



## Dossier «Els nous parlants de llengües minoritàries: pertinences i legitimitats»

# La construcció de desigualtats en espais bilingües: l'ensenyament del català a dones immigrants

Tulay Caglituncgil Martínez  
Universitat Oberta de Catalunya

Data de presentació: abril de 2014

Data d'acceptació: maig de 2014

Data de publicació: maig de 2014

### Resum

Generalment s'espera que els immigrants aprenguin i utilitzin la llengua legítima com una forma pràctica d'accedir als serveis socials i a un lloc de feina. Aquest argument crea una connexió hipotètica entre els règims lingüístics establerts i la integració social i econòmica. Tot i que no es defineix explícitament, aquesta connexió implica que la integració és un procés unilateral que hauria de dur a terme la població immigrant a través de l'adquisició de la llengua. Tanmateix, la llengua és un capital simbòlic que també es pot utilitzar com una eina d'apoderament o desapoderament. L'accés a la llengua legítima, la distribució del capital lingüístic i les estratègies de legitimació i deslegitimació en camps específics, com ara el de les escoles d'idiomes per a adults, poden ser un indicador de com es construeixen les desigualtats socials i les jerarquies. En aquest article, em centro en les classes de llengua catalana que reben dones immigrants marroquines en una petita població al nord de Barcelona. Baso la meua anàlisi en un conjunt de dades qualitatives recollides entre el desembre del 2013 i el gener del 2014, i argumento que aquestes classes contradiuen les polítiques públiques que promouen l'ús del català. Això és perquè les habilitats lingüístiques en català que se suposa que s'ensenyen, de fet, estan mal distribuïdes, i majoritàriament es legitima les noves parlants com a parlants d'espanyol en lloc de català.

### Paraules clau

llengua i immigració, bilingüisme, noves parlants de català

## Constructing Inequalities in Bilingual Spaces: Teaching Catalan to Female Immigrants

### Abstract

*Immigrants are generally expected to learn and use the legitimate language as a practical means of access to welfare services and employment. This argument creates a hypothetical connection between the established language regimes and social and economic integration. Although it is not explicitly defined, this connection implies that integration is a unilateral process that should be undertaken by the immigrant population through language acquisition. Nevertheless, language is symbolic capital that can also be used as an empowering or disempowering tool. Access to the legitimate language, distribution of linguistic capital and strategies of legitimization and de-legitimization in specific fields like adult language schooling can indicate how social inequalities and hierarchies are constructed. In this paper, I focus on Catalan language classes provided to Moroccan immigrant women in a small town north of Barcelona. Basing my analysis on a set of qualitative data collected between December 2013 and January 2014, I*



<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

*argue that these classes contradict public policies that promote the use of Catalan. This is because the Catalan language skills that are supposedly taught are, in fact, under-distributed, with the female new speakers mostly legitimized as Spanish rather than Catalan speakers.*

### Keywords

*language and immigration, bilingualism, female new speakers of Catalan*

## 1. La construcció de desigualtats mitjançant la llengua legítima

La globalització i la mobilitat creixent de la població i la informació estan transformant les ecologies lingüístiques de les societats contemporànies. En aquest nou ordre mundial, hi ha un nombre cada vegada més gran de nous parlants que necessiten crear les fronteres existents i adquirir i mobilitzar el seu coneixement lingüístic per a adaptar-se als espais lingüístics que se sobreposen en les seves societats d'acollida. No obstant això, el coneixement lingüístic pot enfortir les desigualtats socials en lloc d'eradicar-les. Pel que fa a les pràctiques lingüístiques de les comunitats d'immigrants, aquestes desigualtats s'han analitzat en diversos estudis. Per exemple, un dels temes que analitzen aquests estudis és un procés de control, definit com un tipus d'activitat interactiva en la qual un representant institucional decideix quins candidats poden creuar la porta. Eva Codó (2008) va estudiar el procés de control entre el 2000 i el 2002 durant una campanya de legalització d'immigrants irregulars a Barcelona i va analitzar el complex procés burocràtic a què s'han de sotmetre els estrangers per ser autoritzats a residir legalment a Catalunya. En el seu treball de camp, va anar un pas més enllà en l'anàlisi sociolingüística interactiva, cosa que li va permetre entendre de forma més profunda la manera com les desigualtats socials es produeixen i es reproduïen en i a través de l'ús de la llengua en les societats desenvolupades. Roberts i Sarangi (1999) van analitzar exàmens orals de medicina fets a estudiants universitaris i de postgrau a Espanya i van veure que l'hibridisme i la complexitat de l'examen oral requereix demandes addicionals amagades per part tant de l'examinador com del candidat. Gumperz (1989) i altres (Celia i Sarangi, 1999) demostren com la inferència conversacional sovint es basa en característiques de la parla bastant secundàries, el significat de les quals es determina socioculturalment i l'accés a les quals depèn de la participació intensiva en un tipus particular de xarxes socials. Els seus estudis demostren que les possibilitats d'accés a recursos valuoses permeten als investigadors veure connexions entre la parla i els processos d'estratificació social.

