarse por parte del alumnado de origen inmigrante y la necesidad de que se dediquen con exclusividad a la lengua vehicular de la escuela en lugar de desarrollar prácticas pedagógicas –actividades de enseñanza y aprendizaje– a través de las cuales puedan presentarse como hablantes competentes desde una posición empoderada. Esto refuerza los cuestionamientos que desde la sociolingüística de la globalización se hace sobre las posibilidades de intercambiabilidad de los recursos lingüísticos a través de espacios, situaciones y grupos (Blommaert, 2010); el valor lingüístico que para algunos de estos chicas y chicos podía tener acceder al inglés en Pakistán o Bangladesh no se traduce en un estatus semejante en el país de recepción.

Por otra parte, la investigación ha revelado que existe una mayor posibilidad de negociación de las prácticas lingüísticas y un estatus de hablantes plurilingües competentes en los espacios comunitarios de educación no formal, mucho más flexibles. En la mezquita las ideologías lingüísticas y las relaciones de poder se adaptan a un contexto menos sujeto a prácticas hegemónicas monolingües. Las negociaciones observadas entre los participantes y el “experto” lingüístico muestran un espacio donde las jerarquías lingüísticas se desestabilizan a causa de las diferentes competencias comunicativas en diferentes lenguas, todas ellas bien valoradas, bien, por su estatus en el contexto formativo específico, en el caso del árabe, bien por su estatus en el contexto social más amplio -el castellano, el catalán o el inglés-, o bien por su estatus en el contexto comunitario -las diferentes lenguas familiares del alumnado. Estas evidencias indican, como se ha demostrado en otros contextos, que lo que en contexto británico se denomina como “escuelas complementarias” puede ofrecer oportunidades de romper con las barreras normativas

lingüísticas en beneficio de un proceso de aprendizaje complejo (Creese, Blackledge, y Takhi, 2014).

Finalmente, la investigación ha revelado cómo las interpretaciones del repertorio lingüístico de los hablantes-alumnos están afectadas por las jerarquías y conflictos lingüísticos del contexto específico catalán. En un contexto de contacto lingüístico conflictivo las prácticas híbridas entre la lengua considerada hegemónica (castellano) y la lengua considerada en situación de riesgo (catalán) adquieren una indexicalidad de práctica de bajo prestigio. Este trabajo muestra cómo las chicas y chicos, fruto de sus procesos de aprendizajes escolares y sociales, utilizan el castellano y el catalán como lenguas combinables para una comunicación exitosa. Sin embargo, también evidencia que estos usos son interpretados por parte del profesorado como un indicador de falta de competencia y que el alumnado lo ha interiorizado como una práctica de bajo estatus que usan de forma sistemática pero que les comporta sentimientos de baja autoestima.

A través de este eje de análisis se han alcanzado los siguientes objetivos: conocer los diferentes lugares, situaciones mecanismos que se activan en los procesos de aprendizaje; examinar las prácticas y las metodologías pedagógicas desarrolladas en la escuela y en otros espacios de educación no formal e informal; reconocer procesos de visibilización o invisibilización de los saberes culturales de los hijos e hijas de inmigrantes y sus familias y, en concreto, de los saberes lingüísticos; identificar el marco ideológico escolar por lo que respecta a la lengua, la diversidad lingüística y al conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante; examinar las políticas lingüísticas formuladas y aplicadas en Cataluña en los espacios educativos formales; conocer las representaciones de la diversidad lingüística por parte del profesorado en Cataluña; finalmente, conocer el impacto de la situación sociolingüística en Cataluña sobre las elecciones lingüísticas y las identidades de los jóvenes.

- 2. Los efectos de la movilidad en la lengua se interpretan como rasgos de excepcionalidad y no como elementos integrantes de los repertorios lingüísticos biográficos de todo individuo.** El rol cultural y lingüísticamente homogeneizador de la escuela desde la creación de los estados modernos (Hèlot, 2012) le ha llevado a interpretar el aprendizaje lingüístico desde una conceptualización estática de la lengua. Desde este marco analítico, la movilidad parece sólo un elemento distorsionador que rompe procesos de transmisión lineales. Por otro lado, la globalización y las movilidades que ésta implica se interpretan como una amenaza para la heterogeneidad lingüística global (Rymes, 2014), inquietud que adopta más fuerza en contextos con una lengua en

situación de riesgo (Blommaert, 2010; Pujolar, 2007). Sin embargo, la movilidad es parte esencial de los procesos lingüísticos, especialmente en la actualidad (Heller, 2007; Pennycook, 2012). Un análisis del impacto de estas movildades en los repertorios lingüísticos desde el paradigma de los regímenes de movilidad (Glick Schiller y Salazar, 2013), permite superar la perspectiva clásica de los procesos lingüísticos vinculados a la movilidad al vincular su problematización con los diferentes estatus de las personas que se mueven.

Esta investigación también muestra cómo en las escuelas se conceptualiza la movilidad del alumnado inmigrante como una interrupción de los aprendizajes, en general, y lingüísticos, en particular, como parte de los resultados del proyecto global sobre movilidad y escolarización del que ha formado parte (Carrasco y Narciso, 2015; 2018). Esta perspectiva lleva a gestionar la movilidad escolar con dispositivos específicos de acogida entendiendo que, en caso de la lengua, se concibe como un retroceso en la adquisición del lenguaje e ignora otros aprendizajes y competencias lingüísticas. Se puede afirmar que existe un desconocimiento alarmante en los centros educativos de los procesos de aprendizaje lingüístico derivados de la movilidad. En contraposición a la creencia de que desplazamientos, traslados y estancias en otros lugares (especialmente si se trata de los países de origen del alumnado) comportan una interrupción de aprendizajes, se han documentado aprendizajes lingüísticos valiosos para los chicos y chicas, tanto para su construcción identitaria en un mundo global, como para sus procesos de pertenencia, así como desde el punto de vista de la circulación de capital cultural y social dentro de sus comunidades en la diáspora. La investigación ha revelado cómo durante las estancias en los países de origen se da un fortalecimiento del capital lingüístico al continuar aprendizajes de las lenguas familiares y comunitarias que se revalorizan en la diáspora. Así, se hacen evidentes las dificultades de la escuela para integrar las prácticas híbridas fruto de los procesos de movilidad en el marco de las ideologías monolingües nacionales, ignorando cómo, en paralelo, las prácticas comunicativas del alumnado de origen inmigrante vinculadas a la movilidad generan nuevos usos y significados de las lenguas más allá de las representaciones nacionales y dicotómicas existentes. Nuevamente, se han observado mayores posibilidades de integrar las prácticas híbridas en los espacios comunitarios, siendo estos contextos educativos no formales más propicios a que los capitales lingüísticos adquiridos o reforzados por estas movildades puedan encontrar un valor de uso en el proceso de aprendizaje. Aunque los profesores en estos espacios tuvieran competencias parciales en muchas de las lenguas que utilizaba, su actitud era menos sancionadora de las prácticas híbridas. Esta es una aportación de la investigación que carece de precedentes en trabajos semejantes en el contexto catalán y abre nuevas posibilidades para seguir investigando.

