

UN ESTUDI ETNOGRÀFIC SOBRE UN GRUP DE NENS DURANT L'EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE DE LES LLENGÜES D'ACOLLIDA

MARTA SABLONIER i MARGARIDA CAMBRA

Universitat de Barcelona

msablonier@d5.ub.es i mcambra@d5.ub.es

1. Punt de partida

“Allí estaba también la multiculturalidad de lenguas, de color de la piel y del vestido como una riqueza y defendiendo la necesidad de identidad de cada lengua, color de piel y de vestido frente a la globalización uniformizadora (...)” J.Botey, (2001), *Foro Social Mundial*, Porto Alegre.

Gairebé un any i mig després d'haver iniciat l'experiència educativa que presentem avui, ens adonem que compartim la voluntat d'adoptar una altra mirada envers l'alteritat -més comprensiva i més equitativa- amb molts altres homes i dones que consideren el plurilingüisme i la multiculturalitat com una riquesa. En aquest sentit, tenim present que si volem contribuir des del nostre camp professional a la lluita contra la marginació dels col·lectius immigrants, és necessària una comprensió renovada de l'ensenyament de les llengües d'acollida. Això vol dir aconseguir una ampliació del seu significat més enllà de plantejaments reductors en els quals no dominar-les sol ser vist només com una carència, sense tenir en compte l'existència d'altres competències.

Creiem, d'acord amb Jackson (1968) i Van Lier (1988), que la pràctica de “donar una ullada” a la realitat de les classes per comprendre el que s'hi veu resulta tan legítima com la intenció de resoldre algun dels múltiples problemes que sorgeixen a les situacions educatives. Això no vol dir renunciar a buscar respostes als interrogants que se li presenten al mestre de català i castellà. És precisament aquest estat d'incertesa, d'incomprensió i d'inconformisme amb els resultats el que ens fa explorar noves vies, nous recursos, altres possibilitats; en definitiva, reflexionar sobre la pràctica.

2. Descripció del context

A l'escola V., situada al barri del Raval, vam oferir un projecte d'ensenyament de les llengües de comunicació a Catalunya per a nens arribats d'altres indrets del món. Dos cops per setmana, una de les co-autores, M., acudeix per ensenyar català i castellà a un grup de nens entre 5 i 13 anys

provinents del Marroc i França, de l'Índia i de Filipines. Solen treballar en una petita aula que el centre ha posat a la seva disposició. Però canvien d'espai i s'en van a la biblioteca infantil de Sant Pau, a alguna exposició, museu i fins i tot al restaurant d'un dels pares d'alumnes. M sempre porta una càmera de video i ho va filmant tot. Aquesta juga, en ocasions, un paper estimulants en tasques d'expressió (entrevistes, etc.). La relació que M. Manté amb els nens no és la d'una classe convencional on una mestra ensenya i uns alumnes aprenen. Com es veurà més endavant, sovint M no és l'expert – en tant que adult que hauria de facilitar els sabers – perquè es tracten molts temes culturals on els experts són ells, per tant els qui han d'explicar i apropar la informació als altres. Es tracta més aviat d'una comunitat d'aprenents perquè comparteixen els mateixos interessos i objectiu, s'ajuden, intercanvien coneixements, negocien constantment i avancen junts. El grup s'ha constituït com a lloc de trobada de senyes d'identitat – llengües, costums, tradicions, religions- que s'han convertit en el vehicle afectiu per accedir al nostre objectiu, l'aprenentatge del castellà i el català.

3. Procés de la recerca

OBSERVAR

Observació descriptiva: *L'observació*, en un principi descriptiva, es va anant focalitzant a mesura que s'anava configurant en les nostres reflexions sobre la pràctica el tema de la identitat com a generador d'aprenentatge. Ja no teníem prou en identificar aquestes referències a l'identitat. Poc a poc vam anar afinant i centrant-nos en allò que ens semblava vital per a l'aprenentatge.

Observació selectiva: Va ser en aquesta etapa d'observació més selectiva (Spradley, 1980: 34) que vam pensar que podíem anar més enllà en les nostres interpretacions i vam començar a considerar la idea de *construcció de la identitat* durant el procés d'aprenentatge de les llengües d'acollida. A partir de la pràctica d'aquestes, hem vist com els nens podien compartir amb els companys aspectes culturals, al mateix temps que s'adonaven de les seves diferències, fent-les explícites i valorant-les. Vam veure que aquest procés de construcció d'identitat es convertia dins del grup en un recurs molt valuós per aprendre de manera significativa i, d'altra banda, en un motor del seu desenvolupament personal. Si els nens volien parlar sobre fets del seu país d'origen, havíem d'aprofitar aquesta motivació intrínseca.