La llengua també es pot emprar en l'àmbit educatiu com una eina per reforçar les desigualtats. Luisa Martín-Rojo (2000), en un treball de camp dut a terme en escoles de secundària de Madrid, va demostrar com es construeixen les desigualtats i les categories

a les aules multilingües. L'autora mostra com es construeixen les asimetries de poder i les categories i com es permet que els capitals simbòlics passin a un primer pla o es releguin a un segon pla (vegeu Goffman, 1967) durant la interacció. També reconceptualitza el capital lingüístic i explica com té lloc la capitalització i la (des)capitalització en diferents fases de la interacció multilingüe (Martín-Rojo, 2010). Martín-Rojo explica que forçar els capitals simbòlics a un segon pla és un procés de descapitalització perquè se subestimen els recursos lingüístics dels estudiants durant la interacció. Jo argumento que la mala distribució de la llengua legítima també és una part del procés de descapitalització, perquè els immigrants no reben tot el capital que se suposa que han d'adquirir en aquestes classes; a més a més, el bilingüisme territorial també es pot fer servir com a fonament per a desaperar els immigrants mitjançant la construcció d'espais bilingües que categoritzen els immigrants com a forasters.

El bilingüisme territorial pot ser utilitzat com un instrument per reforçar les desigualtats de diferents maneres. Per a explicar com passa això a Catalunya cal informació històrica sobre la llengua catalana i una reflexió teòrica sobre la legitimitat de les llengües espanyola i catalana. El català, la llengua que originàriament es parla a Catalunya, ha patit diversos períodes de prohibició i revitalització al llarg de la història. En el passat recent, la dictadura franquista (1939-1975) va prohibir la llengua catalana, que va recuperar el seu estatus d'oficial durant el període de transició cap a la democràcia (1975-1982). Des d'aleshores, el català s'ha institucionalitzat com a llengua cooficial. Des que es va establir el govern autonòmic el 1980, el català i l'espanyol són les dues llengües oficials de Catalunya. Una de les fites més importants de la història recent de la llengua catalana fou la Llei de normalització lingüística aprovada el 1983. Des d'aleshores, les polítiques lingüístiques han buscat establir el català com la llengua pública predominant i, per tant, el procés de «catalanització» del sistema educatiu públic ha guanyat força. No obstant això, l'estructura de la immigració a Catalunya va patir canvis importants en les dècades següents. Mentre que, fins als anys 90, la paraula *immigrant* s'utilitzava per referir-se a ciutadans espanyols provinents d'altres regions d'Espanya (vegeu Pujolar, 1995), a partir dels anys 90 Catalunya va començar a rebre un nombre creixent d'immigrants internacionals. Aquesta transformació va fer que el govern espanyol i les autonomies adoptessin polítiques lingüístiques específiques per a abordar comunitats d'immigrants



<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

específiques. El 1983, el Govern espanyol va començar a destinar recursos a programes d'aprenentatge de la llengua adreçats a grups desfavorits. A Catalunya, les primeres iniciatives es van centrar en el col·lectiu gitano; el 1990, la comunitat àrab es va identificar com un grup objectiu majoritari (Llevot, 2005).

Pel que fa a l'ensenyament d'adults immigrants, el Govern català va intentar fer accessible la llengua catalana a la població immigrant encetant programes d'aprenentatge de la llengua. Hi ha diverses entitats que ofereixen ensenyament en català, entre les quals hi ha escoles oficials d'idiomes (tot i que no van dirigides específicament a la població immigrant), ajuntaments (centres cívics, en un dels quals vaig dur a terme el meu treball de camp) i ONG (cursos de català i espanyol). Hi ha ONG i centres cívics que ofereixen classes exclusivament a dones immigrants marroquines, ja que alguns dels nousvinguts no coneixen l'alfabet llatí i també perquè –com he observat durant el treball de camp– alguns dels estudiants demanen classes exclusivament per a dones.

Tot i que el govern autonòmic promou l'accés al català a través dels programes d'aprenentatge de llengua mencionats abans, hi ha una tensió permanent a l'hora de definir qui és un parlant legítim de català. Per exemple, el treball de camp de Pujolar (2009) va demostrar que els estrangers a Catalunya entren en contacte directe amb les societats d'acollida a través de l'espanyol, no del català. L'adquisició del català es presenta, per tant, com la culminació d'un procés aconseguit pas a pas, on el primer pas és l'adquisició de l'espanyol. És un procés gradual d'accés a allò que la comunitat local percep com l'element clau de la seva identitat, que és l'ús del català. Pujolar (2009) reconceptualitza el concepte d'*interposició* d'Aracil (1983) per a explicar que la societat local fa servir la llengua espanyola quan s'adreça als immigrants. Segons aquest autor, d'aquesta manera la comunitat local desenvolupa «un sentit de la posició d'una llengua minoritària com una font restringida de legitimitat local dins del grup» (pàg. 231). Garrido (2010) va demostrar que la normalització de la pràctica d'adreçar-se als immigrants en llengua espanyola és també normal a les ONG, i argumenta que un ús molt elemental del català es considera una «integració simbòlica» (pàg. 25), mentre que es legitima l'espanyol com a llengua franca principal. Jo argumento que aquesta interposició també es dona, però d'una manera més implícita, en l'ensenyament per a adults que organitzen els ajuntaments. En aquestes classes no es proporciona als immigrants l'educació lingüística necessària; per tant, als aprenents de català se'ls obliga a posar en un primer pla les habilitats en espanyol per demanar la paraula. A més, el docent de llengua crea receptors passius del català i parlants actius de l'espanyol quan anima l'alumnat a interposar l'espanyol en la interacció bilingüe. Així doncs, aquestes classes legitimen les dones immigrants com a parlants de l'espanyol

i no com a parlants del català perquè es construeixen espais bilingües en els quals els immigrants es categoritzen com a forasters.