A través de este eje de análisis se han alcanzado los siguientes objetivos: conocer los diferentes lugares, situaciones y mecanismos que se activan en los procesos de aprendizaje; examinar las prácticas y las metodologías pedagógicas desarrolladas en la escuela y en otros espacios de educación no formal e informal; reconocer los procesos de visibilización o invisibilización de los saberes culturales de los hijos e hijas de inmigrantes y sus familias y, en concreto, de los saberes lingüísticos; identificar el marco ideológico escolar por lo que respecta a la lengua, la diversidad lingüística y al conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante; examinar las políticas lingüísticas formuladas y aplicadas en Cataluña en los espacios educativos formales; conocer las representaciones de la diversidad lingüística por parte del profesorado en Cataluña; conocer el impacto de la situación sociolingüística en Cataluña sobre las elecciones lingüísticas y las identidades de los jóvenes; y finalmente, identificar el impacto de la movilidad en la construcción lingüística e identitaria del alumnado.

- 3. Los aprendizajes plurilingües del alumnado de origen inmigrante revelan la existencia de procesos y bagajes lingüísticos de amplio alcance que chocan con el marco ideológico monolingüe que impregna la escuela catalana.** A pesar de que el monolingüismo no es la norma y la mayoría de niños y niñas accede a la lengua en aprendizajes multilingües o, en términos de García y otros investigadores, por medio del *translanguaging* (García y Wei, 2014), el monolingüismo sigue siendo la práctica comunicativa hegemónica. El alumnado la percibe como si en las escuelas existiese una señal invisible que pidiese el uso exclusivo de la lengua escolar (Cummins 2012 en Kenner y Ruby, 2012:4). En los últimos años las políticas lingüísticas en el contexto catalán empiezan a orientarse hacia las prácticas plurilingües de su alumnado debido a las aportaciones de la investigación sociolingüística y las recomendaciones desde las organizaciones supranacionales, al menos sobre el papel y sin planes y recursos bien establecidos. Sin embargo, este trabajo revela que la penetración de este nuevo enfoque es desigual. Tanto en el Pompeu Fabra como en el Vázquez Montalbán se ha observado que entre los docentes existen resistencias a considerar el multilingüismo y, en concreto, el plurilingüismo como las prácticas normalizadas del contexto escolar, aunque también existen posiciones distintas entre el profesorado.

Este trabajo ha revelado como el alumnado de origen inmigrante posee repertorios comunicativos que implican múltiples aprendizajes lingüísticos que activan estratégicamente dependiendo de las situaciones. A través de una reconstrucción de los repertorios lingüísticos del alumnado de origen inmigrante esta investigación muestra cómo sus prácticas comunicativas

superan las representaciones que se hace de ellos como chicos y chicas con una competencia comunicativa deficitaria o dicotómica, en tránsito entre una lengua de origen a una lengua de recepción. Sus experiencias y aprendizajes lingüísticos son complejos y se adaptan a lo que perciben como necesidades del contexto.

El enfoque comunitario de esta investigación ha permitido mostrar que los repertorios comunicativos plurilingües emergen en una posición central en los espacios comunitarios. Los entornos de aprendizaje no formales, como el de la mezquita, se revelan como terceros espacios de construcción identitaria y lingüística (García y Wei, 2014) en consistencia con las aportaciones de los estudios sobre escuelas complementarias (Lytra y Martín, 2010). Sin embargo, como hemos señalado con anterioridad, estos repertorios, capacidades y usos son ignorados por las escuelas.

El enfoque comparativo de este trabajo ha permitido seguir al mismo alumnado en los entornos de aprendizaje formal y no formal y ha identificado diferentes comportamientos de los mismos hablantes en uno y otro espacio. En un centro con una ideología monolingüe hegemónica no emergen voces plurilingües en el aula ni cuando existe un buen clima escolar, como es el caso del Vázquez Montalbán. El prejuicio de que los chicos y chicas de origen inmigrante necesitan una mayor exposición a la lengua escolar no propicia que éstos utilicen todo su repertorio lingüístico y relegan sus aprendizajes comunicativos diversos a los márgenes del aula. No obstante, la investigación ha revelado que sí se desarrollan aprendizajes comunicativos no hegemónicos en el contexto escolar a pesar de ideologías monolingües, pero estos no tienen ocasión de adoptar un lugar clave en el aprendizaje escolar, lo que conlleva que el alumnado no construya este aprendizaje como una inversión académica valiosa y legítima.

Uno de los impactos observados de las políticas lingüísticas y la situación sociolingüística del contexto catalán es su contribución a reforzar las representaciones simplificadas del repertorio comunicativo del alumnado de origen inmigrante. La priorización de las políticas lingüísticas de proteger a la lengua catalana oculta los aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante más allá del catalán y el castellano. De manera que, a pesar de la situación bilingüe del contexto catalán, o justamente vinculada a esta situación, la lengua se convierte en un concepto reificado, alejándose de las perspectivas críticas (Blommaert y Backus, 2013), y como un conjunto objetivo y separado de normas y habilidades que se debe adoptar de forma monolingüe. El impacto de la situación sociolingüística catalana dificulta la comprensión de las prácticas plurilingües o de alternancia de lengua que realiza el alumnado de origen inmigrante, sobre todo cuando interviene el catalán. Se refuerzan las evidencias de que centrarse en la lengua

y no en los hablantes provoca obviar las prácticas comunicativas que no coinciden con un proyecto lingüístico ideal y basado en la construcción nacional. Este posicionamiento dificulta la comprensión de las prácticas plurilingües del alumnado que puede adoptar diferentes rasgos lingüísticos estratégicamente durante un contexto específico, dando muestra de una alta competencia comunicativa. A través del trabajo de campo se han reconstruido múltiples usos parciales de la lengua catalana que pueden derivar en usos exclusivos del catalán en el futuro si se encuentran en una situación social que lo requiera, en el sentido de “muda” lingüística (Pujolar y González, 2013). Las prácticas plurilingües no excluyen estos procesos, pero sí refuerzan el reconocimiento de otros fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) que puede ser clave para revertir las relaciones de poder en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en el segundo entorno etnográfico se evidencian mayores posibilidades de cambio por la influencia del contexto super-diverso donde se ubica la escuela. Una escuela caracterizada por un *ethos* escolar inclusivo el contacto con las experiencias multilingües de su entorno, acompañado de una permeabilidad a los discursos positivos del plurilingüismo, ha hecho posible la emergencia de una reflexión sobre la lengua que pretende incorporar las voces diversas de su alumnado, desde las lenguas y desde la participación.