PARTICIPAR

Aplicació de noves estratègies: Vam dissenyar les tasques d'aprenentatge amb l'objectiu prioritari d'intercanvi de coneixements, informacions i experiències viscudes, relacionades amb les seves

cultures d'origen; ho vam fer tenint en compte l'especificitat del grup: la seva heterogeneïtat (edats, orígens), la diversitat dels seus recorreguts com a migrants, la seva condició d'actors en contextos multiculturals com el barri del Raval. Aquestes característiques, contràriament al que se sol pensar, no tenien perquè ser considerades com un obstacle, ja que feien possible l'ús de recursos - dels que estan desprovistos a vegades altres grups- que els facilitaven la comunicació i l'aprenentatge.

Aprofitament del potencial del grup: No vam trigar en adonar-nos que tenien una tendència natural cap al treball cooperatiu i una capacitat d'auto-regulació, en el sentit d'una mobilització de totes les competències i gradació de l'esforç per arribar a una meta sentida com un projecte personal. Tot això es traduïa en un sentit de la responsabilitat molt alt i una peculiar manera d'implicar-se com aprenents. Vam observar que el seu comportament plurilingüe els portava a la utilització de tots els recursos disponibles –ample repertori lingüístic, expressió corporal, dramatització-, i a la reflexió metalingüística construïda sobre la base de les llengües presents.

REFLEXIONAR

Noves preguntes: Fruit d'aquest procés d'exploració, sorgien les preguntes següents: no disposar de les llengües d'acollida és un dèficit o un trampolí per aprendre-les de manera significativa? El contacte de llengües dificulta o ajuda a comunicar i a aprendre? Si el català i castellà són els vehicles d'aquesta construcció identitària, seran més valorats pel fet de crear lligams afectius entre les cultures d'origen i les d'acollida?

Recollida de dades: Per respondre a aquestes preguntes, en coherència amb l'enfocament etnogràfic (Latorre et al., 1996), hem iniciat un treball empíric de recollida de dades mitjançant els mètodes següents: Observació de les sessions tal com s'han produït en el seu context, amb enregistrament video, seguit de transcripcions; diaris de la professora; produccions escrites dels aprenents. L'anàlisi d'una part de les dades observacionals s'ha fet interpretant a un nivell micro la interacció dels participants tot tenint en compte el macrocontext, i aplicant mètodes de l'anàlisi conversacional i del discurs. Presentem dos segments consecutius de classe, amb la transcripció a la 1ª columna i l'anàlisi corresponent a la 2ª.

4. Anàlisi d'un extret

Els participants són: Su, Ni, Ma, Wi, Ra i PR, els petits i la mestra (M). Estan posant en comú l'activitat realitzada anteriorment de resposta a un qüestionari (preparat per M) amb indicació dels llibres a consultar, sobre dos dels països d'origen dels participants: Ni i Ma (el Marroc); Su i Wi

(l'Índia). Han treballat junts en tandems i tenen un sol full. Hi ha hagut anteriorment tot un procés de comprensió de les preguntes, de selecció de materials i de recerca d'informació en els materials de les biblioteques (*Minu¹*, revista *Geo*, etc.). Ara són a l'aula i seuen tots, mestra i aprenents, al voltant de la taula. La tasca que fan és de "buit d'informació": llegeixen la pregunta i la resposta per tal de posar en comú les informacions que té cada equip i que l'altre desconeix.