En aquest article analitzo les classes de llengua catalana que s'ofereixen en una petita població al nord de Barcelona.<sup>1</sup> A Catalunya, algunes administracions locals es governen segons un model participatiu (vegeu Salvador i Ramio, 2011) i la població local té dret directe de vot en el pressupost municipal. Aquestes classes de llengua es van votar públicament i, per tant, les organitzava i subvencionava l'ajuntament local (entre les ciutats que es van declarar territoris catalans lliures el 2012, cosa que implica que les lleis i normes espanyoles només tenen efecte a Espanya i que aquest territori està esperant noves lleis i normes del Govern i el Parlament catalans). En aquesta població, l'ús de la llengua catalana es promocionava molt i l'ajuntament només facilitava cursos de llengua catalana a la comunitat immigrant. La professora de llengua, Laia (48 anys quan es va dur a terme el treball de camp), cobrava de l'ajuntament i no tenia experiència oficial o no oficial en l'ensenyament del català a immigrants, sinó que la van contractar perquè era una parlant nativa. Pel que fa a l'organització de les classes, es dividien en tres nivells (I, II i III). Vaig fer el treball de camp en el nivell III perquè es presentava com una classe de conversa. Hi havia nou dones a la classe, totes immigrants marroquines provinents de zones urbanes del nord del Marroc. Totes eren parlants natives del darija (el dialecte marroquí de l'àrab estàndard). Demostraré que, tot i que l'objectiu d'aquestes classes de conversa era dotar les alumnes d'habilitats conversacionals en un nivell intermedi-alt, el capital lingüístic proporcionat estava mal distribuït i tenia un biaix de gènere, i també que els patrons d'intercanvi de codi espanyol/català suposaven una distribució desigual de la llengua catalana.

## 2. Marc analític

A part d'organitzar els torns de paraula en les interaccions a l'aula, els docents també poden controlar el contingut de cada torn. L'estructura d'iniciació, resposta i seguiment (IRS) la pot controlar el docent i és important analitzar com es construeixen els patrons d'IRS. Explicar com controla el docent l'estructura de la classe, perquè el docent fa preguntes, com respon l'alumnat a les preguntes del docent, quines estratègies lingüístiques utilitza el docent i com l'alumnat arriba a la resposta «correcta» són indicadors de com es distribueix el capital lingüístic a l'aula. El marc analític d'aquest article es basa en gravacions de classes (cinc hores d'interacció a l'aula). Pel que fa al procés de descapitalització (vegeu Martín-Rojo, 2013) en les classes de llengua, l'objectiu principal era analitzar com el docent de llengua assignava el «dret a parlar»

1. No es proporciona informació específica del lloc on s'ha dut a terme el treball de camp i s'utilitzen pseudònims en lloc dels noms reals de les participants en la recerca.



<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

(vegeu Sacks i Jefferson, 1974) i com s'organitzaven els patrons de canvi de codi. Considero que la mala distribució sistemàtica del coneixement lingüístic a través de materials de classe amb biaix de gènere, les desigualtats en els torns de paraula i la interposició explícita i implícita de la llengua espanyola són components del procés de descapitalització. Paral·lelament a això, la meua anàlisi de la distribució del capital simbòlic en un primer pla la vaig elaborar a partir de les preguntes següents:

1. Quin és el marc de participació de les classes? Tenint en compte l'enfocament pedagògic d'aquestes classes, com s'organitzen les activitats de classe i el «dret a parlar»? Més específicament, com es construeixen els centres i les perifèries de torn de paraula en la interacció a l'aula?
2. Com s'organitza el canvi de codi a l'aula, especialment entre les llengües catalana i espanyola? Quins elements de canvi de codi es permeten i es corregeixen a l'aula?

Per tal de respondre aquestes preguntes, es van fer servir diferents eines analítiques. L'anàlisi dels patrons de participació, com ara els torns de paraula, les seqüències d'iniciació-resposta-seguiment i les correccions mostren l'enfocament pedagògic del docent i els patrons del «dret a parlar». Les pràctiques educatives poden explicar com s'estableixen les relacions de poder a través de la distribució del capital simbòlic i els elements que es permeten o se situen en primer pla o els que es forcen a un segon pla. El discurs sobre el poder de Foucault (1979) i sobre la llengua com a poder simbòlic que té el seu propi mercat (Bourdieu, 1991) van ser eines analítiques clau en aquesta anàlisi. Veurem que la construcció de les posicions del subjecte en les interaccions a l'aula recorria constantment a discursos preexistents sobre ensenyament d'una segona llengua a adults que es defineixen com a «dones», «immigrants» i «marroquines». Les asimetries de poder que es produïen en les interaccions a l'aula reforçaven patrons de desigualtat a gran escala, ja que es consolidaven dialògicament per les posicions de subjecte que adoptava la professora de llengua i les estudiants immigrants. Tanmateix, aquest mecanisme de poder es mobilitzava en diferents direccions i també hi havia oportunitats de resistència. Veurem que, en aquestes aules, l'alumnat també qüestionava les posicions lingüístiques asimètriques.