A través de este eje de análisis se han alcanzado los siguientes objetivos: conocer los diferentes lugares, situaciones y mecanismos que se activan en los procesos de aprendizaje; examinar las prácticas y las metodologías pedagógicas desarrolladas en la escuela y en otros espacios de educación no formal e informal; reconocer los procesos de visibilización o invisibilización de los saberes culturales de los hijos e hijas de inmigrantes y sus familias y, en concreto, de los saberes lingüísticos; identificar el marco ideológico escolar por lo que respecta a la lengua, la diversidad lingüística y al conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante; examinar las políticas lingüísticas formuladas y aplicadas en Cataluña en los espacios educativos formales; conocer las representaciones de la diversidad lingüística por parte del profesorado en Cataluña; finalmente, conocer el impacto de la situación sociolingüística en Cataluña sobre las elecciones lingüísticas y las identidades de los jóvenes.

Esta investigación ha desarrollado en su última fase una estrategia colaborativa con el profesorado y el alumnado y ello nos permite ubicar tentativamente algunas recomendaciones derivadas de los resultados. Como se ha explicado en el texto “El repertorio lingüístico de alumnado de origen inmigrante de una escuela de educación secundaria en un contexto de super-diversidad. Más allá de la inmersión lingüística”, dos años después de iniciarse la etnografía en

este segundo entorno, se ha implementado un proyecto plurilingüe que ha adoptado algunas de las reflexiones que surgieron de las sesiones de discusión con un grupo de 3 profesoras; lo cual se ubicaría dentro del objetivo de la investigación de contribuir a la toma de conciencia del valor de la diversidad lingüística como recurso través de una metodología con técnicas participativas. Una de las líneas clave de continuidad de esta investigación debería abordar qué impacto tiene este cambio de enfoque del tratamiento de la diversidad en las trayectorias académicas del alumnado.

Hemos mostrado cómo los repertorios comunicativos del alumnado inmigrante sobrepasan las representaciones que se hacen de ellos y de ellas y ejemplifican construcciones identitarias complejas, vinculadas a procesos que conectan con experiencias individuales y colectivas y están enmarcadas en estructuras e ideologías locales y globales. Sin embargo, estos procesos, construcciones y capacidades, que sin duda podrían constituir un capital cultural de primer orden, parecen discurrir más allá de los límites de la escuela o dentro de ella, sin que sean advertidos e incorporados a los objetivos educativos perseguidos. Conseguir integrar estos repertorios como conocimiento legítimo es imprescindible si se quiere dotar al alumnado de origen inmigrante de las herramientas necesarias para desarrollar sus aspiraciones y derechos, más allá de lo imaginado dentro de los límites escolares.

### 10.1. Referencias

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, accessed 12 May 2017. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departaments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP067-Repertoires-revisited-Knowing-language-in-superdiversity.aspx>
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertrán, M. (2010) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). En "Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración", *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5 (3).

- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles, barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31–60.
- Carrasco, S. y Narciso, L. (2015). “Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad.” VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, Granada.
- Carrasco, S., & Narciso, L. (2018). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En S. Carrasco y Á. Bereményi (Eds.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Colección Estudios Migratorios, Edicions Bellaterra.
- Creese, A., Blackledge, A., y Takhi, J. K. (2014). The ideal ‘native speaker’ teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(4), 937-951.
- García, O. & Wei, L., (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (1995). Language choice, social institutions and symbolic domination. *Language in Society*, 24. 373-405.
- Heller, M. (2007). The future of ‘bilingualism’. En M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 340-345). New York: Palgrave Macmillan.
- Hélot, C. (2012). “Linguistic diversity and education”. In: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p.214-231) Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Kenner, C.; Ruby, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Lytra, V. y Martin, P. (ed.) (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007) “Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares. *Revista de Educación*, 343., 93-112
- Martin-Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Martín-Rojo, L. (2013). (De)capitalising students through linguistic practices: A comparative analysis of new educational programmes in the global era. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities: A critical perspective on institutions and work* (p. 118-146). Bristol: Multilingual Matters/Institut d’Estudis Catalans.

- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual matters.
- Pérez-Milans, M. (2015). Language education policy in late modernity: (Socio)linguistic ethnographies in the European Union. *Language Policy*, 14(2), 99-107.
- Pérez-Milans, M., & Patiño-Santos, A. (2014). Language education and institutional change in a Madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 449-470.
- Pujolar, J. (2007). The future of Catalan: Language endangerment and nationalist discourses in Catalonia. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Interest and Ideology in the Defense of Languages*. London: Continuum International.
- Pujolar, J. & González, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. New York, NY: Routledge.
- Simó, N. (coord.) (2010) *Els espais de Benjuda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona*. [formato pdf] [http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC\\_ARAFIL20101130\\_0005.pdf/](http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf/) (Consultado 1 de marzo de 2013).
- Valdés, G. (2001) *Learning and not learning English. Latino students in American schools*. New York: Teachers College Press.
- Vertovec, S. (2010) Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal* 61 (199), 83-95.



#### **IV. ANEXOS**



## ANEXO 1: PROYECTOS COLABORATIVOS CON PROFESORADO Y ALUMNADO

### a) Propuesta para el profesorado del proyecto de co-investigadores: “Joves fent recerca”

Projecte col·laboratiu amb joves de tercer i quart d'ESO dintre del marc de la tesi de Charo Reyes (membre del grup de recerca EMIGRA, de la Universitat Autònoma de Barcelona): *La movilidad y el capital lingüístico de los jóvenes de origen extranjero*, dins del projecte I+D+I MOVIBAR. *La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias*, finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad (CSO2012-34285) i el projecte europeu *RESL.eu Reducing Early School Leaving in the EU*, finançat pel 7è Programa Marc de la Unió Europea (RESL.eu/FP7320223).

#### 1. Destinataris del projecte:

Joves de tercer i quart de l'ESO amb llengües familiars diferents al català i amb experiències de mobilitat. Un grup d'uns 12 joves.

