

Quan els aprenents es converteixen en sociolingüistes: algunes mostres de les veus de l'alumnat

Dolors Masats, Laia Canals, Melinda Dooly, Marta Juanhuix, Júlia Llompart, Emilee Moore, Luci Nussbaum i Claudia Vallejo

Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP)

Resum

La recerca que presentem sorgeix de l'interès de les investigadores del grup, en col·laboració amb les docents dels centres educatius on es recullen les dades, per dissenyar i implementar propostes didàctiques que tenen com a finalitat desenvolupar la sensibilitat de l'alumnat envers la diversitat lingüística i cultural. Ens interessem particularment per les reflexions que nois i noies han verbalitzat de manera espontània mentre realitzaven les tasques didàctiques que se'ls proposaven. Ens alguns casos, comparen competències lingüístiques, en d'altres categoritzen les llengües que parlen o bé analitzen els valors d'aquestes llengües i reflexionen sobre qui té legitimitat per parlar-les. En aquestes situacions, sovint també posen damunt la taula qüestions relacionades amb la seva identitat o la dels altres.

Tot i que el nostre objectiu no és presentar una recerca longitudinal, analitzarem dades obtingudes en tres moments diferents (fa quinze, set i dos anys respectivament), en contextos educatius diversos. En primer lloc, presentarem el cas d'una classe de primària d'un escola del barri vell de Barcelona en què, al pati, un grup de noies nascudes a Catalunya en famílies d'origen immigrat es planteja qüestions relacionades amb com n'és de diferent el seu castellà del castellà que parlen les seves mares i els usos que fan d'aquesta llengua per construir la seva identitat davant dels altres. En segon lloc, analitzarem com un grup d'alumnes d'una escola del Bages, també nascuts i nascudes a Catalunya amb progenitors o avis d'origen immigrat, redefineix la seva identitat i la de companys i companyes, alhora que prenen consciència dels usos que fan de les llengües que coneixen. Per últim, estudiarem un grup d'alumnes al·lòctons d'un centre de secundària ubicat també al barri vell de Barcelona, el qual també es planteja reflexions sociolingüístiques respecte de les llengües que coneix el grup i les de les seves progenitores. Totes aquestes dades es van recollir (en àudio o en vídeo), transcriure i analitzar emprant els procediments habituals en l'anàlisi de la conversa.

Recuperar les visions de l'alumnat sobre el multilingüisme i analitzar-les de manera comparada ens ajudarà a comprendre si aquestes canvien amb el temps i d'un grup a un altre, o si joves d'edats i bagatges diversos comparteixen una perspectiva comuna. D'altra banda, recollir i analitzar aquestes veus és rellevant per entendre com nois i noies construeixen la seva realitat sociolingüística, i així poder dur a terme propostes significatives a l'aula.

1. Introducció

Des del tombant de segle, l'escola catalana, com a reflex d'allò que ha passat a la societat, ha experimentat moltes transformacions, de les quals en destacarem dues. En primer lloc, hi ha hagut canvis demogràfics, fruit dels

moviments migratoris iniciats a final dels anys 90 del segle xx, que han canviat el paisatge de l'escola. La presència d'alumnat d'arreu del món a les escoles catalanes crea un context de *superdiversitat* (Veryovec, 2007), en el sentit que enriqueix el nombre de llengües, o de varietats d'una mateixa llengua, amb les quals tot l'alumnat pot entrar en contacte. L'aprenentatge de les llengües escolars, per tant, es desenvolupa en un context multilingüe i multicultural, que es veu reforçat per aquest contacte entre llengües i cultures. El repte de l'escola catalana rau a adaptar les propostes d'aula a aquest nou context.