### 3. Distribució del capital lingüístic: contingut de la classe, torns de paraula i correccions

A les aules hi ha unes expectatives concretes sobre el que els docents i l'alumnat haurien de fer i dir, perquè cadascú desenvolupa un rol social particular (Fairclough, 2001). Woods (2006) remarca que els docents se situen en la posició d'impartir coneixement i

que dels estudiants s'espera que acumulin aquest coneixement memoritzant la informació i participant en rutines d'aprenentatge, repetició i reproducció (pàg. 159). Aquestes posicions dels subjectes creen asimetries de poder a l'aula que es poden reforçar mitjançant altres asimetries socials, econòmiques i culturals entre el docent i l'alumnat. A les classes de llengua per a dones adultes immigrants, a part de l'asimetria que resulta dels rols de docent i alumne, hi ha altres asimetries importants que resulten de la construcció d'aquestes estudiants com a «dones», «immigrants» i «marroquines». En aquest context específic, el «dret a parlar» i la distribució del capital lingüístic estan determinats per aquestes categories de subjecte preexistents de les estudiants. La figura 1 representa un dels materials visuals que utilitza la Laia per a estimular la conversa a l'aula.

Figura 1.



Aquest material formava part d'un document de 20 pàgines que consistia en dibuixos i vocabulari relacionats amb la llar (habitacions, cuina, mobles, etcètera), els infants i la criança i activitats com ara comprar. Per a poder ensenyar els verbs relacionats amb





http://digithum.uoc.edu

La construcció de desiguatats en espais bilingües...

aquest vocabulari, la Laia combinava aquest material visual amb preguntes com: «Què heu dinat avui?», «De quin color són les catifes que teniu a casa?» o «Quan va ser l'última vegada que vas anar al Marroc?». L'extracte 1 següent indica com va utilitzar el material visual per a guiar la conversa.

## Extracte 1.

Excerpt 1	
1. L: Quines feines fas a casa?	1. L: What do you do at home?
2. A: Tot. Cuinar:-	2. A: Everything. Cook-
3. L: Cuinar, netejar. Què més?	3. L: Cooking, cleaning. What else?
4. A: E::h. Colgar la roba	4. A: E::h. Hanging the laundry
5. L: Estendre (.) (ho escriu a la pissarra) Estendre. Estendre la roba. Val?	5. L: Hanging (.) (she writes it on the board) To hang. Hanging the laundry. Okay?
6. (mentre elles parlen en àrab)	6. (Meanwhile the learners speak in arabic)
7. L: I tens [una mica d'ajuda ()]	7. L: And do you receive [ a little help ()]
8. T: [Cómo se dice limpiar el polvo?]	8. T: [How do you say cleaning the dust?]
9. L: Treure (escribe en la pissarra) la (.) pols. Treure eh? Treu-re. Treure la pols. Val? Limpiar el polvo. Molt bé. Val. Cuinar, estendre la roba. Digueu. Estendre la roba.	9. L: Clean (writing on the board) the (.) dust. To clean ok? Clean. Clean the dust. Ok? Clean the dust. Very good. Ok. Cooking, hanging the laundry. Say it. Hanging the laundry.
10. A: Eh estendre la [la roba	10. A: Eh hanging [the laundry
11. L: [la roba.	11. L: [the laundry.
12. A: A:h netejar la terra.	12. A: A:h cleaning the floor.
13. L: Netejar el terra (.) Els lavabo:s (.) Molt bé. Què més? Alguna cosa més ?(])	13. L: Cleaning the floor (.) The Sinks (.) Very good. What else? One more example ? (])
14. (parlen alhora) (@@/@@)	14. (speaking all together) (@@/@@)
15. L: Val. Gràcies Amina. (.) Ara tu Yasmina. A veure Yasmina. E:h tu: has treballat fora de casa? O treballes fora de casa?	15. L: Ok. Thank you Amina. (.) Now your turn Yasmina. Let me see Yasmina. E:h have you: worked outside the home? Or do you work outside the home?
16. Y: Sí: Trabajo fora de casa.	16. Y: Yes: I work outside the home.
17. L: Exacte. Quina feina fas (.) fora de casa?	17. L: Exactly. What do you do (.) outside the home?
18. Y: Fora de casa faig auxiliar.	18. Y: Outside the home I do nursing assistant.
19. L: Auxiliar de?	19. L: Nursing assistant in...?
20. Y: De geriatría.	20. Y: Geriatrics.
21. L: De geriatría. Sabem què és geriatría? Què és? Explica Yasmina. Què és auxiliar de geriatría?	21. L: Geriatrics. Do you know what geriatrics is? What is it? Explain it Yasmina. What is geriatrics nursing assistant?
22. Y: Atendre la gent gran.	22. Y: Looking after the elderly.

Per començar, els materials i el contingut de la classe indiquen que aquestes classes reproduïen asimetries de gènere pel fet de reatribuir rols tradicionals organitzats segons el gènere a les estudiants, ja que les interaccions es referien a la neteja, la cuina, etcètera. El vocabulari utilitzat a l'aula i els temes de conversa encetats per la professora també tenien biaix de gènere. En segon lloc, els mètodes de la professora dotaven les estudiants d'habilitats lingüístiques molt bàsiques. Tot i que se suposa que eren classes de conversa de nivell intermedi, la Laia feia servir una llista de vocabulari i un contingut tret d'un nivell més baix. Durant el període del treball de camp, mai vaig veure que la Laia usés un material diferent per a la classe o que es fes un esquema de la lliçó. Estructuralment, les seves classes consistien en sessions de pregunta/resposta i converses aleatòries.