#### 2. Objectiu del projecte:

Objectiu general:

- Col·laborar en la construcció dels joves com a ciutadans de ple dret a través de la presa de consciència de la seva posició social i el seu capital cultural<sup>42</sup> i la revisió crítica del seu context sociocultural

Objectius concrets:

- Involucrar estudiants de cursos avançats de l'ESO en una recerca com a participants
- Arribar a les seves veus
- Iniciar-los en les tècniques de recerca

---

<sup>42</sup> Entenc capital cultural en la línia de Pierre Bourdieu (1991), que el descriu com les diferents formes de coneixement, habilitats o altres elements culturals adquirits mitjançant la socialització i transmeses per la família. El capital cultural d'una persona pot ser més o menys valorat segons la seva classe social. El paper de l'escola a l'hora de valorar de forma desigual les diferents formes de capital cultural és molt important. Ex.: coneixement escrit sobre coneixement oral, literatura escrita sobre literatura oral.

- Sensibilitzar-los des d'una perspectiva crítica sobre el potencial del seu capital lingüístic<sup>43</sup> i altres fons de coneixement comunitaris o domèstics<sup>44</sup>.

### 3. Tema:

Al voltant de dos eixos primordials per les vides d'aquests joves, el seu capital lingüístic i les seves experiències de mobilitat, es planteja una recerca amb les següents preguntes de partida:

- Quin impacte positiu pot tenir l'aprofundiment en el coneixement de les llengües familiars?
- Quines possibilitats d'incorporació escolar tenen?
- Quin impacte té la mobilitat en la trajectòria escolar?
- Com es pot aprofitar aquesta mobilitat a l'escola?

En el desenvolupament de la seva recerca han de tenir en compte que han de recollir les necessitats de l'escola en general, del professorat en concret, i de l'alumnat, tenint en compte les seves necessitats en primera persona i les necessitats de la resta d'alumnat com a part del mateix col·lectiu. Dintre de les necessitats de l'alumnat també es poden incorporar les necessitats de les famílies.

### 4. Espai, durada i horari del projecte:

El projecte tindrà un abast anual. Es durà a terme fora de l'aula i fora de l'horari escolar. No obstant, les possibilitats del projecte per treballar altres aspectes de disciplines curriculars podria permetre que s'incorporés com activitat d'alguna o algunes matèries i/o que tingués un reconeixement dintre d'alguna matèria. L'aprofundiment en tècniques de recerca, en l'expressió escrita i oral o en tècniques informàtiques es podria avaluar dintre d'altres assignatures, la qual cosa serviria, d'una banda, com a reconeixement de la feina i, de l'altra, com a motivació prèvia. La investigadora es compromet a treballar amb aquests joves una hora i mitja setmanal fora

---

<sup>43</sup> El capital lingüístic és una part del capital cultural (Bourdieu, 1991). Que les diferents llengües i dialectes parlats tinguin la legitimitat suficient per esdevenir capital cultural està directament relacionat amb la seva capacitat de ser llengües reconegudes dins la institució escolar i en el mercat laboral. No obstant, prefereixo treballar amb una definició més oberta de capital lingüístic. Entenc per capital lingüístic tots els usos lingüístics dels joves que els mostren competents en el seu context (seguint més el reconeixement de les competències lingüístiques de les persones en la línia d'Ofelia García (2013) i Jan Bloomaert (2007)). Que aquesta competència lingüística pugui acabar esdevenint capital lingüístic en termes de Bourdieu depèn en part de que l'escola la consideri legítima i pertinent, les possibilitats del mercat, i l'agència dels joves per a fer-ne un ús en benefici propi.

<sup>44</sup> El concepte "altres fons de coneixement" fou encunyat per Louis Moll (1992). S'entén com tots aquells recursos, coneixements culturals i lingüístics de totes les famílies, sigui quin sigui el seu nivell econòmic i formatiu, que contribueixen al desenvolupament educatiu dels seus fills i filles.

d'horari escolar (per exemple, els divendres de 4 a 5:30), però si algun altre professor es volgués involucrar, la investigadora podria treballar amb aquest grup de joves dintre d'horari escolar sempre i quan no afectés al ritme de la resta d'assignatures. Una altra possibilitat és que aquests joves tinguessin, per exemple, llicència per sortir de l'aula esporàdicament no més de dues hores al mes i sempre que ho justificuessin i ho negociessin amb el professorat.

#### 5. Organització dels grups:

Els 12 joves es repartiran en grups de 3. Cada grup tindrà també un estudiant de suport de cursos superiors. Pot ser un/a ex-estudiant amb perfil similar amb interès per retornar la seva experiència positiva post-escola en els joves que es trobin ara en la mateixa situació que ell/a anys enrere. Aquests 4 joves rebrien per part de la investigadora sessions específiques per ajudar-los a desenvolupar habilitats d'investigadors principals del seu grup.

#### 6. Objectiu final del projecte dels joves:

Confeccionar un Power Point (o vídeo) per presentar a l'equip docent i les famílies amb conclusions de la recerca i un llistat de propostes.

#### 7. Desenvolupament de les sessions:

La intervenció de la investigadora serà només de guia; des de les preguntes concretes de recerca fins a decisions més de format han de sorgir d'ells.

En les sessions se'ls ensenyarà a desenvolupar habilitats i tècniques de recerca; entre d'altres, se'ls ensenyarà a:

- prendre notes,
- reflexionar sobre quina és la seva posició a la recerca,
- quins biaixos han de considerar,
- com fer preguntes,
- reflexionar sobre qüestions ètiques,
- com triangular la informació que recullen,
- etc.

Els hauran de decidir, negociant dintre dels seus grups, quines tècniques utilitzaran:

- entrevistes,
- enquestes,
- grups focals,
- observació,
- filmació,
- fotografia...

En la primera meitat del curs es treballarà en la preparació: preguntes, sub-preguntes, pla de treball (calendari, objectius, mètodes...) i proves de tècniques (per exemple, treballar simulacre d'entrevistes, fer role-plays...). En la segona meitat cada grup realitzarà un projecte i es continuarà quedant amb el grup per conversar sobre com van les diferents tasques, assistir en allò que els calgui (dubtes, abastiment de material...). Les darreres sessions es deixaran per contrastar material i confeccionar el Power Point/vídeo. Finalment, es durà a terme la presentació davant de famílies i professorat, deixant espai per les 4 presentacions i preguntes i reflexions comunes.