En segon lloc, l'escola ha vist com canviaven els discursos oficials i el currículum, com a conseqüència de l'adopció de les visions presents en les polítiques europees en el camp de l'educació en general i de l'aprenentatge de llengües en particular. El currículum actual és competencial i la competència comunicativa se situa al centre de totes les altres competències que es desenvolupen a l'escola, perquè és la que serveix per vehicular tots els altres aprenentatges i per garantir la cohesió social. En una societat i una escola multilingües, les persones esdevenen plurilingües perquè es troben amb la necessitat de participar en pràctiques comunicatives en les quals s'empren dues o més llengües i, per tant, desenvolupen el que es coneix com a *competències lingüístiques plurilingües* (Coste, Moore i Zarate, 2009). Aquestes competències s'emmarquen dins de les competències comunicatives que fan referència a la capacitat dels parlants per desenvolupar habilitats pragmàtiques i sociolingüístiques adients en entorns interactius amb altres parlants, on també entren en joc elements culturals i no només lingüístics (Hymes, 1972). Així doncs, la necessitat d'entomar el repte de convertir l'escola en un espai d'aprenentatge que aprofiti la diversitat lingüística i cultural de l'entorn i de la pròpia escola també es veu reforçada per aquest nou enfocament curricular.

Si acceptem que la finalitat de l'escola avui és facilitar que els nois i noies desenvolupin els procediments lingüístics (i els coneixements, actituds i representacions relacionats) que els permetin reeixir en el seu entorn, comunicar-se amb els altres i compartir les referències culturals (de Pietro, 1995) cal que a les aules —no únicament a les de llengua— no només es vulgui sensibilitzar els alumnes envers la diversitat lingüística, sinó que es vetlli per *acollir* i *acompanyar* els joves en el seu trajecte de caminar per les llengües. (Dabène, 1999). No obstant això, per tenir eines per millorar les intervencions socioeducatives, per evitar la construcció de prejudicis o l'exclusió social de les minories i per garantir si s'estan posant les bastides necessàries per ajudar l'alumnat a formar-se com a ciutadans d'una societat multilingüe i diversa és imprescindible conèixer quina és la realitat de l'alumnat i reflexionar sobre com es pot fer aquest acompanyament i aquesta acollida. És precís, doncs, donar veu al conjunt d'estudiants i entendre quina visió tenen sobre ells mateixos i sobre les llengües que coneixen i els usos que en fan. Aquest és, com veurem, l'objectiu d'aquest treball.

2. Punts de partida

El Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) s'interessa des de fa més de dues dècades per la didàctica de la llengua des d'una perspectiva plural que contempla la llengua com una globalitat, i treballa en el disseny i la conceptualització d'enfocaments basats en un currículum comú per a les diferents llengües d'estudi a l'escola (Masats i Noguerol, 2016) o per un enfocament que parteix de la premissa que els aprenentatges lingüístics s'han d'inserir dins els currículums de les àrees no lingüístiques (Noguerol, 1998; Nussbaum, 2009). Aquest interès també s'ha traduït, d'una banda, en el disseny i la implementació de materials didàctics per formar *parlants interculturals* (Byram i Fleming, 1998) oberts a les diferents llengües i cultures a les quals tenen accés, i materials per potenciar l'aprenentatge de llengües a partir de la realització de projectes interdisciplinaris (Rocha i Nussbaum, 2010; Dooly, Mont i Masats, 2014; Dooly i Sadler, 2016; Masats, Juanhuix i Albines, 2017). D'altra banda, el grup, a partir de l'estudi de la interacció a l'aula, ha formulat propostes per descriure de manera situada, a partir de dades reals, la competència plurilingüe que permet a alumnes i docents moure's dintre les interaccions quotidianes a l'aula i resoldre els reptes que aquestes plantegen des d'un punt de vista educatiu i social (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Codó, Nussbaum i Unamuno, 2006).

En aquest punt és important assenyalar la distinció que fan Beacco et al. (2010) entre els conceptes de *competència* i *repertori*. El repertori lingüístic i cultural d'un individu (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005) és el conjunt de recursos, en una o més llengües, dels quals es disposa per poder participar en qualsevol esdeveniment comunicatiu. La competència plurilingüe intercultural és l'habilitat que té aquest mateix individu per mobilitzar el seu repertori per comunicar-se i per adaptar-lo a les necessitats comunicatives de cada moment. Aquest procés nodreix i expandeix el repertori lingüístic personal. Nussbaum (2014) i Moore i Nussbaum (2016) argumenten que la construcció de competències és possible gràcies als processos de socialització en què es troben immerses les persones (dins la família, a l'escola, amb els amics, a través del contacte amb els mitjans de comunicació), els quals deixen empremtes en els repertoris de cadascú. Així doncs, el repertori comunicatiu de cada persona és el resultat d'experiències d'aprenentatge molt diverses, que comporten un conjunt de trajectòries d'aprenentatge formal i informal, que poden ser la base de competències actives o constituir només capacitats de reconèixer formes lingüístiques que han format part d'experiències vitals (Blommaert i Backus, 2011).