Transcripció	Anàlisi
<p align="center">Segment nº 1. Ni. i Ma Les llengües del Marroc</p>	<p align="center">Segment nº 1. Ni. i Ma. Les llengües del Marroc</p>
<p>1 Ni ((llegeix a veu alta la pregunta que havien de respondre) a-quí en Mar-rue-cos tam-bién ha-blan cas-te-lla-no en Te-tu-án?</p> <p>2 M Ni espera Ni os habeis enterado de la pregunta?</p> <p>3 Wi sí</p> <p>4 M tu Su? puedes repetirla?</p> <p>5 Su es que yo no escolta</p> <p>6 M bueno pues eso que ella lee es para ti</p> <p>7 Ni vale lo lo repito</p> <p>8 M despacito eh? despacito</p> <p>9 Ni <u>lee el texto que acompaña a la foto de la página 107 no hay algo muy curioso</u></p>	<p>Ni llegeix la pregunta sil.labejant com si fes una lectura mecànica. No és la pregunta la que interessa als aprenents, perquè han treballat molt buscant les respostes.</p> <p>M no se n'ha adonat i l'atura: tem que als altres els costi comprendre un enunciat escrit llarg llegit així; per a M, la pregunta és important per practicar, però de fet el seu objectiu es veu confrontat a la realitat, perquè l'interès rau en la resposta, i no en la pregunta.</p> <p>Wi assenteix mostrant que està al cas.</p> <p>M demana a Su de repetir (conscient de les dificultats d'aquest) i Su s'excusa dient amb naturalitat que no escolta (la qual cosa seria inadmissible en el marc del contracte didàctic d'una classe habitual); ho fa amb una alternança al català, perquè és una paraula freqüent a l'escola.</p> <p>M li fa veure l'interès d'escoltar.</p> <p>Ni pren la iniciativa de repetir: a partir d'aquí s'implica perquè entén la finalitat que els altres s'assebentin del que llegeix (context significatiu).</p> <p>Aleshores llegeix amb desimboltura i fent el ximple, perquè no li costa.</p> <p>Aquí finalitza un intercanvi de tipus organitzatiu.</p>
<p>10 Su està dient XX</p> <p>11 Ni ((fullejant)) vale lo digo aquí en Marruecos tambien hablan castellano en Tetuán se acabó</p> <p>12 M Ma te has enterado? te acuerdas? (vuel-) léelo tu también</p> <p>13 Ni que ... ((comença a repetir))</p> <p>14 M no no la respuesta</p> <p>15 Ma ah aquí en Marruecos también hablen</p> <p>16 Ni HABLAN</p> <p>17 Ma hablan castellano en Tetuán</p> <p>18 M sí</p> <p>19 Ni sí en Tetuán se hablan francés francesa también y castellano también...</p>	<p>Ni pensa que Su vol la resposta i passa a donar-la, perquè resulta més interessant que la pregunta.</p> <p>Com a 2, M verifica si els que tenen més dificultats, com Ma, segueixen</p> <p>Ni, espontàniament, comença a repetir la pregunta assumint el rol d'ajudar la Ma,</p> <p>però M precisa que llegeixi la resposta, ara conscient que no té cap interès per al grup llegir la pròpia pregunta.</p> <p>Ma diu la resposta a la pregunta inicial, fent un error de morfologia (conjugació)</p> <p>Ni repara la forma verbal de Ma</p> <p>i aquesta accepta la reparació, incorporant-la al seu enunciat.</p> <p>M expressa el seu acord amb la informació aportada.</p> <p>Ni introdueix una precisió: va més enllà de la pregunta perquè el que interessa no és tant la dada en sí com expressar la seva valoració de la pluralitat de llengües a Tetuán. Li falta, però, la paraula "àrabe"</p>

<p>20 M y qué más? 21 Ni y:: 22 Su y Marruecos también</p> <p>23 Ni no 24 M francés.../</p> <p>25 Wi Marruecos <i>et</i> castellano ((accent francès))</p> <p>26 M cómo Marruecos? 27 Wi Marruecos 28 A no no 29 M <i>c'est quoi que vous parlez ?</i></p> <p>30 Wi <i>arabe comme ça</i> /pero no es <i>comme-</i></p> <p>31 Ni habla español! es que no entiendo nada:!! 32 M vale ella di- 33 Wi <i>il y a un peu de français un peu de X</i> 34 Ni Wi por favor habla español ((somrient)) es que no entiendo nada</p> <p>35 AA ((riures)) 36 Ni ((a Ma)) XXX (hindi) 37 Wi ((a Ni)) y tu también habla por favor</p> <p>38 Su XXX(hindi) 39 AA XXX. 40 Su XXX (hindi) sí cuando tu hablas... 41 M sí 42 AA sí sí</p>	<p>M obre la possibilitat de seguir parlant d'aquest tema Ni intenta respondre però Su pren el torn aportant el que li falta a Ni: sap que s'hi parla una altra llengua, però no podent-ho precisar diu el nom del país com a nom de llengua², contribuint així a la conversa. Ni avalua negativament l'equiparació país = llengua feta per Su. M s'adona massa tard que Su hauria pogut ser guiat per trobar la paraula "<i>arbi</i>"³. Repeteix l'inici de l'enumeració demanant una altra formulació.</p> <p>Wi reprèn l'ideia de Su de dir el nom del país pel nom de la llengua, fa un préstec al francès (<i>et</i>) i afegeix "castellano". Wi se sent lliure en la seva parla bilingüe, i es mostra interessada en aquesta valoració implícita i explícita de la pluralitat lingüística. M demana una altra manera de dir-ho, però Wi repeteix la mateixa paraula;</p> <p>aleshores M, al veure que els costa, va directa a l'experiència personal i pregunta a Wi què parlen ells, emprant el <i>vous</i> i el francès (una de les L1 de Wi i de M), iniciant així amb ella un intercanvi per ajudar-la a trobar la resposta. Wi respon en francès <i>arabe</i>, però ho vol matisar (conscient de la interrelació de les llengües en contacte)⁴, per la qual cosa necessita altres recursos, com fer alternances al castellà i al francès.</p> <p>Ni ho interpreta com un intercanvi privat i protesta perquè vol participar. M retorna al castellà, però Wi segueix responent en francès per matisar la pluralitat de les llengües en ús al Marroc.</p> <p>Ni insisteix en demanar-li que parli <i>español</i>, perquè té interès en saber la dada que li falta, des del torn 21; sap que demanant-la en castellà a Wi, la persona adequada (perquè és marroquí) la podrà aconseguir.</p> <p>Ni parla a Ma en hindi Aleshores Wi li demana el mateix, amb to divertit perquè l'ús d'altres llengües és, per a plurilingües com ells, natural i acceptable. Su fa com de moderador en hindi</p> <p>S'acaba un seguit d'intercanvis on han ampliat la informació que s'els demanava, aportant la seva pròpia experiència a més de les informacions dels llibres consultats, i emprant tots els recursos.</p>
<p align="center">Segment n° 2. Su. i Wi. Com es vesteix la mare del Minu</p>	<p align="center">Segment n° 2. Su. i Wi Com es vesteix la mare del Minu</p>
<p>43 M os toca ((a Su i Wi)) 44 Wi ((li dóna el paper))</p> <p>45 Su cuál pregunta? ((remenant papers)) 46 Wi diesinueve</p> <p>47 Ma dinou 48 AA ((riures))</p> <p>49 M venga Su os toca</p>	<p>M recentra l'activitat i dóna el torn a l'altra parella Wi decideix que és Su el que ha d'intervenir i li assigna el torn de forma no verbal. Aquest intenta trobar la pregunta i busca l'ajut de l'altre membre de l'equip. Wi contesta en català, perquè és un contingut après a l'escola, i ho reformula en castellà puix que s'adreça a Su. Ma ho repeteix en català demostrant que se sent segura, perquè és un mot que apareix sovint a les classes (comptar, dir la data, etc.). M centra de nou l'activitat</p>