### 8. Beneficis:

El projecte pot aportar alts beneficis als participants i a l'escola tant pel contingut tractat com per la metodologia proposada. La presa de consciència de la seva realitat lingüística i social a través de la recerca i la reflexió crítica ajudarà als joves a la tasca de posar nom a aquesta realitat. Conseqüentment, una vegada definit el seu context social podran fer seves les eines per canviar allò que descobreixen que volen canviar. Si com diu Paulo Freire "to exist humanly is to name the world, to change it", només prenent consciència d'aquesta realitat seva, de com la viuen i quin impacte té, poden arribar a apoderar-se com a ciutadans de dret ple (o, almenys, pot ser el principi).

Així mateix, l'escola es pot beneficiar de la introducció de les veus del joves en l'anàlisi del funcionament d'aquesta i de les seves possibilitats de millora. Igualment, pot servir d'estratègia per connectar amb les famílies des dels joves i l'agència d'aquests joves, convidant-los a una activitat de l'escola on els seus fills són els protagonistes en una tasca que pretén tenir incidència en el funcionament escolar. Apropar-se a les famílies des d'una activitat on el focus és el reconeixement de l'opinió dels seus fills i filles sobre decisions normalment reservades als professionals docents pot ajudar a mostrar l'escola des d'un altre prisma.

D'altra banda, el projecte ajudarà a fer visible el seu capital cultural i veure les possibilitats d'utilitzar-lo tant en el món acadèmic com laboral. Les activitats concretes del projecte també els poden ajudar a desenvolupar tècniques verbals i no verbals que poden ser igualment de gran ajuda, tant en la seva experiència acadèmica present i futura com en la seva experiència laboral futura.

Finalment, el projecte ajudarà a detectar temes d'interès del joves que poden estimular altres projectes.

### 9. Bibliografia:

Aquest projecte es basa en el marc teòric de la recerca de la investigadora però s'ha d'esmentar especialment el projecte inspirador del desenvolupament concret, *A Multilingual Digital Storytelling Project*, recollit al llibre:

- Anderson, J. & Macleroy, V. (2016). *Multilingual Digital Storytelling: Engaging Creatively and Critically with Literacy*. London: Routledge

## **b) Grupos de discusión con profesorado**

1. Guión de sesiones de los grupos focales de reflexión con profesorado.

- 1.1. Texto: capítulo 4 de Coelho, Oller y Serra (2013): “Dejar espacio para las lenguas de origen en el aula”. En Coelho, E., Oller, J., & i Bonet, J. M. S. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe: un enfoque práctico*. ICE, Universitat de Barcelona.

A modo de introducción:

- Vuestra historia lingüística.
  - Qué lenguas habéis aprendido y hablado a lo largo de vuestras vidas.
  - En qué contextos.
  - Qué rol de cada una de ellas en los diferentes espacios formativos (escuela, instituto, universidad u otros).
  - Qué valor/significado le dais a cada una de ellas.
1. ¿Se os ocurren ejemplos de situaciones, en vuestra propia historia lingüística o de la historia de vuestros alumnos, donde se tenía que elegir entre lenguas?
  2. ¿Veis peligros en traer las lenguas familiares a la escuela?
  3. ¿Se os ocurren ejemplos de discursos monolingües que están presentes en la sociedad y en los medios de comunicación?
  4. ¿Se conoce el nivel escrito de la lengua familiar del alumnado? ¿Qué nos podría aportar esto? ¿Sabéis de las dificultades o apoyos para mantener las lenguas familiares del alumnado de origen extranjero?
  5. Pensad maneras de alentar a los estudiantes a seguir desarrollando sus habilidades en la lengua familiar y, cuando sea apropiado, usar su L1 para apoyar su propio aprendizaje en el aula.
  6. Reflexionando sobre el diagrama de Colin Baker (bilingüismo sustractivo, bilingüismo menos equilibrado, bilingüismo equilibrado...), ¿os explica casos de alumnos o alumnas que hayáis tenido? ¿Encontráis ejemplos de los 3 tipos de bilingüismo?
  7. ¿Beneficios del bilingüismo o multilingüismo para los estudiantes autóctonos?

8. ¿Creéis que se alienta de forma suficiente a las familias para que continúen usando las lenguas familiares? ¿Qué se propone normalmente a las familias a nivel lingüístico? ¿Cómo se puede hacer? ¿Qué mensajes creéis que se dan si se hace?
9. ¿Quiénes, dónde y cómo aprenden lenguas maternas?
10. ¿Veis factible introducir lenguas de origen en la programación curricular?
11. Carteles, señales, avisos informativos, boletines, revistas escolares e invitaciones para los padres. ¿Cómo introducirlos en la escuela? ¿A quién involucrar? ¿Cómo garantizar que sea algo que se interiorice como rutinario, que no se haga sólo una vez, sino que esté dentro del funcionamiento cotidiano del instituto?
12. ¿Qué fiestas se celebran en la escuela? ¿Cómo se representan las diferentes comunidades?
13. Comentad esta frase: “Todos los estudiantes necesitan tener adultos de referencia que hablen su idioma y con los que se identifiquen”
14. ¿Cuáles de las siguientes actividades veis factible realizar en vuestras clases? Pensad cosas positivas y negativas de cada una de ellas:
  - a. Una encuesta de lenguas
  - b. Perfiles lingüísticos
  - c. Tablones de anuncios multilingües
  - d. La lengua de la semana
  - e. La L1 como un andamio para las tareas en la L2
15. ¿Cómo se puede no dejar de lado al alumnado cuya lengua familiar coincide con la de la escuela al realizar estas actividades?

- 1.2. Sesiones 2, 3, 4, 5: las docentes preparan resúmenes de ideas principales y se comentan conjuntamente.

Textos:

Sesión 2: Coelho, Oller y Serra (2013), En *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. CAP. 1

Sesión 3: Coelho, Oller y Serra (2013), En *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. CAP. 2

Sesión 4: Gregory, E. Lytra, V., Choudhury, H., Iankuberan A., Woodham M. (2012) Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*.