Atès que els repertoris comunicatius dels individus i les competències plurilingües i interculturals es desenvolupen en contextos socials significatius i en interacció amb altres parlants, és en aquests contextos on es pot observar com es formen, evolucionen o s'expliciten aquests recursos i com es posen en joc les competències. Així doncs, analitzant el discurs dels aprenents en aules on es duen a terme activitats per promoure el desenvolupament de competències plurilingües i interculturals, també es pot observar quines identitats (plurilingües) es (co)construeixen i com es manifesten i s'articulen també les actituds envers les diferents llengües i els valors que els parlants-aprenents els atorguen. Per tant, és en aquests contextos on aquests fenòmens s'haurien d'investigar, mitjançant l'anàlisi de pràctiques interactives

resultants de les tasques comunicatives i dialògiques entre els aprenents mateixos, i entre aquests i els docents i les investigadores (Nussbaum i Unamuno, 2006a). D'aquesta manera, la recerca pot oferir dades sobre el conjunt d'usos que els parlants fan de cada llengua, del seu repertori lingüístic en diferents entorns (el barri, la casa, l'escola) i amb diferents interlocutors (pares, germans, amics, companys de classe, docents). Aquesta amalgama d'usos i de percepcions sobre com s'empren les llengües en contextos i amb interlocutors diferents no només evidencia com es conformen i construeixen les identitats lingüístiques o plurilingües d'aquests parlants, sinó que també ofereix pistes a la didàctica de les llengües sobre com s'hauria d'organitzar l'aprenentatge a les aules. En aquesta línia, autors com Lüdi i Py (2002) o Gajo i Mondada (2000), des del camp de l'adquisició de segones llengües, també apunten aquesta necessitat d'establir vincles entre els usos lingüístics i els aprenentatges multilingües, especialment si es defensa que l'aprenentatge de llengües no és res més que un procés de socialització, on els aprenents negocien i construeixen la identitat que els portarà a formar part d'una comunitat de parla (Ochs i Schiefflin, 1995). Així doncs, donar la veu als joves, especialment quan per mitjà del seu discurs es converteixen en sociolingüistes, és necessari per poder establir aquests vincles de manera efectiva.

3. La recollida de dades

Com hem assenyalat anteriorment, l'objectiu d'aquest treball és analitzar les veus de l'alumnat per captar l'essència de com ells i elles, com a part dels agents socials dels canvis que experimenta l'escola, categoritzen les llengües, descriuen les seves pràctiques d'ús i construeixen les seves identitats i/o les dels altres. Per tal que les dades de l'estudi siguin genuïnes, s'han obtingut en moments en què es focalitzaven les qüestions que analitzarem, o bé com a part del procés de reflexió necessari per dur a terme algun tipus de tasca educativa (com és el cas de les dades recollides a la segona i a la tercera escola), o bé com a part d'un joc espontani al pati (com en el cas de les dades recollides a la primera escola).

Els treballs dels membres del GREIP s'articulen a partir de propostes de recerca participatives i, per tant, es vetlla per tal que les dades siguin fruit d'experiències educatives dissenyades i implementades pels membres del grup en estreta col·laboració amb els mestres d'aula i, a ser possible, amb mestres en formació (Masats et al., 2007; González et al., 2008). A continuació descriurem breument el context en què es van recollir les dades, mostrarem com es va dur a terme aquesta col·laboració i citarem algun dels treballs que han sorgit de les experiències viscudes.