<p>50 Su cuales pregunta ? ((mostra el full a Wi)) yo pregunte este? ((consultant els papers))</p> <p>51 Wi ((acostant-se més)) la diecinueve! ((insistent en la z)) ((assenyala))</p> <p>52 Su XX ((amb el full davant, llegeix pero no s'entén))</p> <p>53 AA ((xerren i PR cantusseja tot pintant)</p> <p>54 M shht!</p>	<p>Su reformula per a Wi la pregunta feta a l torn 45, però diferentment, perquè encara està perdut en els papers i perquè està buscant la forma correcta de l'interrogatiu.</p> <p>Wi se li acostava per espavilar-loi ajudar-lo; de pas, s'autorrepara la pronúncia de "diecinueve" .</p> <p>Su llegeix de forma intel·ligible, perquè està llegint, pensant a veu alta i expressant-se, tot alhora.</p> <p>Els altres xerren;</p> <p>M demana que baixin la veu perquè estiguin atents a la intervenció de Su, i s'acaba l'intercanvi organitzatiu.</p>
<p>55 Su cómo se vista la <i>mamma</i> de Minu?</p> <p>56 M shht! cómo?</p> <p>57 Su como se vista de</p> <p>58 M no no no</p> <p>59 Su cómo se vesite la</p> <p>60 Wi no ((mirant el paper de Su)) vest- cómo se viste la <i>mamma</i> de</p> <p>61 Su cómo se viste la <i>mamma</i> del Minu ((amb to conclusiu))</p> <p>62 M entendeis la pregunta?</p> <p>63 AA sí</p> <p>64 Su ((per a sí mateix)) viste</p> <p>65 M no Ma no</p> <p>66 Ma como se vi-</p> <p>67 M pregunta ((mirant a Ma))</p> <p>68 Ma viste viste ((somrient))</p> <p>69 M explícale ((a Wi))</p> <p>70 Wi cómo son las ropas ? ((gestos expressius)) cómo está vestida e::?</p> <p>71 Ni no no que como es vestido de- cómo ha puesto vestido su madre? y esos</p> <p>72 Su sí sí eso es está</p> <p>73 M no no</p> <p>74 A sí</p> <p>75 M cómo ha puesto?</p> <p>76 A no</p> <p>77 M qué ropa se pone cómo se viste?</p> <p>78 AA XX ((riures))</p> <p>79 Su ((somrient i mirant el paper)) está vesti- ((li ensenya el paper a Wi))</p> <p>80 Wi ((s'acosta més)) está vesti::da</p> <p>81 Su con un sari</p>	<p>Su formula finalment la seva pregunta, fent un error morfològic amb conseqüències per la comprensió (<i>viste/vista</i>).</p> <p>M demana a tots que callin i a Su que repeteixi la pregunta. Su repeteix, fent el mateix error.</p> <p>M avalua negativament (la forma verbal)</p> <p>Su reformula buscant alternatives en el seus propis recursos i és Wi qui, adoptant un altre cop el paper de professor (com al torn 44), avalua negativament, situa l'error tematitzant la paraula <i>vest</i> i repara.</p> <p>Su aleshores repeteix integrant la reparació amb to conclusiu, una mica tip.</p> <p>M es preocupa per l'objectiu que tots comprenguin la pregunta, tornant així a centrar l'activitat.</p> <p>Els altres assenteixen, expressant el consens.</p> <p>i Su repeteix per ell mateix la forma reparada.</p> <p>M veu, per l'expressió que Ma no ho ha entès i ho diu;</p> <p>Ma ho percep com una sol·licitació de repetir.</p> <p>M li demana si ha entès la pregunta</p> <p>i Ma repeteix la forma tematitzada <i>viste</i> mostrant que l'ha integrada.</p> <p>M, però, demana a Wi (perquè forma part de l'equip que està actuant, perquè li agrada fer de professora i perquè Su s'adreçaria a Ma en Hindi) que expliqui a aquesta el sentit de la pregunta.</p> <p>Per fer-ho, Wi utilitza l'estratègia de reformular la pregunta de dues maneres i ajudant-se amb la mímica.</p> <p>Ni intervé fent noves reformulacions i fent servir el llenguatge corporal (interpreta el rol d'una dona que es vesteix).</p> <p>Su fa un assentiment fàtic (valorant l'esforç per fer-se entendre) i comença a repetir la resposta.</p> <p>Per a M, la pregunta no està encara prou ben formulada (idem que al segment nº 1).</p> <p>Reprèn la formulació equivocada de Ni per estimular la recerca d'alternatives. Els altres estan d'acord que no és correcte i mostren que estan focalitzant l'atenció en la llengua. Han esgotat totes les formes disponibles .</p> <p>Recollint elements de les intervencions dels aprenents, M fa dues reformulacions.</p> <p>Els aprenents fan comentaris i riuen de l'embolic.</p> <p>Després de la tensió metalingüística d'aquest intercanvi, Su continua de manera distesa la resposta encetada al torn 72 procurant col·locar la seva fórmula (que ve del torn 55);</p> <p>Wi l'ajuda (pronunciant amb cura);</p>

