

Juli Palou Sangrà

Montserrat Fons Esteve (coord.)

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Juli Palou Sangrà

Llicenciat en Filosofia i Lletres i Filologia i doctor. Professor titular de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre cofundador del grup Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL). Forma part del grup de recerca consolidat LLETRA. Ha participat en diversos projectes subvencionats per la Comissió Europea. Col·labora amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en la formació de formadors de l'àrea de llengua i literatura.

Montserrat Fons Esteve

Mestra, llicenciada en Pedagogia i doctora. Professora titular de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del grup Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües (PLURAL). Forma part del grup de recerca consolidat LLETRA. Ha participat en diversos projectes subvencionats per la Comissió Europea. Col·labora amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona en la formació de formadors en l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura.

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Juli Palou Sangrà i Montserrat Fons Esteve
(coord.)

La competència plurilingüe a l'escola

Experiències i reflexions

Col·lecció Horitzons-Educació

Títol: *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*

Primera edició: novembre de 2019

© Juli Palou Sangrà i Montserrat Fons Esteve (coord.)

© De esta edición:

Editorial Octaedro, S.L.
C. Bailèn, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.cat

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes a la llei. Dirigeixi's a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-17667-95-5

Dipòsit legal: B 27142-2019

Disseny i producció: Editorial Octaedro

Impressió: Ulzama

Imprès a la UE – *Printed in UE*

Sumari

Entrada

MONTSERRAT FONS I JULI PALOU

Escoles participants

1. Fer visibles les llengües: acollir

1.1. Primer pas: descobrir l'entorn

JORDINA CODINACHS, XAVIER PLANÀS I ANNA VILARÓ

1.2. Aprendre de i amb els relats de vida lingüística

MONTSERRAT COMA, JULI PALOU I MONTSERRAT PIÑOL

1.3. L'oral i l'escrit, diferents formes de representació

MONTSERRAT FONS I MIREIA PÉREZ-PEITX

2. Conèixer i reconèixer: crear vincles

2.1. Parlem de llengües amb els «Projectes compartits»

MÍRIAM CABRÉ, CARMEN GÜELL I ISABEL VILAGRAN

2.2. Les llengües de les famílies entren a l'escola

MONTSERRAT COMA, MARIA MOYA I MONTSERRAT PIÑOL

2.3. Les capses de vida

MARIA MARCOS I NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA

2.4. Les llengües a l'escola de la presó

GEMMA CASASAYAS, BLANCA SÁNCHEZ I IRENE TORT

3. Transitar entre les llengües: contrastar per aprendre

3.1. El projecte «Contes en família»

ALESSIA CORSI I MÍRIAM TURRÓ

3.2. Plurilingüisme i intercomprensió

ENCARNACIÓN CARRASCO I JUAN ANTONIO SOLER

3.3. Les llengües pugen a l'escenari: una Rínxols d'Or plurilingüe

MARIA MARCOS, SANDRA MEMMINGER I EVA TRESSERRAS

3.4. La reflexió metalingüística a l'aula

NEUS FRIGOLÉ I EVA TRESSERRAS

4. La formació dels docents

4.1. La reflexió sobre el plurilingüisme a través de les narratives multimodals

MÍRIAM CABRÉ I JULI PALOU

4.2. El sistema de creences en la formació del professorat

MIREIA PÉREZ-PEITX I NÚRIA SÁNCHEZ-QUINTANA

Bibliografia general

Coda

MARGARIDA CAMBRA

Glossari

ISABEL CIVERA

Sobre els autors

L'oral i l'escrit, diferents formes de representació

MONTSERRAT FONS I MIREIA PÉREZ-PEITX

Parlem de l'experiència

Agota Kristof, l'autora del llibre *L'analfabeta*, tenia 4 anys i havia començat a llegir en el moment en què esclatà la Segona Guerra Mundial. Era l'orgull de tota la família, especialment del seu avi, que mostrava a tothom com llegia la petita.

Al començament només hi ha una llengua

La família de l'Agota vivia a Hongria i, tal com relata, al principi hi havia una sola llengua. Tot, absolutament tot –objectes, colors, somnis, llibres i diaris– eren en aquesta llengua.