Les sessions de pregunta/resposta eren convencionals i predictibles. Durant els primers quinze o vint minuts de classe, la Laia iniciava una conversa amb el vocabulari del material de classe fent la mateixa pregunta a cada estudiant segons el torn o demanant a les estudiants que fessin la mateixa pregunta a la companya de la seva esquerra. Com s'observa a l'extracte 1, la Laia va iniciar una conversa sobre tasques domèstiques amb una estudiant anomenada Amina, després va passar el torn a la Yasmina, que seia al costat de l'Amina. Les estudiants normalment qüestionaven aquest patró de torns convencional i predictable (vegeu línia 14). Tot i que només hi havia sis estudiants a l'aula, aquest tipus de sessió pregunta/resposta creava una mala distribució del «dret a parlar» de les estudiants, que es posaven a parlar en darija o sobre altres temes mentre esperaven el seu torn.

Aquestes sessions de pregunta/resposta eren l'única part on la Laia emprava repetidament el seguiment i les correccions. Si analitzem els seus seguiments, tenia tendència a repetir les respostes de les estudiants (vegeu línies 3, 11, 13, 21) i feia servir aquest tipus de seguiment molt sovint, infantilitzant així les alumnes. Per exemple, en la línia 9 va fer servir una bastida verbal i va demanar a l'Amina que repetís la frase amb ella («Digueu: Estendre la roba.»). Quan l'Amina repetia la frase, la Laia seguia repetint-la amb ella (vegeu línia 11), i després feia el mateix seguiment més tard (vegeu línia 13). Aquesta infantilització és encara més evident en la línia 9, quan la Laia explicava el verb «treure la pols». Va escriure expressions a la pissarra i va repetir diverses vegades: «Treure, d'acord? Treure. Treure la pols. D'acord? Treure la pols.» (aquest últim cop en espanyol). El contingut i l'enfocament pedagògic produïen l'efecte que es creava una classe simplificada, infantilitzada, amb biaix de gènere i on el capital lingüístic estava mal repartit, ja que la informació lingüística donada a les alumnes era insuficient per permetre-les mantenir una conversa en llengua catalana i era, per tant, d'un nivell inferior a les expectatives i necessitats que aquestes tenien. A la classe hi havia treballadores, com la Yasmina i la Fariha, que necessitaven parlar català per raons professionals.

Les converses aleatòries, tal com les iniciava la Laia, trencaven l'estructura convencional de torns de paraula i produïen interaccions interessants pel que fa a la distribució de torns de les estudiants, com es veu a l'extracte 2, que reproduïx una conversa entre sis estudiants de la classe: la Bouchra, la Hakima, la Fatima, la Hasna, la Zoulika i la Fousia.

La Laia va iniciar una conversa sobre el sistema sanitari europeu i va preguntar si els immigrants marroquins podien fer servir la seva targeta sanitària espanyola en altres països europeus. Per a la Bouchra –l'estudiant més competent pel que fa a coneixement d'espanyol i català–, una informació interessant era que les receptes al Marroc s'escriuen en francès, i ho va compartir amb la Laia. Tot i així, sembla que això a la Laia no li va interessar i va interrompre la Bouchra (vegeu línia 5) per a tornar a repetir la pregunta que havia fet. La Bouchra va intentar respondre la pregunta per a tornar a tenir el torn, però la Laia la va interrompre tres vegades (vegeu



http://digithum.uoc.edu

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

## Extracte 2.

Excerpt 2	
1 L: <Els medicaments també aquí vénen de> França d'Alemanya d'Anglaterra [(no audible)]	1 L: <Here the medications also come from> France Germany England [(not audible)]
2 B: [però però però nosaltres <b>tenemos</b> la <b>receta</b> de de ahmm fra- francès [sabes?]	2 B: [but but but <b>we have</b> the <b>prescription</b> in ahmm French [you know?]
3 L: [aah vosaltres teniu la recepta en [francès?]	3 L: [aah is your prescription in [French?]
4 B: [si en a- àrab no. a francès <b>por eso to.das</b> les vegades que <b>coges</b> [(no audible)]	4 B: [yes in a- not in arabic.In French. <b>Therefore e:very</b> time you <b>get</b> [(not audible)]
5 L: [si però Bouchra el que dic jo és que tu quan vas a França per exemple amb la targeta sanitària a tu t'atenen i et donen els medicaments? (.) o has de pagar els medicaments?	5 L: [yes but Bouchra what I am asking is that for example when you go to France with your health insurance card do they take care of you and do they give you the medications? (.) or do you have to pay the medications?]
6 B: No [pagar.	6 B: Not [pay.
7 L: [Pagues o no?	7 L: [Do you pay or not?]
8 B: Al Marroc?	8 B: In Morocco?
9 L: No, no. per exemple tu vas a França amb la targeta sanitària d'aquí .	9 L: No, no. For example you go to France with the health insurance card of here.
10 B: Ee [h	10 B: Ee [h
11 L: [no saps no? <no saps si t'atenen o no > [no?]	11 L: [yo don't know, do you? <you don't know if they (would) take care of you.>[Right?]
12 B: [aah no ↓	12 B: [eeh no↓
13 L: Val. El que passa és que aquí a Espanya o en altres països com França i altres països tens la targeta sanitària i hmm els medicaments són més barats per això. Perquè les taxes ja ho paguem tots [abans	13 L: Ok. In Spain and in other countries like France or other countries if you have health insurance card hmm medications are cheaper for that reason. Because we pay the insurance [before
14 B: [ehh las las	14 B: [ehh the the
15 L: (()) es paga tots els medicaments, saps?	15 L: (()) all the medications are paid, you know?