	Su acaba l'enunciat.
82 Ra ((somrient)) sari no! con con un <i>sut</i> ((s'organitza un guirigall molt joiós))	Tanmateix Ra (que estava fent una altra tasca) irrompeix per rectificar la informació, no conforme amb una descripció del vestit limitada al sari, tal com reproduceix de manera estereotipada el llibre. Es basa en l'experiència personal i afegeix el nom d'una altra peça: <i>sut</i>
83 Su [SUT-ENDLE]	que Su completa;
84 AA [XX]	tots intervenen
85 Ra ((rient)) [un vestido y] un pantalón ((gestos))	mentre Ra ho tradueix al castellà, amb ganes de compartir fets culturals propis, més complexos que els clics reductors. El terme ha actuat com un desencadenant de l'interès i l'acontentament general.
86 Su XX ((donant detalls))	Su afegeix més precisions.
87 Ra ((rient)) esto es sari ((fent el gest de creuar sobre l'espatlla)) ((busca com es diu l'altra peça de roba)) el <i>tuni</i> es una::	Ra s'adreça a M (conscient que és una informació que M no té) i segueix explicant amb força gestos.
88 Su XXX (hindi)	Su intervé em hindi;
89 Ma XXX (hindi)	Ma parla amb Su en hindi, la L1 comuna.
90 Ra ((mans aixecades i punys tancats, adreçant-se a M)) [e:: u::n]	Ra, molt il.lusionada, vol explicar-li a M.
91 AA [XX]	
92 PR XXX (hindi)	Tots intervenen, negociant les informacions, fins i tot el petit PR, que estava fent una altra cosa. Tots ells s'allunyen del llibre aportant informacions tretes de la pròpia experiència.
93 Su está vestida con un sari con un sari sari ((to conclusiu))	Su conclou.
94 Ni me encanta que es una ropa tan grande que se pone con ((mira a Su, que fa ondular el braç com una serp))	Tanmateix Ni no dona el tema per tancat: intervé ara per parlar de la forma de plegar i col.locar les peces, ajudant-se del llenguatge corporal (la metàfora gestual de la serp, que ens trasllada a la seva cultura d'origen).
95 Su juntos	Su contribueix, molt implicat (perquè té la oportunitat d'explicar allò que coneix).
96 Ni se pone juntos	Ni també s'adreça a M i es disposa a explicar-li com s'enrotlla;
97 M enrollado	M manifesta que ho segueix, i proposa la paraula,
98 Ni sí sí (fa el mateix moviment mirant a M)) ella lo enrolla	Ni l'accepta
99 M sí ella se lo enrolla y luego se los ponen	M ho repeteix i s'anticipa a la descripció, de manera simplista, cosa que Ni rebutja, perquè és ella la que ho sap i la que ho ha d'explicar detalladament. Tots tenen ganes que es conegui amb més profunditat i que no s'enllesteixi la qüestió amb quatre estereotips. Per fer-ne una demostració, Ni agafa el full de paper de Wi,
100 Ni no no ((busca en la seva roba, després agafa el full de Wi per mostrar els plecs))	i Wi protesta, defensa el seu treball escrit, tot buscant una alternativa.
101 Wi no no con mi hoja no por favor ((buscant una altra cosa))	M ofereix el seu fulard.
102 M con esto ((el seu fulard))	Ra aplaudeix la idea d'emprar el fulard de M.
103 Ra con esto con esto ((donant-li el fulard)) el de Marta con esto	
104 Ni de quién es?	Segueix un intercanvi per saber de qui és el fulard
105 Su de Minu	
106 Ma Marta	
107 Ni sí dámelo yo ((riures)) ((fa la demostració de com es plega)) mira se pone así ((girant-se cap a la càmera)) mira se pone a-	Ni fa aleshores una demostració de la manera de posar la peça, recurrent de nou a la dramatització.
108 Ra es muy pequeño	Ra, molt implicada i gaudint del tema, lamenta que no sigui