Jo ni tan sols m'imaginava que pogués existir una altra llengua, que una persona pogués pronunciar una paraula que jo no entendria (...) tothom parlava la mateixa llengua, i mai s'havia plantejat l'existència d'una altra. (Kristof, 2005: 25)

Aquesta és l'experiència de molts infants: al començament només hi ha una llengua, o dues, en famílies bilingües, ja que cadascú aprèn la llengua que parlen els qui en tenen cura. Si el contacte amb altres llengües no es dona fins que un és més gran, costa imaginar que puguin existir altres llengües, que altres persones puguin entendre's pronunciant paraules incomprensibles a les oïdes del monolingüe. La Jana ho corrobora amb aquesta explicació:

A l'escola hi ha un nena que no l'entén ningú. No parla. Jo parlo en català amb l'Ona i la Sira i sí, també, una mica en castellà amb el Pedro, però no, amb la Wen, no parlem, només juguem! (Jana, 4 anys, llengua familiar: català)

Alguns mestres reflecteixen aquesta visió endocèntrica de les llengües, ancorada encara en aquesta apreciació, amb expressions com «Tinc alumnes que no parlen res» –referint-se al fet que no parlen ni català ni castellà–, sense tenir en compte que potser parlen dues o tres llengües, com pot ser el cas d'infants marroquins que parlen, pel cap baix, amazic i francès. O bé: «Tinc unes nenes que parlen llengües d'aquestes rares que ni s'entenen entre elles» per referir-se a llengües que no han sentit anomenar mai i que possiblement tenen més d'una varietat geogràfica. Tenint en compte que es comptabilitzen unes sis mil llengües al món, aquestes i altres expressions semblants reflecteixen més aviat poca sensibilitat lingüística, segurament fruit del desconeixement sobre com desenvolupar una *competència plurilingüe* per poder viure en un món cada dia més globalitzat.

L'aterratge a un context amb una llengua o unes llengües desconegudes

L'Agota acabà aterrant a la Suïssa francòfona amb 21 anys i una filla en braços. Llavors, començà a enfrontar-se a una llengua totalment desconeguda per a ella. A la petita li parlava en hongarès, és clar, però al cap de cinc anys la nena ja parlava francès, mentre que ella, ocupada per la subsistència, només en sabia quatre paraules, per sobreviure.

Les meves amigues obreres m'ensenyen l'essencial (...) em toquen els cabells, el braç, les mans, la boca o el nas. Al vespre torno a casa amb la criatura. Quan li parlo en hongarès, la nena em mira uns ulls com taronges. Una vegada es va posar a plorar perquè no l'entenia i, una altra vegada, perquè ella no m'entenia a mi. (Krisztof, 2005: 50)

Quantes famílies immigrades porten els fills a les nostres escoles amb condicions similars! La majoria de les vegades, sobretot si la família pensa quedar-s'hi, vol aprendre la llengua de la

terra d'acollida, principalment per poder integrar millor els seus fills. Per això cal tenir interès i voluntat, a més de disposar de temps per aprendre una llengua desconeguda. D'altra banda, els infants han d'encaixar que la família té una llengua d'origen i que a l'escola la llengua vehicular i d'aprenentatge és un altra. Si hi sumem els vincles afectius associats a les llengües, és fàcil comprendre com les identitats i les pertinences a una comunitat determinada trontollen i se'n construeixen de noves.

Aprendre una llengua nova però no poder llegir-la

Si seguim la trajectòria de l'Agota, trobem que, tot i que anteriorment hagués publicat poemes en hongarès, se sent totalment perduda quan vol llegir en francès. Davant d'un text en francès, li imbueix una sensació d'impotència i d'analfabeta total.

Cinc anys després de l'arribada a Suïssa, parlo francès, però encara no el llegeixo. Em converteixo en una analfabeta. Jo, que als 4 anys ja sabia llegir. Sé força paraules. Però quan les llegeixo no les reconec. Les lletres no es corresponen a res. L'hongarès és una llengua fonètica; el francès, just a l'contrari. (Kriostof, 2005: 50)

Però ella no es deixa abatre i s'inscriu als cursos d'estiu de francès per a estudiants estrangers. Després de dos anys, l'Agota aconsegueix el seu objectiu i, amb aquest, un canvi de mirada sobre les incògnites que presenten les llengües.

Sé llegir i torno a saber escriure (...) Tindré dos fills més. Amb ells practicaré la lectura, l'ortografia i les conjugacions. Quan em preguntin el significat d'alguna paraula, o la seva ortografia, no els diré mai:

—No ho sé.

Sinó que els diré:

—Ara us ho miro.