Sesión 5: Abdelilah-Bauer, B., (xxxx) Las dificultades de ser bilingüe. En *El desafío del bilingüismo*. Ed. Morata, Col. Ministerio de Educación y Ciencia (Propuesta del profesorado)

## **2. Esquema del material bibliográfico preparado para el proyecto plurilingüismo:**

Después de estas sesiones se continúan generando espacios de reflexión a través de correos electrónicos por los que se envían diversos textos, charlas o webs sobre el tratamiento de la diversidad lingüística. También se les envía una recopilación de reflexiones y referencias del marco teórico de la investigadora a petición del grupo de profesoras con los siguientes temas:

1. Sobre el tratamiento de la diversidad lingüística en las décadas anteriores en el sistema escolar y su impacto en el rendimiento y trayectorias escolares
2. Alternativa a la separación del grupo-clase: mayor apoyo posible dentro del aula ordinaria.
3. Repercusiones de la aplicación de enfoques que se basan en teorías folk.
4. La norma monolingüe de la escuela
5. Potencial del alumnado
6. Algunos elementos claves:
  - 6.1. Agencia
  - 6.2. *Languaging*
  - 6.3. *Translanguaging*
  - 6.4. *Language awareness*
  - 6.5. Las escuelas complementarias
  - 6.6. Concepto *Other Funds of Knowledge*
7. Conceptos en torno la educación bilingüe o plurilingüe y sus posibilidades.
  - 7.1. *Co-deswitching*
  - 7.2. Bilingüismo sustractivo/bilingüismo aditivo
  - 7.3. Bilingüismo aditivo en época de globalización
  - 7.4. Bilingüismo recursivo
  - 7.5. Bilingüismo dinámico
  - 7.6. Plurilingüismo
  - 7.7. Beneficios del bilingüismo y de la educación bilingüe/plurilingüe
8. Las lenguas del alumnado en el contexto actual
9. Ideas aplicadas y aplicables en un proyecto plurilingüe en un centro público de secundaria de Barcelona



## ANEXO 2: INSTRUMENTOS (Entrevistas estructuradas)

### a) Ficha entrevista

- Data:
- Nom:
- Any de naixement:

1. Quin curs fas?
2. Què vols estudiar l'any que ve?
3. Has repetit algun curs? Quin o quins?
4. Quina mitjana de nota vas treure l'any passat?
5. Vas suspendre alguna assignatura el trimestre anterior?

NO

SÍ Quantes i quines?

6. On vius?
7. Has nascut a Catalunya?

SÍ

NO 7.1. Quants anys fa que vius a Catalunya?

7.2. On vivies abans?

7.3. Fins A quin curs vas estudiar allà?

7.4. Quines eren les matèries que es donaven i en quin idioma?

7.5. Quantes vegades has estat a l'estranger des que vas arribar a Catalunya  
(incloent país d'origen)?

7.6. On?

7.7. Durant quant de temps?

7.8. Per quins motius?

7.9. Havies viscut en altres països a part de país d'origen abans de venir a  
Catalunya?

8. En quantes escoles has estat a Catalunya? Quins estudis feies en cadascuna?

9. Han nascut els teus pares a Catalunya?

SÍ

NO On han nascut?

10. De què treballen?

11. Quins estudis tenen?

12. Si han nascut fora de Catalunya, de què treballaven al país d'origen?

13. Quines llengües parles a casa amb els teus pares?

14. Com descriuries el teu nivell de català?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

15. Com descriuries el teu nivell de castellà?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

16. Com descriuries el teu nivell de anglès?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

A completar amb la resta de llengües que utilitzes. Recorda totes les llengües que d'alguna manera utilitzes. Pots explicar què és el que fas amb elles (llegir A facebook, llegir subtítols, entendre paraules soltes...)

17. Com descriuries el teu nivell de .....?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

18. Com descriuries el teu nivell de .....?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

19. Com descriuries el teu nivell de .....?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

20. Com descriuries el teu nivell de .....?

Molt bo bo bàsic molt bàsic

21. Quines extra-escolars fas? Quines llengües hi utilitzes?

22. Quin pseudònim t'agradaria que utilitzés per referir-me a tu?

## b) Guión de entrevista jóvenes

A) Movilidad:

1. ¿Me puedes hablar de los diferentes lugares donde has vivido en tu vida?

1.1. ¿Puedes describirme las casas donde has vivido en tu vida? Dónde estaban, con quién vivías, cómo eran, cómo era el barrio dónde estaban... En qué lugares jugabas, y las escuelas

2. ¿Te ha gustado cambiar de país o de lugar de residencia? ¿Por qué?

3. ¿Qué crees que te ha aportado positivamente vivir en diferentes lugares? ¿y negativamente? ¿Cómo te explicaron que venías a vivir aquí? ¿Qué te pareció entonces?

4. ¿Crees que eres una persona diferente por haber salido del país donde naciste? ¿te sientes diferente a la gente que no se ha movido? ¿A la gente que no se ha movido de aquí?

5. ¿Qué crees que te define más, el lugar donde has nacido, el lugar donde vives o alguna otra cosa? Por ejemplo, ser chica, ser musulmana, ser estudiante, ser hija de inmigrantes...

6. ¿Por qué decidieron tus padres venir aquí? ¿Tenéis familiares que se encontraban aquí? ¿Les habían hablado de Barcelona? ¿Alguien os ayudó cuándo llegasteis aquí, para pensar en el colegio, dónde vivir o cualquier otra cosa necesaria para vivir en la ciudad? ¿Alguna asociación?

7. ¿Pensáis o piensas ir a vivir a algún lugar diferente? ¿por qué? ¿conocéis a alguien allí? ¿te han hablado de allí, o de qué podrías hacer allí?

8. ¿Qué personas en el colegio te han ayudado al venir por primera vez a Barcelona, al volver o al preparar un viaje? ¿Cómo? ¿Y fuera de la escuela? ¿Qué crees que podría hacer la escuela en estas situaciones que no hace ahora?

9. ¿Qué lenguas hablas? ¿Qué lenguas entiendes? ¿De qué lenguas utilizas palabras en tu día a día? ¿qué lenguas escribes?

10. Piensa en los lugares en los que sueles estar y dime qué lenguas hablas mayoritariamente en cada uno de estos lugares, por ejemplo:

CASA:

ESCUELA:

EXTRA-ESCOLARES DENTRO DE LA ESCUELA: (¿Cuál?)

EXTRA-ESCOLARES FUERA DE LA ESCUELA: (¿Cuál?)

CALLE:

TIENDAS:

MEZQUITA:

SKYPE-WHATSAPP-FACEBOOK...:

.....

11. Piensa en las personas con las que sueles estar y dime qué lenguas hablas mayoritariamente con ellas, por ejemplo:

PADRES:

HERMANOS:

PRIMOS:

TÍOS:

ABUELOS:

OTROS FAMILIARES:

AMIGOS

AMIGOS DEL COLE (¿Con todos la misma lengua?)

AMIGOS DE OTROS CONTEXTOS (¿Qué lugares, países y qué lenguas?)

PROFESORES

ADULTOS EN OTROS CONTEXTOS (¿Qué lugares, países y qué lenguas?) (P.ej. Adultos en la mezquita, adultos en las tiendas, en instituciones públicas...)

.....

12. ¿Crees que hay temas que te sale hablarlos más en una lengua que otra?

13. ¿Qué haces cuando no te sale una palabra en castellano, catalán o urdú? ¿Cuándo crees que mezclas más lenguas al hablar? ¿Qué lenguas mezclas? ¿Qué lenguas no mezclas? ¿En qué situaciones crees que mezclas menos?