109 Ni da igual pero se ponen así ((fa els plecs en acordió))	d'una mida més gran perquè l'efecte seria millor, però això no és un obstacle per Ni, la qual fa la demostració dels plecs per posar-se el sari.
110 Wi <i>des plis</i>	Wi contribueix esmentant els plecs, en francès, no per adreçar-se a M, sino perquè és la llengua que és per ella més propera, com si volgués fer seva aquesta informació
111 Su doblegades	Su aporta un equivalent, en català.
112 Ni no todo el rato así no eh?	Ni dóna més detalls sobre la quantitat de plecs, a la qual cosa Su s'avé.
113 Su Sí	Ni matisa i segueix fent l'exhibició, molt engrescada.
114 Ni no pero ((fent la demostració))	Su contribueix.
115 Su un poquito	Ni continua explicant i fa un neocodatge a partir del verb "enredar" per designar els plecs que cal fer. Finalment, enllesteix la descripció traslladant-nos a la seva cultura: demostra la importància de la preparació vestimentària, ja que no es pot considerar una peça de vestir aïllada de la seva funció a la vida social.
116 Ni una <i>enreda</i> más ponemos así ((gest)) y una <i>enreda</i> más ponemos así y así y después ponemos en cabeza y después vamos al bulevar donde queremos...	Tots riuen satisfets de la manera com ho ha explicat.
117 AA ((riures))	

5. Primers resultats de la recerca

◆ El marc de participació

El treball per tandems d'aprenents de nivells de competència verbal diversos (i, en el cas de Su i Wi, d'origens diferents), els permet ajudar-se contínuament. Hem observat el rol fort de Ni, que reclama que s'usi el castellà defensant així el seu dret a participar, no per protagonisme sino per interès pel propi aprenentatge; així com el de Wi, que ajuda a Su i adopta sovint un paper professoral, atribuint tornos, fent auto- i hetero-reparacions, avaluant, tematitzant i reparant. Però l'ajut no es produeix només a l'interior de cada parella sino que la comunicació funciona amb les contribucions de tots. Els interlocutors mostren molta confiança en el suport brindat.

M no sempre ostenta el paper del més expert. Organitza l'activitat interactiva, però no de manera exclusiva, i recentra de quan en quan la tasca, seguint els objectius que s'ha proposat. Pel que fa a la llengua, no sempre assenyala els errors, a no ser que incideixin en la comprensió (per exemple, no ho fa amb *cuáles pregunta*, pero sí amb *vista*). Quan s'ha detectat un error, espera que s'auto-reparin o hetero-reparin, i només acaba intervenint quan els aprenents han esgotat el seu potencial personal i col·lectiu. Pel que fa al contingut, el seu paper queda relegat en un segon pla, perquè no és ella la més experta en els temes que es tracten (com el del sari). Deixa que els que tinguin una dada siguin els que la aportin. M posa les condicions favorables per al treball cooperatiu i al clima d'intercanvi, però és el grup qui imposa unes regles del joc en el qual la mestra entra (com al torn 102, on ofereix el fulard).

Les llengües usades són el català i castellà, llengües meta, i també el francès, l'anglès i el hindi. En algun moment, la constel·lació de participants es modifica per raons funcionals d'urgència d'aprenentatge, i està indicada per les alternances còdiques (Gumperz: 1976). Pel que fa a les actituds envers les llengües, hem vist com consulten indistintament documents en català o castellà i fan servir les dues llengües meta, tot i que el castellà és clarament la llengua vehicular, la qual cosa és acceptada per la mestra. Mostren un respecte real envers les diverses llengües, d'una banda en l'ús que fan de les alternances còdiques i, d'altra banda, en les explicacions que donen sobre les llengües del seu país. Creiem que es comporten així perquè venen d'un medi on hi ha llengües en contacte, amb xarxes internes dins de la família (Deprez, 1999), i perquè posen en joc tots els recursos disponibles.