(Kriostof, 2005: 52)

Sensació d'analfabetisme i sensació d'impotència per poder comunicar-se són experiències recurrents en totes les persones que participen en un entorn en què domina una llengua que els resulta desconeguda. Aquesta realitat viscuda a les aules i a les

famílies de moltes escoles és sovint motiu de reflexions i obre la porta a molts interrogants per part dels mestres:

És una llàstima que no els pugui entendre. Quan vaig començar a treballar amb els programes d'immersió, un dels principis era no trencar mai la comunicació amb els alumnes (...) però ara és impossible, no els entenc. I què podem fer per mantenir la comunicació? Ens fem entendre amb signes, amb il·lustracions, amb fotografies, amb el Google traductor, però molt sovint no n'hi ha prou. (...) Quan tens infants que parlen llengües que no pots entendre, es necessita canviar les dinàmiques de classe, perquè el que no em sembla bé és tenir-los al fons de l'aula pintant dibuixos de fitxes per aprendre el vocabulari. (...) Estic molt d'acord amb allò que diu que les llengües s'aprenen quan s'usen. (Maite, mestra de 3r)

Aprendre a llegir i a escriure no és senzill

Per als adults alfabetitzats, llegir i escriure semblen activitats gairebé automàtiques. Per això, sovint ens costa entendre la lentitud, els esforços i les voltes que fan els infants per aconseguir llegir i escriure de manera autònoma. Per adonar-nos del llarg camí que cal recórrer, fixem-nos ara en la Mary, la protagonista de la novel·la *Color de llet*, que va aprendre a llegir i a escriure als 14 anys:

Escriure demana molt de temps. S'ha de lletrejar i passar cada paraula a la pàgina i quan acabo encara m'ho he de tornar a mirar per veure si les he escollit bé. (...) i tardo més temps jo a escriure sobre una cosa que ha passat que el que tarda la cosa a passar. (Leyshon, 2017: 95)

Alguns mestres amb força experiència a l'hora d'acompanyar els processos d'aprendre a llegir i a escriure constaten nous reptes quan a l'aula apareixen llengües amb diversitat d'alfabets. El Pau ho expressava així:

Jo trobo una dificultat molt gran amb els nens i nenes que van a l'escola els dissabtes a aprendre l'Alcorà. Ara, el Samuel moltes vegades escriu de dreta a esquerra, fins i tot el seu nom. No trobeu que no hauria d'aprendre àrab fins que sàpiga escriure un mica més

el català? De moment, li deixo que experimenti, però fins a quin punt no l'he de corregir? (Pau, mestre de 1r)

Parlem dels sabers

Els fragments anteriors, extrets d'obres literàries i de la veu directa d'infants i mestres, ens porten a considerar els punts següents a fi de reflexionar sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura des de la perspectiva plurilingüe.

Llegir i escriure són activitats complexes en qualsevol llengua

Aprendre a llegir i a escriure en totes les llengües esdevé un procés llarg i complex, perquè hi intervenen factors molt variats, entre els quals destaquem els factors socioculturals, els psicolingüístics i els afectius. En els entorns multilingües ens trobem amb situacions en què hi ha infants que s'alfabetitzen amb una llengua que no és la familiar, infants que s'alfabetitzen en la llengua de l'escola a la vegada que ho fan en la llengua familiar en un altre espai, o bé infants que tenen una cultura d'origen de la qual tenim molt poca informació perquè la comunicació amb el mateix infant i la família és escassa. Tot plegat ens genera incertesa, per una raó molt senzilla: desconeixem què passa fora de l'aula. Aquestes són només tres de les moltes possibilitats que es plantegen i que conviuen a diari a l'aula; totes aporten nous matisos als factors que intervenen en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, que explorarem a continuació.

Llegir i escriure són activitats socioculturals

Cada cultura ha anat teixint la seva forma de confeccionar el text escrit, de manera que el llenguatge escrit, que comprèn tant l'escriptura, o procés de producció, com la lectura, o procés de recepció, tal com explica Tolchinsky (1993), és el sistema de representació gràfica del llenguatge verbal sotmès a les condicions d'ús d'una cultura. Aquestes condicions d'ús abasten des de l'ortografia i la gramàtica fins a les formes que pren cada tipus de discurs, ja sigui un conte, una carta, una llei, una recepta de cuina, etc. Per tant, un dels primers factors que cal considerar és la

relació entre l'oralitat i l'escriptura, que, com és ben conegut, no és unívoca. Ara bé, si fins fa ben poc es considerava que sense un cert domini de l'oral no era convenient passar a l'escrit, avui, des d'un model més flexible entre aquestes relacions, es considera oportú mostrar com s'escriu una determinada expressió, el nom propi, el títol d'un conte, etc., al mateix temps que s'aprèn com es diu, per tal d'anar-se aproximant a les característiques pròpies de cada llengua, des de l'oralitat i des de l'escriptura. Evidentment, de manera adequada a l'edat i a les característiques personals.