14. Piensa en todas las lenguas que hablas y escribe qué cosas haces con cada una de ellas, intenta encontrar al menos 2 o 3 cosas con cada lengua. Por ejemplo, “en urdú escribo mensajes a mis amigos, o escribo canciones, o con catalán escucho la tele o cuento cuentos a mi hermano...
15. Piensa (lo puedes relacionar con cosas que te hayan surgido en la pregunta anterior) en qué lugares has aprendido las lenguas en qué hablas y cómo. Por ejemplo, he aprendido palabras en hindi mirando películas, o palabras en urdú que no conocía leyendo noticias en el Facebook...
16. A parte de la escuela y tus padres, qué otras personas crees que te han ayudado a aprender más de las lenguas que hablas o entiendes
17. Si tuvieras que asociar las lenguas que hablas y escribes con una parte de tu cuerpo, con cual parte la asociarías y por qué. ¿Qué lenguas de las que hablas consideras más importante y cuáles menos?
18. ¿Qué lenguas crees que son más importantes para funcionar y moverse por todo el mundo?
19. ¿Tú crees que a las personas les define más una lengua que otra? ¿Qué lenguas dirías que te definen más como persona? ¿por qué?
20. ¿Qué lenguas te sale hablar de forma más natural? ¿En qué situaciones? ¿varía? ¿qué lenguas sientes como más tuyas?
21. ¿Qué piensas cuando escuchas a alguien mezclando lenguas? ¿y qué sientes cuando tú lo haces? ¿Qué crees que piensa otra gente?
22. ¿Alguna vez te has sentido mal por hablar alguna de las lenguas que hablas? ¿Alguna vez has sentido que no podías hablar alguna de las lenguas que querías hablar? ¿Qué crees de esas situaciones?
23. ¿Qué lenguas vas a hablar a tus hijos, si los tienes? ¿Qué lenguas no te gustaría que perdieran y por qué?
24. ¿Sientes que pierdes formas de expresarte de alguna de las lenguas que hablas? ¿Crees que eso te puede dar problemas en alguna situación futura, o ya sientes que te da problemas ahora?
25. ¿Cómo crees que se podría evitar?
26. ¿Crees que la escuela ayuda a que mantengas todas las lenguas que hablas o entiendes? ¿Hay alguna cosa que te guste especialmente sobre este tema que haga la escuela? ¿Hay alguna cosa que te gustaría que hiciesen de otra forma?

27. ¿En qué momentos crees que pasas por hablante nativo? ¿Al hablar qué lenguas? ¿Y catalán? ¿Y castellano?
28. Si le explicaras a alguien que no ha estado nunca en tu país que en Cataluña se habla catalán y castellano, ¿cómo le describirías estas dos lenguas?
29. ¿Qué lengua crees que hablarás más en el futuro, castellano o catalán?
30. ¿Para qué te gusta utilizar el castellano y con quién, y para qué el catalán y con quién?
31. ¿Cómo te imaginas dentro de 10 años? Haciendo qué, viviendo dónde...

### c) Guión entrevista profesorado

#### PREGUNTES GENERALS:

1. Temps treballat a l'institut i valoració general:
2. Lloc de residència:
3. Lloc de naixement:
4. Llengües que parles, escrius, entens, llegeixes...
5. Com descriuries a ..... (persona de la que s'és tutor/a)

#### MOBILITAT

1. Com parlen els joves que han participat en el projecte o d'altres companys dels llocs on han viscut?
2. Creus que els hi ha agradat canviar de país? Recordes comentaris que hagin fet al respecte?
3. Què creus que els hi ha aportat positivament? I negativament? Com creus que les famílies els hi plantegen el canvi de lloc de residència?
4. Creus que ells es veuen com a persones diferents per haver canviat de país?
5. Què creus que els defineix més? El lloc on han nascut? El lloc on viuen? Alguna altra cosa? Ser noi o noia? Ser musulmà? Ser estudiant? Ser filla d'immigrants?
6. Per què creus que els pares decideixen venir a viure a Barcelona? Qui creus que els ajuda a començar la seva vida a Barcelona? Familiars, amics, institucions, alguna associació?
7. Creus que hi ha alguna cosa que les famílies podrien fer diferent quan decideixen venir a viure a un altre país? I quan marxen temporalment? Has observat comportaments diferents?
8. Com creus que l'escola els ajuda en la seva arribada o quan fan altres viatges? Creus que els joves i les famílies estan contents de com són rebudes i de l'ajuda que reben? Com ho manifesten? Creus que els joves o les famílies troben a faltar alguna cosa?

## LLENGÜES

9. Quan vas començar a treballar en aquest institut quines llengües pensaves que parlarien els joves aquí? Has canviat la teva opinió a mesura que ha passat el temps? Hi ha res que t'hagi sorprès especialment?
10. Quines llengües creus que parlen en els diferents espais que es mouen? CASA, ESCOLA, EXTRA-ESCOLARS DINS L'ESCOLA, EXTRA-ESCOLAR FORA DE L'ESCOLA, CARRER, TENDES, MESQUITA, XARXES SOCIALS...
11. Quines llengües creus que parlen amb les diferents persones que parlen? PARES, GERMANS, COSINS, TIETS, AVIS, ALTRES FAMILIARS, AMICS, AMICS DE L'ESCOLA (amb tots la mateixa llengua?), AMICS D'ALTRES CONTEXTOS, PROFESSORAT, ADULTS EN ALTRES CONTEXTOS...
12. Quines llengües creus que parlen quan es refereixen a diferents temes? Creus que poden tractar diferents temes amb diferents llengües? Se t'acudeix cap exemple?
13. Què creus que fan quan no els hi ve una paraula en castellà, català o urdú? Quan creus que barregen més llengües al parlar? Quins idiomes has observat que barregen? Quines llengües creus que barregen menys? En quines situacions creus que barregen menys?
14. Pensa en totes les llengües que parlen, em pots donar diferents exemples de coses que fan amb una llengua o una altre? Per exemple, escriure missatges per les xarxes socials o interactuant amb una àvia fent alguna cosa, o ajudant a un germà fent els deures... Digues si tens algun exemple que t'hagin explicat o que hagi observat.
15. En quins espais creus que han après les diferents llengües de les que tenen algun coneixement?
16. A part del professorat i els pares, quines altres persones creus que han participat en l'ensenyament de tot el seu repertori lingüístic?
17. Aquesta és una pregunta més personal, no sobre els joves: si haguessis d'associar les llengües que parles, escriu o entens (encara que només siguin paraules) amb una part del teu cos, amb quina part l'associaries i per què. Quines llengües de les què parles consideres més important i quines menys?
18. Quines llengües creus que ells consideren més important? En quin ordre? Per què?
19. Quins idiomes creus que ells consideren més important per funcionar pel món?