Escola 1: Escola de primària del barri de Sant Pere de la ciutat de Barcelona. L'any 2001, moment en què es recolliren les dades, el centre acollia més d'un 90% d'alumnat provinent de famílies d'origen migrat. La investigadora que va recollir les dades va visitar l'escola un dia a la setmana durant tot un any. El seu objectiu era conèixer la realitat de l'escola i, amb aquesta finalitat, col·laborava amb una de les mestres de sisè en les assignatures de matemàtiques, català i castellà i assistia d'oient a les classes de música. Els

migdies s'incorporava a l'equip de monitors de menjador i també s'encarregava dels alumnes de sisè. Les dades que aquí examinarem es van recollir de manera espontània durant una hora de pati de la franja de menjador. Alguns dels nois i noies cantaven una cançó de moda amb un accent que va cridar l'atenció de la investigadora i que va donar peu a la interacció, en forma de joc-entrevista, que presentarem. En aquesta interacció, a banda de la investigadora i d'un dels monitors de menjador, hi participen quatre nenes i un nen nascuts a Catalunya, tres d'ells en famílies d'origen magrebí i una de les nenes en una família catalana. La conversa gira a l'entorn de la varietat de castellà que han emprat tres de les noies per cantar la cançó de moda, una varietat que elles anomenen "hispanmarroc" i l'associen amb les seves mares. Aquestes dades les han estudiat anteriorment Masats i Noguerol (2004) i Llompart (2013).

Escola 2: Escola de primària d'un poble la comarca del Bages. L'any 2010, moment en què es recullen les dades, la presència d'alumnat de famílies d'origen migrat al centre gira al voltant d'un 2%. La investigadora que recull les dades treballa durant tres anys amb la direcció del centre i un dels mestres de sisè en el disseny i la implementació de propostes didàctiques, fent servir la producció de vídeos com a recurs per aprendre llengües. Aquest treball és fruit de la participació conjunta en un projecte *Comenius* finançat per la Unió Europea. La presència de la investigadora, que actua com a docent de suport a les aules de sisè, és discreta al llarg d'aquests tres anys. En el moment en què es recullen les dades, però, és l'encarregada d'implementar un projecte que té com a objectiu l'elaboració de dos vídeos (un a cada classe de sisè), per mitjà dels quals es presentarà, als altres membres que participen en el projecte europeu, la diversitat lingüística i cultural tal com es viu al poble. La conversa que examinem es duu a terme el segon dia en què s'implementa el projecte, en el moment en què a l'aula es negocien els continguts del vídeo i la forma que adoptarà. A l'aula de sisè on s'enregistra aquesta conversa hi ha una noia i dos nois nascuts a Catalunya en famílies d'origen migrat i una noia que havia arribat d'un poble de l'Àfrica uns anys abans. Tant la resta d'alumnes del grup com els seus progenitors han nascut a Catalunya.. Aquestes dades les han estudiat anteriorment Masats (2012) i Nussbaum (2013a i 2014).

Escola 3: Institut de secundària del barri del Raval de la ciutat de Barcelona. L'any 2013, moment en què es recullen les dades, el percentatge d'alumnat procedent de la migració era de més del 90%. Al centre, la investigadora que va recollir les dades va dur a terme un treball etnogràfic durant sis mesos. En una primera fase es va combinar l'observació participant amb la realització de diverses activitats didàctiques proposades per la investigadora, així com amb la creació de grups de discussió en els quals l'alumnat discutia aspectes relacionats amb les llengües i la identitat. Aquesta fase va anar seguida d'una recerca-acció col·laborativa entre alumnat de dos grups de 4t d'ESO, una de les seves professores i la investigadora. Es van configurar i desenvolupar dos projectes didàctics en els quals l'alumnat adquiria el rol d'investigador i etnògraf. En el primer projecte els joves i les joves indagaven sobre els seus usos lingüístics i, en el segon, reflexionaven sobre la diversitat lingüística. Aquestes dades les ha estudiat anteriorment Llompart (2016).