◆ **La bifocalització de l'atenció i el potencial d'adquisició**

L'anàlisi de les dades ha fet palesa la capacitat d'aquests aprenents d'explotar tots els mitjans a l'abast, tant els verbals com els no verbals: gestos, mímica, dramatitzacions. Per altra banda, aprofiten les aportacions de cadascú per fer avançar la conversa: assentint, corroborant, reprenent o acabant l'enunciat de l'interlocutor, etc. Prenen la iniciativa del tema, o, quan es dona per acabat, el reprenen si els interessa. Hi ha una co-construcció de la interacció ben gestionada per ells mateixos. En aquest sentit, és evident la seva capacitat d'auto-regulació. Estan interessats en la comunicació i interactuen per explicar coses que els concerneixen.

Tanmateix l'ús de tots els recursos a l'abast no comporta un abandó de les formes adequades. Exploten al màxim les ocasions d'aprendre i es mostren particularment actius: reformulen les preguntes, repeteixen per ells mateixos un element nou o difícil, o reclamen la oportunitat de comprendre i d'estructurar els seus propis recursos. Estan vigilants i no tenen por a l'error, la qual cosa és deguda, al nostre parer, a la urgència d'aprendre les llengües de comunicació i de controlar aquest aprenentatge. L'atenció es bifocalitza (Bange, 1992) tant en el desenvolupament de la conversa, com en la dimensió formal de les seves contribucions i les dels altres; així ho evidencien el treball de reformulacions i de repeses, la tematització de les formes lingüístiques i els moviments d'auto- i hetero-reparació. Hem pogut observar una interessant dinàmica de bastiment col·lectiu (Donato, 1994) que ens obliga a qüestionar la opinió generalitzada que aquests nens al·lòglotes no avancen sense l'ajut del professor i dels nens nadius, i a plantejar la conveniència de combinar les dues formes de treball cooperatiu. Destaquem les nombroses "Seqüències Potencialment

Adquisitives", tal com les han definides De Pietro, Matthey i Py (1989), i l'"acabament interactiu dels enunciats", descrit per Gülich (1986). Fixem-nos en la seqüència de negociació col·lectiva següent:

52	Sunny	Como se vista la mamma de Minu	error que pot provocar una confusió de significats
53	M	Cómo?	assenyala un obstacle que afecta la comprensió
54	Sunny	Como se vista de	repeteix el mateix error
55	M	No no no	no accepta
56	Sunny	Como se vesite la	intenta auto-reparar-se
57	Wiam	No no vest como se viste la mama de	avalua negativament, tematitza i hetero-repara
58	Sunny	Como se viste la mamma del Minu	integra la reparació i reformula adequadament
59	M	Entendeis la pregunta	està pendent de la comprensió
60	AA	Sí	tots estan atents
61	Sunny	Viste	repeteix per a sí mateix la forma tematitzada
64	Manu	Viste viste	també repeteix la forma
66	Wiam	Cómo son las ropas como está vestida	dóna dues reformulacions més, adequades
67	Nieves	Como es vestido de Como ha puesto vestido su madre	Nieves també proposa dues reformulacions, amb unes construccions incorrectes
71	M	Cómo ha puesto?	no accepta la construcció, introdueix el dubte
73	M	Qué ropa se pone cómo se viste	repara
75	Sunny	Está vesti-	reprèn la forma prposada per Wiam (66)
76	Wiam	Está vesti::da	l'acompanya, completant la forma problemàtica
77	Sunny	Con un sari	acaba l'enunciat
87	Sunny	Vestida con un sari	més tard, torna a formular el final de l'enunciat.

El grup esdevé una comunitat d'aprenentatge on es posa en comú el ventall de recursos i el potencial d'aprenentatge de cadascú, on es negocia el que es diu i com es diu, on les llengües en contacte són no solament instruments sino també valors. Ara bé, el grup és també el lloc d'expressió de les emocions, els afectes i les identitats.

◆ La construcció identitària

“La identidad está formada por múltiples pertenencias, pero es imprescindible insistir en que es única, y que la vivimos como un todo. La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera”: Amin Maalouf (1999).