línies 7 i 11). La Bouchra va intentar recuperar el torn un altre cop (vegeu línia 14). A les línies 11 i 13, la Laia va impedir a la Bouchra qualsevol oportunitat d'elaborar un argument i la va excloure de la conversa. Això, a part d'indicar que la Laia no té un enfocament pedagògic professional, també mostra que va fer ús del seu coneixement lingüístic per a prendre el control dels torns de paraula; a més a més, el seu control sobre els torns de paraula i les interrupcions constants donava lloc a perifèries lingüístiques a l'aula. La Laia, en tant que docent, va utilitzar el seu poder successivament i va justificar l'abandonament de la conversa per part de la Bouchra (línia 11) dient: «No ho saps, oi?». En aquest extracte, la Bouchra rep un tracte desigual pel que fa als torns de paraula. Les altres cinc alumnes, majoritàriament, es van quedar callades i ni tan sols estan representades o se'ls convida a participar de manera conjunta.

Els seguiments tenen una importància vital per a la comunicació a l'aula i per a la qualitat del context d'aprenentatge. Per a Woods (2006), malgrat que les intervencions de seguiment del docent poden facilitar la col·laboració en la construcció d'un diàleg més extens, no van coordinades amb les respostes de l'alumnat; a més, els seguiments que no acaben en contribucions per part de l'alumnat poden servir per descartar oportunitats de diàleg i

debat més profunds (pàg. 185). Tenint en compte això, els patrons de seguiment de la Laia en ambdós extractes construeixen desigualtats a l'aula de moltes maneres. Igual que a l'extracte 1, la Laia distribueix malament el «dret a parlar» en l'extracte 2, però aquest cop es posa al centre de la conversa.

Una altra distribució desigual important del capital lingüístic té a veure amb els patrons de canvi de codi. Com s'ha dit abans, a Catalunya la llengua espanyola s'interposa normalment quan es tracta amb immigrants. En aquest context, les tendències de canvi de codi entre les alumnes i la docent indiquen com es posicionen aquestes dues llengües a l'aula. Cal dir que la Fariha, la Yasmina i la Bouchra eren parlants competents d'espanyol perquè l'havien estudiat abans de venir a Catalunya i a la feina hi estan exposades constantment. La Laia permetia les dues llengües en les interaccions i a vegades també permetia el francès en les seves correccions. En l'exemple anterior, les paraules en blau indiquen el canvi de codi de la Bouchra cap a l'espanyol, que la Laia ignora quan pren el torn sense fer-li cap correcció. Pel que fa a l'objectiu d'aquestes classes, l'organització dels patrons de canvi de codi de la Laia produïen una contradicció, especialment quan la que dominava era la llengua espanyola, com es veu a l'extracte 3.

## Extracte 3.

Excerpt 3	
1 L: Però una cosa Fariha el teu marit posa problemes perquè tu treballes o no? (.) El teu marit et diu "no treballes" o "si tu vols treballar, treballa"?	1 L: But I have a question Fariha, does your husband create problems because of your work or not? Does he say "don't work" or "if you want to work, then work" ?
2 F: No, él también tiene algunas cosas, algunos trabajos sabes?	2 F: No, he also has some work to do, some work, you know?
3 L: No no no no. No me entiendes. Digo que-	3 L: No no no no. You don't understand me. What I am saying is-
4 B: (()) Mi marido no dice no dice "no treball" porque yo dice primero aprender la lengua y después a ver qué pasa. Jo treballa poco a poco, ganar diners pero de momento trabaja él. De momento no hace falta.	4 B: (()) My husband doesn't say anything "not work" because I say first I learn the language step by step and then we will see what happens. I start working slowly, earn money but for the time being he works. For the time being it is not necessary.
5 L: Sí sí sí.	5 L: Yes yes yes.
6 B: Moltes hores fora. Si el gana molt no hace falta jo fora.	6 B: Many hours out. If he earns a lot it is not necessary that I am outside.
7 L: No no.	7 L: No no.
8 F: És que jo tinc miedo de que hmm quiero tener niños pero yo sola treball pues quan estoy embarazada no puedo trabajar.	8 F: The thing is I am afraid because hmm I want to have kids but only I have a job and when I am pregnant I can't work.
9 L: Es un problema Fariha.	9 L: It is a problem Fariha.
10 F: Si me quedo embarazada me echan. Tengo miedo de quedarme embarazada.	10 F: If I get pregnant they will fire me. I am afraid of getting pregnant.
11 L: Sí sí sí.	11 L: Yes yes yes.
12 F: Imaginate que estoy embarazada y mi marido no cobra nada.	12 F: Imagine that I am pregnant and my husband doesn't have an income.
13 L: Clar. Què fas...?	13 L: Of course, what can you do...?



<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

Les paraules en blau mostren els patrons de canvi de codi espanyol/català. Quan dominava l'ús de l'espanyol per part de les alumnes i quan la Bouchra i la Fariha es passaven a l'espanyol, la Laia mai les corregia. A més, en lloc de canviar al català, també es passava a l'espanyol (vegeu línia 3), justificant el canvi pel fet que la Fariha no entenia el català (Diu: «No, no m'entens, el que vull dir és...»). També feia seguiments que indicaven confirmació (vegeu línies 5, 7, 11 i 13) i, com a conseqüència d'aquest tipus de seguiment, la Fariha canviava del tot a l'espanyol (vegeu línia 10.)