El nostre corpus de dades està format per els enregistraments i les transcripcions de les interaccions a les quals acabem de fer referència. La simbologia que empren en les transcripcions es detalla en la taula següent:

Pseudònim dels parlants	Tres inicials
Traducció	text
Entonació ascendent	/
Entonació descendent	\
Interrupció	-
Pauses, segons longitud	(.) (..) (...) (....)
Encavalcament	[text]
Allargaments, segons longitud	: :: :::
Comentaris de qui transcriu	((comentari))
Riure que afecta la parla	{{(rient)) text}}
Fragments incomprensibles	xx
Fragment omès	[...]

Taula 1. Simbologia emprada en la transcripció de les dades orals

L'anàlisi de les dades s'ha fet a partir d'aplicar els principis de l'anàlisi de la conversa. En els fragments que mostrem en les tres seccions següents, ens interessa observar com els parlants s'apropien de les llengües que coneixen, categoritzen les seves pràctiques lingüístiques o construeixen la seva identitat o la dels altres. Per aquest motiu, no estudiarem les dades obtingudes a cada escola de manera separada, sinó que resseguirem com els tres fenòmens que ens interessin es fan presents, d'una manera o d'una altra, en els tres grups.

4. Reflexions entorn les llengües

La capacitat de construir representacions sobre les llengües en funció de la situació comunicativa en la que s'empren forma part de les competències dels parlants plurilingües. S'adquireix en els processos de socialització, en els quals les persones aprenen a emprar els recursos lingüístics dels quals disposen i també a distingir aspectes culturals lligats als usos de les llengües, com ara els valors que se'ls atribueixen. Aquesta habilitat però no facilita només el desenvolupament de la competència sociolingüística (la que permet als parlants categoritzar les activitats discursives que duen a terme i construir el context de la interacció) sinó que també contribueix a desenvolupar la competència metalingüística (la que permet als parlants analitzar i categoritzar aspectes formals de les llengües que configuren el seu repertori i usar-los amb finalitats comunicatives concretes). Observem-ho en el fragment 1, en el qual

un nen i una nena intenten explicar-li a la investigadora com distingir l'àrab del rifyeny (riff, segons la Fatima i l'Ahmed):

Fragment 1. Escola 2. L'alumnat descriu les llengües que parla.

Participants: Ahmed (AHM), Fatima (FAT), Joan (JOA), Tarik (TAR) i Maria (MAR, la investigadora)

- 131 AHM per exemple (.) el català i el castellà: (.) doncs l'àrab seria el català (.) i el riff seria el castellà (.)
- 132 FAT no (.) al revés (.)
- 133 AHM no (.)
- 134 FAT sí (.)
- 135 JOA tu m'has dit a mi que l'àrab es parla en castellà (..)
- 136 FAT sí (.) mira (.) el àrab (.) és com castellà (.)
- 137 MAR però què vol dir que l'àrab és com castellà/
- 138 FAT doncs (.) perquè el català: (.)
- 139 AHM pues que hi ha-
- 140 FAT que hi han dos idiomes com català (.) castellà
- 141 MAR només hi havien dos idiomes/
- 142 FAT no tres (.)
- 143 MAR tres (.) quins són a veure
- 144 FAT quins/ (.) un: que (.) que surt molt la televisió que no sé com es diu (.) i l'altre els dos més són l'àrab (.) i e:l riff (.) per exemple (.) és quan hi ha més ritme (..) i quan hi ha_
- 145 AHM normalment les cançons_ (.) com que el riff té més ritme (.) les cançons les fiquen en riff (.)
- 146 FAT riff (.) riff és català i castellà és àrab (.)
- 147 MAR però això (.) què vol dir / per què ho dieu / perquè compares l'àrab amb el castellà (.) i el riff amb el català/ per què ho compares/
- 148 FAT perquè com que=
- 149 MAR = quina diferència hi ha (.) entre el català i el castellà (.) o entre l'àrab i el riff /
- 150 FAT el riff que són més agut les paraules=
- 151 TAR =parlem així (.)
- 152 FAT doncs que l'àrab té la paraula aguda com el castellà (.) i el riff igual (.)