20. Quins idiomes creus tu que són més importants per ells per funcionar pel món?
21. Tu creus que ells consideren que les llengües defineixen a les persones? Si la resposta és afirmativa, quina llengua creus que els defineix més com a persones?
22. Quines llengües creus que els hi surt de parlar de forma més natural? En quines situacions? Varia? Quines llengües creus que senten més com seves?
23. Què et suscita sentir-los barrejar idiomes? Què creieu que ells pensen quan escolten algú barrejant llengües? I què creus que senten quan ho fan ells? Què creus que pensen sobre què pensen l'altra gent?
24. Creus que alguna vegada s'han pogut sentir malament parlant alguna de les llengües que parlen? Alguna vegada creus que han sentit que no podrien parlar alguna de les llengües que volen parlar? Què creus d'aquestes situacions?
25. Quines llengües creus que utilitzaran amb els seus fills si tenen? Quines llengües creus que no els hi agradaria perdre i per què? Quina és la teva opinió?
26. Com creus que es podria evitar?
27. Creu que l'escola ajuda a mantenir totes les llengües que parlen o entenen? Hi ha alguna cosa que t'agrada especialment sobre aquest tema que fa la vostra escola? Hi ha alguna cosa que t'agradaria que es fes d'una altra forma?
28. En quins moments creus que poden passar per parlants nadius? Al parlar quins idiomes? I català? I castellà?

#### CATALÀ-CASTELLÀ

29. Com creus que descriurien a algú que no ha estat mai a Catalunya que a aquí es parla català i castellà, com et descriurien aquestes dues llengües?
30. Quina llengua creus que parlaran més en el futur, castellà o català? De què creus que dependrà?
31. Per què creus que els agrada utilitzar el castellà i amb qui, i per què el català i amb qui?

#### PREGUNTES EXTRA

32. Com els imagines dins de 10 anys? Fent què, vivint a on...



## ANEXO 3: CODIFICACIÓN TEMÁTICA

### MOVILIDAD:

- 1.1. Capital transcultural
- 1.2. Percepciones sobre la movilidad alumnado-profesorado
  - 1.2.1. Movilidad como recurso alumnado:
  - 1.2.2. Movilidad como recurso profesorado:
  - 1.2.3. Movilidad como problema alumnado:
  - 1.2.4. Movilidad como problema profesorado:
- 1.3. Reconstrucción identidad
  - 1.3.1. Negociación de los diferentes inputs y necesidades
  - 1.3.2. Transferencias de conocimientos en los procesos de movilidad

### 2. APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS:

- 2.1. Capital lingüístico
  - 2.1.1. Lenguas utilizadas
  - 2.1.2. Lenguas valoradas desde contexto educativo y profesional
  - 2.1.3. Lenguas de acceso a información dentro de red comunitaria
- 2.2. Usos de las lenguas:
  - 2.2.1. Correspondencia espacio-lengua
  - 2.2.2. Correspondencia personas-lengua
  - 2.2.3. Correspondencia temas-lengua
  - 2.2.4. Correspondencia funciones-lengua
  - 2.2.5. Ejemplos de “*passing*” (Piller)
  - 2.2.6. Usos “híbridos” o *translanguaging*
- 2.3. Espacios de aprendizaje lingüístico
  - 2.3.1. Espacios de educación formal
  - 2.3.2. Espacios domésticos
  - 2.3.3. Espacios terceros (pueden darse también dentro de la escuela si las condiciones lo permiten)
  - 2.3.4. Usos de lenguas en espacios inesperados (Pennycook)
- 2.4. Valoraciones sobre las lenguas
  - 2.4.1. Reconocimiento del valor de la lengua como capital lingüístico alumnado
  - 2.4.2. Reconocimiento del valor de la lengua como capital lingüístico profesorado
  - 2.4.3. Falta de reconocimiento por parte del alumnado del potencial de la lengua como capital lingüístico
  - 2.4.4. Falta de reconocimiento por parte del profesorado del potencial de la lengua como capital lingüístico, visión negativa de la lengua

- 2.4.5. Reconocimiento del valor de la lengua como recurso afectivo y de pertenencia en contexto familiar-comunitario por parte del alumnado
  - 2.4.6. Reconocimiento del valor de la lengua como recurso afectivo y de pertenencia en contexto familiar-comunitario por parte del profesorado
  - 2.4.7. Reconocimiento del valor de la lengua como recurso religioso por parte del alumnado
  - 2.4.8. Reconocimiento del valor de la lengua como recurso religioso por parte del profesorado
- 2.5. Ideologías lingüísticas
- 2.5.1. Ideología del anonimato por parte del alumnado
  - 2.5.2. Ideología de la autenticidad por parte del alumnado
  - 2.5.3. Ideología naturalismo por parte del alumnado
  - 2.5.4. Rechazo a las formas híbridas por parte del alumnado
  - 2.5.5. Ideología monolingüe por parte del alumnado
  - 2.5.6. Ideología del anonimato por parte del profesorado
  - 2.5.7. Ideología de la autenticidad por parte del profesorado
  - 2.5.8. Ideología naturalismo por parte del profesorado
  - 2.5.9. Rechazo a las formas híbridas por parte del profesorado
  - 2.5.10. Ideología monolingüe por parte del profesorado
- 2.6. Conservación/aprendizaje lenguas familiares como derecho (social justice)
- 2.6.1. Toma de conciencia del derecho al mantenimiento y uso de las lenguas familiares-alumnado
  - 2.6.2. Toma de conciencia del derecho al mantenimiento y uso de las lenguas familiares-profesorado
  - 2.6.3. Ejemplos de discriminación por cuestiones lingüísticas
3. USOS DEL CATALÁN Y EL CASTELLANO DENTRO DE LOS USOS GENERALES QUE HACEN DE TODAS LAS LENGUAS:
- 3.1. Uso del catalán
- 3.1.1. Asociaciones positivas al uso del catalán
  - 3.1.2. Asociaciones negativas al uso del catalán
  - 3.1.3. Uso del catalán y actitudes de resistencia escolar
- 3.2. Uso del castellano
- 3.2.1. Asociaciones positivas al uso del castellano
  - 3.2.2. Asociaciones negativas al uso del castellano (ej. femenino)
  - 3.2.3. Uso del castellano y actitudes de resistencia escolar

---