Aquest ús repetit de la llengua espanyola per part de les alumnes i la manca de correccions didàctiques i d'exposició a la llengua catalana per part de la Laia es contradiu amb els objectius d'aquestes classes de llengua per diversos motius. En primer lloc, tot i que la llengua catalana es promovia com una prioritat per part de les autoritats locals, les classes de llengua catalana no proporcionaven a les immigrants el capital lingüístic necessari per a adquirir funcionalment la llengua catalana i, per tant, convertir-se en noves parlants legitimades del català. Tal com es veu als extractes i en el contingut, les dones immigrants venien a l'aula amb un nivell inicial de coneixement del català. Per tant, estudiants com la Fariha utilitzaven la seva competència en espanyol per a poder tenir el torn de paraula a l'aula. En altres paraules, com que aquestes classes no proporcionaven habilitats de conversa en català, les estudiants posaven altres llengües –com l'espanyol i el darija (com es veu a l'extracte 1)– en un primer pla per tal d'obtenir el «dret a parlar». A més, l'extracte 3 mostra que, tot i que s'esperava de les dones immigrants que entenguessin el català, no s'esperava d'elles que en fossin parlants actives. Els patrons de seguiment i les correccions de la Laia demostren que les estudiants es consideren aprenents passives del català més que no pas parlants actives. Aquesta estratègia encara es fa més palesa quan es normalitza l'estratègia de «jo parlo en català però vosaltres contesteu en espanyol». La Laia normalitzava (línies 5, 7, 9 i 11) l'ús constant i absolut de la llengua espanyola a través dels seus seguiments afirmatius («sí, sí, sí», «no, no», «això és un problema»). Per tant, ella legitimava la Fariha com a parlant de l'espanyol i no del català.

## 4. Aprofundiment en el debat i conclusions

En la meua recerca he analitzat classes de llengua catalana per a dones immigrants organitzades per l'ajuntament d'una petita població al nord de Barcelona i he demostrat que a l'aula hi ha desigualtats i desapoderaments per culpa del contingut i per les interaccions del docent de llengua, especialment en els seguiments. Els materials de classe s'utilitzaven per a estimular la conversa, i els patrons d'iniciació de la professora indiquen que el coneixement lingüístic permès en aquestes classes estava molt influït pel gènere.

La professora proporcionava vocabulari i temes de conversa que estaven influïts pels rols tradicionals de gènere de les alumnes en tant que «mestresses de casa», «mares», «esposes» i «cuidadores». Aquest enfocament pedagògic amb biaix de gènere reproduïa asimetries de gènere en reconstruir a l'aula categories tradicionals de gènere. Així mateix, la professora infantilitzava les estudiants i distribuïa malament el capital lingüístic de moltes maneres. Les seves preguntes inicials, tancades i predictibles, per a engegar una conversa i la seva distribució de torn convencional entre estudiants adultes reflectia un enfocament pedagògic pobre i una monotonia a la classe que no permetia que hi haguessin arguments creatius i proposats per les estudiants ni cooperació. Els patrons de torn de paraula indicaven que el «dret a parlar» es distribuïa desigualment i que la professora construïa perifèries lingüístiques i es posava al centre de la conversa.

Aquesta mala distribució de la llengua catalana i la sobrerrepresentació de la professora de llengua en els torns de paraula comportava que les alumnes refutessin aquesta desigualtat de moltes maneres. Desafiaven l'estructura convencional de la classe posant en un primer pla les seves habilitats en darija i espanyol. L'ús constant de la llengua espanyola era una altra manera de reclamar el torn que no podien reclamar en català. Aquesta mala distribució de la llengua catalana reforçava l'ús de la llengua espanyola –una pràctica normalitzada per la professora de llengua de moltes maneres, per exemple, a través de seguiments afirmatius als enunciats fets en espanyol i l'ús de l'espanyol per a reafirmar els seus propis enunciats durant les converses aleatòries que constituïen més de la meitat del temps total de la classe.

En resum, mentre que les autoritats catalanes promouen i prioritzen l'ensenyament de la llengua catalana a les comunitats immigrants, les classes de llengua no tenen la necessària competència pedagògica i als immigrants encara se'ls legitima com a parlants d'espanyol. Aquesta legitimació indica que la interposició de la llengua espanyola a la llengua catalana entre els immigrants no només es dona en pràctiques locals (vegeu Pujolar, 2010) i escoles públiques (vegeu Woolard, 2003), sinó també en l'ensenyament a adults immigrants. No obstant això, aquesta interposició no sempre es dona creant espais monolingües separats. Els patrons d'intercanvi de codi espanyol/català es poden organitzar per a fer que els immigrants implícitament interposin la llengua espanyola quan algú se'ls adreça en català. Les dades qualitatives analitzades més amunt indiquen que els docents de llengua creen receptors passius del català i reforcen l'ús de l'espanyol permetent les dues llengües a l'aula i, fins i tot encoratjant inconscientment els estudiants a respondre en espanyol. Aquesta pràctica indica que, en la integració lingüística dels immigrants adults, s'espera que aquests entenguin el català però que responguin en espanyol, cosa que a la vegada suggereix que la segregació lingüística a Catalunya també es pot reforçar quan es construeixen espais bilingües.