Les categoritzacions que duen a terme aquests joves parlants sobre les llengües que coneixen no es limiten a establir una relació entre les llengües en funció de les situacions d'ús o d'aspectes tonals, sinó que també emeten judicis de valor respecte a com altres parlants, en aquest cas les seves mares, fan servir procediments discursius com ara la barreja de codis, tan a nivell de frase com a nivell de paraula. Observem-ho en els fragments 2 i 3:

Fragment 2. Escola 1. Tres nenes al pati canten imitant la parla de les seves mares.

Participants: Hanna (HAN), Ikram (IKR), Rasha (RAS) i Maria (MAR, la investigadora)

- 06 MAR de què es tracta això/ què fareu/ va
- 07 HAN doncs: [primer] xx
- 08 IKR [és una cançó] (.) és una cançó que:: em:: és normal però nosaltres hem canviat una mica les paraules (.) i com les nostres mares parlen malament l'espanyol (.) doncs nosaltres ens riem (..) llavors hem tret de: de: com parlen les nostres mares (.) hem tret la llengua que es diu hispanmarroc
- 09 MAR val (.) i ara ens cantareu (.) una cançó:

- 10 IKR a tu ladu ((riure))
 11 MAR molt bé\
 12 totes ((fragment cantat amb accent àrab))a tu ladu mi sintu siguru (.) a tu ladu no dudu (.) a tu ladu yo puidu vular (.) a tu ladu mi sintu {{{rient}} siguru} (.) a tu ladu mi suinio (.) se hará pur fin rialidad
 13 MAR i en què consisteix aquesta llengua/
 14 HAN doncs: doncs: mi: és com un joc (.) és com un joc (.) ae:: nosaltres fem com si fos un joc (..) ae:: parlem així perquè ens agrada perquè:: (.) mira per divertir-nos una miqueta (...) per divertir-nos
 15 MAR i la vostra (.) i les vostres mares ho saben (.) o no/
 [...]
 25 MAR i com us l'heu inventada aquesta llengua/
 26 HAN doncs: [a través]
 27 MAR [per què creieu que és diferent/
 28 HAN perquè:: parla:: no només espanyol (.) parla malament i de:: i: també (.) de vegades està parlant en castellà
 29 RAS i barregen
 30 HAN i fiquen una una paraula en àrab (..) i després una altra vegada (..) i de vegades no li surten les paraules que tenen que dir (...) per exemple (.) volen dir:: eh:: a la cesta on pose:s la roba i diuen al cub de basura (.) i eh::
 31 MAR i amb les vostres: mares (.) sempre parreu en castellà/
 32 RAS sí
 33 IKR m:: no::

Les tres nenes en el torn 12 demostren una gran habilitat de reflexió metalingüística perquè són capaces de parlar una llengua fent servir trets fonètics propis d'una altra. Per elles, fer-ho és com un joc (torn 14), una manera de divertir-se. No obstant, aquest joc està basat en la imitació de la forma de parlar de les seves mares, una varietat lingüística a la que han batejat com a "hispanmarroc" (torn 8) però que no senten que estigui legitimada. Segons elles, les seves mares parlen malament (torns 8 i 28) perquè barregen dos codis (torn 30). La forma de parlar que descriuen aquestes noies no és pròpia únicament de les seves mares. Dotze anys més tard, un grup d'adolescents de famílies provinents també del Magreb, durant la realització d'una activitat a l'aula, descriuen i categoritzen la llengua de les seves mares de manera molt semblant:

Fragment 3. Un grup d'adolescents descriuen el parlar de les seves mares
 Participants: Farida (FAR), Nida (NID), Razia (RAZ), Kamila (KAM) i Laura (LAU, investigadora)

56. LAU com és/
 57. RAZ divertido
 58. TOTES ((riure))
 59. LAU per què/
 60. RAZ ((riure)) no sé (...)
 61. LAU per què per què és divertit/
 62. RAZ no sé
 63. FAR son graciosas
 64. TOT [[(riure)]]
 65. RAZ [parla molt diferent]
 66. LAU pero por- per què/ [a ver]
 67. KAM [porque] tiene accento raro:
 68. FAR ya
 69. NID sí
 70. RAZ mien- mientras hablamos en vez de decir montaña dice *montania*