Hem pogut comprovar que una de les principals raons que motivaven als nens a comunicar - fent servir el castellà, el català, el francès, l'anglès i el hindi - era poder explicar aspectes que formen part del seu bagatge personal. Hem observat que hi havia una necessitat de compartir amb l'altre "el què jo sóc, el què jo sé, el què m'agrada, el què penso". Les tasques proposades han facilitat l'establiment de ponts amb les seves cultures d'origen. A més, el fet d'aportar experiències viscudes, sentiments, valors, dins de la interacció del grup ha fet palpable la constitució del que Durkheim

anomena l'ésser social, que engloba l'ésser individual i el sistema de creences que expressen els grups culturals dels quals formem part. Hem observat com la mirada de l'altre, en la mesura en que és positiva i valoritzant, ajuda a la constitució de sí mateix com a ser social i al sentiment d'autoestima. S'han fet evidents unes dinàmiques d'acomodació de senyes d'identitat entre ells. També han fet explícita la integració de la seva història a la situació actual; i s'han vist tant les diferències com les coses comunes. Tot això comunicant en les llengües que estan aprenent. En la paraula poètica de Maalouf podem trobar l'explicació de la profunda implicació dels nens envers l'aprenentatge de les llengües

6.Conclusió

En aquesta comunicació —com en l'experiència educativa que hi hem presentat— hem tractat d'invertir l'estigma (Wieviorka, 2001:3) al que tendeixen els discursos dominants sobre la situació dels nens i nenes estrangers a les escoles i contribuir al coneixement que tenim de com comuniquen, negocien i construeixen la seva competència lingüística. Cal insistir en que ells han estat els protagonistes i és la seva forta motivació allò que ha soldat una mena de compromís. És l'estil de la seva participació en un ambient joios que ens fa revisar la visió habitual que tenim de les situacions de classe. Ens preguntem si els nous contextos plurilingües i multiculturals de les escoles, pel fet de generar necessitats ineludibles, no podrien ser, en comptes d'un llast, un factor d'innovació docent: noves concepcions del paper del professor, noves formes d'interacció, altres maneres d'exercir el rol d'aprenents.

La reflexió metalingüística, l'auto-regulació, el sentit de la responsabilitat i el treball cooperatiu que hem observat han de ser especialment valorats. Formen part d'una dinàmica específica que consisteix en l'aparició cíclica d'unes seqüències de negociació col·lectiva tant dels continguts com de les formes lingüístiques: davant una situació de dificultat, mancança o error, es produeixen un seguit d'aportacions dels participants, que es mantenen si són útils -tant per comunicar com per aprendre- o es descarten si no porten enlloc, fins arribar a un consens quan els nens es fan seva la proposta d'un d'ells. El consens va més enllà de trobar una solució que convingui a tothom, perquè no hi ha rivalitat: el coneixement de l'altre li és reconegut i és aprofitat en benefici de tots.

I això, al cap i a la fi, no és un model alternatiu al sistema dominant, on la competència a ultrança, la rivalitat i la prepotència impedeixen que ens enriqueim els uns els altres sense esperar-ne uns rendiments?

7. Referències bibliogràfiques

- BANGE, P. (1992a), "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *A.I.L.E.*, 1, 53-86
- DE PIETRO, J-F., MATTHEY, M. et PY, B. (1989), "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue ", in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds.) , *Actes du 3ème Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg: U. des Sciences Humaines et U. Louis Pasteur, 99-124
- DEPREZ, C. (1999), "Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère ", *Éducation et sociétés plurilingues/ Educazione e società plurilingue*, n° 6, 35-37
- DONATO, R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in LANTOLF, J.P. et APPEL, G. (éds.), (1994), *Vygotskian approaches to second language research*, Ablex publishing Corporation, Norwood: New Jersey, 33-56
- DURKHEIM, E. (1985, 5^aed.), *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France
- GÜLICH, E. (1986), "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact", *DRLAV*, n° 34-35, 161-182
- GUMPERZ, J. 1976, "The sociolinguistic significance of conversational code-switching", *Working paper*, 46, Berkeley: Language Research Laboratory
- JACKSON, PH.W. (1968), *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. i ARNAL, J. (1996), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona:
- MAALOUF, A. (1999),) *Identidades asesinas*, Madrid: Alianza
- SPRADLEY, J.R. (1980), *The participant observation*, New York: Rinehart-Winston
- VAN LIER, L. (1988), *The classroom and the language learner*, London: Longman
- WIEVIORKA, M. (2001) *La différence*, Paris: Balland

¹ *Minu. Jo sóc de l'india ; Jo sóc del Marroc*, Barcelona.

² Com fan els nens de l'estudi sobre una experiència d'"*Éveil au langage* "fet per Castellotti i Moore (Comunicació presentada a l'*Euroconférence L'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires européennes*. Saint-Cloud, 1998).

³ Tal com vam poder comprovar a la sessió de "validació de la informació feta més tard on Su diu: "arbi".

⁴ Més tard, el pare de Wi va explicar que s'usen tres variants de berber a més de l'àrab.