Finalment, les dades qualitatives indiquen que és necessari





<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

restablir la connexió entre l'accés a la llengua legítima i les qüestions d'identitat. La manera de categoritzar els immigrants per part de les institucions educatives i els responsables de polítiques actua com el principal factor d'organització a l'hora de decidir quin capital lingüístic hauria de ser permès en la comunitat immigrant. En conseqüència, és necessari investigar més per explicar com les llengües legítimes regionals i nacionals es distribueixen desigualment, com les pràctiques bilingües s'utilitzen per reforçar les desigualtats lingüístiques i com els estudiants immigrants adults refuten aquest procés en camps específics.

Codis de transcripció

Convenció	Significat
paraules en blau	paraules en espanyol
paraules en negre	paraules en català
:	torn
( )	comentaris fets pel transcriptor
=	canvi instantani entre dos torns
[ ]	torn que se sobreposa amb un torn marcat de forma similar
-	interrupció
(.)	pausa curta (0,5" segons)
(..)	pausa llarga (0,5—1,5" segons)
	entonació que puja
-	entonació que baixa
®	entonació de suspensió
DRETA (tot en majúscula)	veu forta
(( ))	discurs incomprensible
( )°	veu baixa
a: (vocals dobles)	allargament de la vocal
Ss (consonants dobles)	allargament de la consonant
?	preguntes (també per a afegitons interrogatius, com ara «d'acord?», «eh?», «sabeu?»)
!	exclamacions
@	rialles
	respiració audible
< >	discurs ràpid

## Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- CODÓ, E. (2008). *Immigration and Bureaucratic Control*. Berlín: Mouton.
- FARICLOUGH, N. (2001). «Critical discourse analysis as a method in social scientific research». A: *Methods of Critical Discourse Analysis*, p. 121–138.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FRANZE, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- GARRIDO, M. (2010). «Tensions ideològiques sobre "La llengua d'acollida" en un projecte residencial per a migrants». *Llengua, Societat i Comunicació*. Núm. 8, p. 19-26.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-To-Face Behaviour*. Nova York: Doubleday Anchor.
- GUMPERZ, J. (1989). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.
- LLEVOT, N. (2005). «Del programa d'educació compensatòria al nou pla per a la llengua i la cohesió social». *Papers: Revista de Sociologia*. Núm. 78, p. 197-214.
- MARTÍN-ROJO, L. (2000). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- MARTÍN-ROJO, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín/Nova York: Mouton.
- MARTÍN-ROJO, L. (2013). «(De)capitalising students through linguistic practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era». A: A. Duchêne, M. Moyer i C. Roberts (eds.), *Language, Migration and Social (In)equality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Multilingual Matters.  
<<http://dx.doi.org/10.1515/9783110226645>>
- PUJOLAR, J. (1995). «Immigration in Catalonia: The politics of sociolinguistics research. Catalan Review». *International Journal of Catalan Culture*. Núm. 9, p. 141-162.
- PUJOLAR, J. (2009). «Immigration and Language education in Catalonia: Between National and Social Agendas». *Linguistics and Education*. Núm. 21, p. 229-243.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2009.10.004>>
- SARANGI S.; ROBERTS, C. (eds.) (1999). *Talk, Work and Institutional Order*. Berlín: Mouton.  
<<http://dx.doi.org/10.1515/9783110208375>>
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*. Núm. 50, p. 696-735.  
<<http://dx.doi.org/10.2307/412243>>
- SALVADOR, M.; RAMIO, C. (2011). «Institutionalizing participatory democracy and the emergence of an epistemic community





<http://digithum.uoc.edu>

La construcció de desigualtats en espais bilingües...

in Spanish local government». *Journal of Urban Affairs*. Vol. 33, núm. 5, p. 491-509.  
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9906.2011.00565.x>>  
WOODS, N. (2006). *Describing Discourse*. Nova York: Oxford University Press.

WOOLARD, K. A. (2003). «We don't speak Catalan because we are marginalized: Ethnic and class meanings of language in Barcelona». A: R. Blot (ed.), *Language and Social Identity* (p. 85-104). Westport (Connecticut): Praeger Publishers.

#### CITACIÓ RECOMANADA

CAGLITUTUNCIGIL, Tulay (2014). «La construcció de desigualtats en espais bilingües: l'ensenyament del català a dones immigrants». A: Maite PUIGDEVALL (coord.). «Els nous parlants de llengües minoritàries: pertinences i legitimitats» [dossier en línia]. *Digithum*, núm. 16, pàg. 33-41. UOC. [Data de consulta: dd/mm/aa]  
<<http://journals.uoc.edu/index.php/digithum/article/view/n16-caglitutuncigil/n16-caglitutuncigil-en>>  
DOI: <<http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i16.2172>>



Els textos publicats en aquesta revista estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència Reconeixement 3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los, comunicar-los públicament i fer-ne obres derivades sempre que reconegueu els crèdits de les obres (autoria, nom de la revista, institució editora) de la manera especificada pels autors o per la revista. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.ca>.



#### Tulay Caglitutuncigil Martínez

Doctoranda del Programa de Societat de la Informació i el Coneixement de la Universitat Oberta de Catalunya  
[tmartinezf@uoc.edu](mailto:tmartinezf@uoc.edu)

Tulay Caglitutuncigil Martínez és doctoranda de la Universitat Oberta de Catalunya. Els àmbits que cobreix en la seva tasca investigadora són les llengües i el gènere, les llengües i la migració i les classes de llengua a dones immigrants a Madrid i Catalunya.

Universitat Oberta de Catalunya  
Roc Boronat, 117  
08018 Barcelona