Com a activitat sociocultural, també sabem que llegir i escriure no són activitats que tenen un fi *per se*, sinó que són activitats comunicatives. Escrivim per fer saber a algú altre –a vegades a un mateix– fets, pensaments, sentiments, etc., amb una finalitat concreta, ja sigui recordar, emocionar, convidar, disculpar-se, etc. De la mateixa manera, en llegir entrem en contacte amb l'autor del text, també amb diverses finalitats.

De la consideració de l'activitat d'escriptura com una activitat sociocultural se'n deriven dues premisses:

- a) Facilitar el contacte amb el text escrit al mateix temps que es va aprenent l'oral. L'adult ha de llegir i escriure amb i per als aprenents, deixant-los participar i aportar tot allò que ja saben.
- b) Emmarcar la lectura i l'escriptura com a activitats comunicatives i no com a finalitats per si mateixes. Apropar els infants a la diversitat de gèneres discursius que generen els diferents usos socials de la llengua. El mer fet de compartir l'espai no implica compartir les visions sobre l'escriptura i, en la mesura que els orígens familiars dels infants cada cop són més diversos, cal dedicar temps a construir referències compartides.

Aspectes psicolingüístics

Sovint, aprendre a llegir i escriure s'associa només a l'acte de lletrejar. Una pràctica educativa fonamentada exclusivament en aquesta part no entoma els múltiples reptes d'aquest aprenentatge. La visió psicolingüística de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de les llengües alfabètiques ens allunya de la idea que, per llegir i escriure, n'hi ha prou de conèixer la mecànica de la descodificació fonològica de les unitats lèxiques i reeixir el reco-

neixement de les regles combinatòries de la llengua. Es considera que el significat del text no és ni únic ni objectiu, ja que requereix l'acció del lector, que elabora el significat a partir dels seus coneixements previs. La comprensió no s'assoleix només amb el coneixement del codi, sinó que demana unes estratègies específiques, com ara la capacitat de fer hipòtesis i comprovar-les, d'inferir, de resumir, o d'anticipar, les quals, com a tals, s'han d'ensenyar.

Cal fer esment que l'aprenentatge del principi alfabètic és un procés que passa per diferents etapes. En les primeres, l'escriptura representa els objectes i no els sons de les cadenes fòniques. En el moment que l'infant és capaç de segmentar la tira i busca les relacions grafofòniques –recordem que la primera segmentació que fa és a nivell sil·làbic– descobreix la clau de com funciona el codi escrit. En aquest moment, serà capaç d'aplicar el principi alfabètic que ha començat a comprendre a qualsevol altra llengua; l'únic que li falta, és clar, és el coneixement ortogràfic de la llengua meta.

Podem afirmar que hi ha llengües amb una ortografia més opaca que altres. És el que explica l'Agota respecte de l'hongarès, una llengua amb ortografia totalment fonètica, i el francès, que no el podia llegir, malgrat que en sabia les lletres, perquè no es corresponien a res que pogués reconèixer. Aquesta realitat la feia sentir totalment analfabeta, perquè, si bé es cert que el principi alfabètic només s'aprèn una vegada i es pot aplicar directament a qualsevol llengua alfabètica, cal completar aquest aprenentatge amb el component sociocultural de cada llengua.

Les aportacions de la psicolingüística ens permeten considerar:

- a) La necessitat de conèixer cada infant, per acollir-lo i reconèixer allò que sap, identificar-ne la seva zona de desenvolupament proper (ZDP) i adaptar les interaccions per fer avançar els seus coneixements.
- b) A partir que l'infant és capaç de copsar el principi alfabètic, el fet de transitar d'una llengua a l'altra i d'establir-hi comparacions permet avançar en la reflexió metalingüística i anar construint el sistema d'escriptura de cadascuna de les llengües que aprèn.

Cal reconèixer el repte que implica la coexistència de diferents llengües en un mateix espai. Els repertoris lingüístics d'aquests

infants són molt rics i cal vetllar perquè les transferències que facin entre llengües ajudin a consolidar la identitat de cadascuna. La manera com s'aborda aquesta transferència pot definir la futura capacitat dels infants de recórrer a la *competència plurilingüe* per resoldre situacions. S'ha d'explicitar com es transita entre llengües i garantir moments per compartir estratègies.

Aspectes afectius

Acollir la cultura i la llengua familiar dels infants vol dir, també, respectar escriptures en llengües diferents de les curriculars, així com concedir espais perquè aquests coneixements emergeixin i es puguin compartir. Per això, no es poden sancionar escriptures emergents en altres llengües diferents de la llengua vehicular del centre. Els dubtes que manifestava el Pau en l'apartat anterior sobre l'infant que aprenia àrab al mateix temps que el català s'esvaeixen quan l'acte de transitar d'una llengua a una altra no es viu com una tensió, sinó com una possibilitat més de la construcció dels repertoris lingüístics. Aquesta visió positiva, però, només es pot assolir des del coneixement de les llengües familiars dels infants de l'aula i des de la voluntat de construir ponts entre les llengües.

Hi ha infants que conviuen en mons simultanis, el familiar i l'escolar, amb costums i llengües ben diferents. Només si l'infant és capaç de teixir ponts entre els dos mons podrà viure de manera plaent el seu origen, així com allò que té en comú i de diferent respecte als seus companys. Situar-se amb tranquil·litat en el lloc on ha d'aprendre el permetrà gaudir del procés d'aprenentatge. En els punts anteriors ja hem vist fins a quin punt és exigent aquest procés. Afegir-hi inestabilitat emocional com a conseqüència del xoc que suposa no entendre o no ser capaç de comprendre una llengua –com bé ens explica l'Agota– ja és un repte prou desbordant per sumar-hi la complexitat d'aprendre a llegir i a escriure. Els punts de partida dels infants d'una aula quan aprenen a llegir i a escriure sempre han estat diversos, perquè depenen de l'experiència personal de cadascú; ara bé, amb la diversitat cultural i lingüística cada vegada són més llunyans, però no per això són pitjors. Segurament, és més complex i ens obliga, als mestres, a sortir de les zones de confort.

L'aspecte emocional és present, sempre, en qualsevol persona que aprèn a llegir i a escriure. És per aquest motiu que sempre

defensem la necessitat de generar relacions positives que potenciïn la dimensió comunicativa de l'habilitat, més que no pas el treball aïllat de la llengua per ocupar els infants. La convivència en un mateix espai a nivell d'aula i d'escola genera, gairebé sense que ho vulguem, la necessitat d'escriure i llegir com un recurs. Es tracta, doncs, d'aprofitar aquestes situacions que emergeixen a l'aula per mostrar als infants les possibilitats de la lectura i de l'escriptura i convidar-los, de manera progressiva, a participar-hi.

Els aspectes emocionals ens conviden a pensar que el reconeixement de la diversitat, en qualsevol de les formes que es presenti, comporta oferir als alumnes espais perquè es construeixin una imatge personal i acadèmica més acurada. Així mateix, els aspectes emocionals també ens conviden a reconèixer a tots els infants l'esforç que implica aprendre a llegir i a escriure, un aprenentatge que sempre és llarg i sostingut en el temps. De mode explícit, cal valorar el mèrit d'aprendre a llegir i a escriure una llengua diferent de la familiar.

Reflexions finals

Les reflexions que hem teixit en aquest capítol, acompanyades per les experiències literàries, ens porten a tenir en compte dos criteris per seguir desenvolupant la *competència plurilingüe*:

- ▶ El respecte i l'estima per les llengües: quan diem que una llengua és rara o que no és útil o important, sense adonar-nos-en estem aplicant aquests prejudicis a les persones que la parlen. El primer pas és conèixer el nom de les llengües de l'alumnat i, a partir d'aquí, cercar informació –llocs on es parla, característiques bàsiques, alfabet amb què s'escriu, paraules de cortesia, etc.– que ens permeti acostar-nos a la realitat dels nostres alumnes i de les seves famílies.
- ▶ La valoració de la diversitat lingüística oral i escrita: sempre que es pugui, convé aprofitar tota la riquesa i la diversitat que els alumnes i les famílies ofereixen, sempre que els escoltem i que deixem entrar a l'aula la seva veu i els seus textos escrits. El capital cultural més important que aporten tots els infants i les seves famílies a l'escola és la seva o les seves llengües, i és

molt greu que la comunitat escolar no se'n beneficiï amb més profunditat i consciència.

Bibliografia

Kristof, A. (2005). *L'analfabeta*. Barcelona: Laertes.

Leyshon, N. (2017). *Color de llet*. Barcelona: Angle.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.