71. TOT ((riure))
 72. LAU com/ com/ a veure
 73. RAZ que per exemple la: la ñ (..) no la diuen ñ saps/ (..) ho pronuncien d'una altra forma
 74. LAU com/ (.)
 75. RAZ per exemple montaña diuen ((rient)) *montania* (..)
 76. LAU *montania* [com si hi hagués una i]
 77. RAZ [NIA] (.) sí (...)
 78. KAM mi madre el problema que tiene es que: lo lee en inglés (..) cuando lee un cosa pues en vez de eh: pronunciar la e pronuncia como i o sea en inglés es: la e se pronuncia como i
 79. NID xx igual
 80. KAM pues sí
 81. RAZ sí es eso

En aquest fragment les quatre noies o bé de manera explícita a través d'una afirmació (torns 57, 61 i 63), o amb el seu riure (torns 58, 60 i 64), categoritzen la parla de les seves mares com a divertida, perquè parlen molt diferent (torn 65) i tenen un accent estrany (torn 65), el qual exemplifiquen amb la pronunciació d'un molt concret (torn 70): en lloc de dir "montaña", les mares diuen "montania". A partir d'aquí, i fins al final del fragment, s'inicia un intercanvi en què les noies realitzen una activitat de reflexió metalingüística col·laborativament per detallar com la pronunciació d'aquest mot es desvia d'allò que és acceptable (torns 76 i 77) i proposar una possible explicació que consisteix en comparar la pronunciació del castellà i de l'anglès (torn 78).

5. Reflexions entorn els usos de les llengües

En contextos multilingües, les persones quan interactuen solen *transllenguar* (*do translanguaging*, Garcia, 2009) és a dir, empen diverses llengües amb una finalitat comunicativa clara, ja sigui per evocar les paraules d'una altra persona, per assenyalar a quin dels seus interlocutors es dirigeixen, per ser més precisos o, entre d'altres motius, per canviar puntualment el to de la conversa. Aquest fenomen l'observem en tots els fragments de converses que presentem en aquest treball i demostra que l'alumnat del nostre corpus és capaç de posar en joc la seva competència plurilingüe i triar la llengua que més adient li sembla per expressar allò que vol dir en un moment concret, en una situació determinada. No obstant, aquesta manera de procedir, el fet d'emprar més d'una llengua en un mateix enunciat per accomplir funcions comunicatives diverses no es categoritza de manera positiva per parts dels infants i dels joves quan consideren el parlar de les seves mares, a qui categoritzen com a no experta en l'ús una de les llengües que empen. Ho hem vist en els fragments 2 i 3 i també ho veurem ara en el fragment 4. En aquest cas, però, a diferència dels dos anteriors, sembla que la barreja de codis no s'accepta perquè es trenquen les normes no explícites que atribueixen a les llengües valors diferents :

Fragment 4. Escola 1. Els alumnes descriuen el parlar dels seus progenitors.
 Participants: Hakim (HAK), Hanna (HAN), Ikram (IKR), Laia (LAI) i Maria (MAR, la investigadora)

- 76 HAK la meva mare habla marroquí y español a la vez (..) dice (..) auliti (..) ves a llevar el pan a casa
- 77 MAR i això què vol dir/
- 78 HAN vol dir (..) a la traducció (..) eh:: (..) fill meu (..) ves a buscar el pa a casa (..) o algu així
 [...]
- 79 MAR però no us agrada que us parlin en àrab/
- 80 TOTS sí
- 81 MAR és molt bonic que us diguin fill meu en àrab
- 82 HAK [a mi sí (..) però cuando me cabrea (..) no parlo]
- 83 LAI [jo com que no en sé]
- 84 HAK le digo ya está (..) ya no me hables (..) ya no te conozco
- 85 MAR a vera (..) a vera si ho he entès (..) quan:: no estàs enfadat amb la teva mare (..) parleu àrab (..) i quan esteu enfadats (..) llavors no vols parlar
- 86 HAK digo, ya està ya no te conozco y me voy a jugar
- 87 MAR i llavorens com és que quan tu estàs aquí a l'escola i t'enfades (..) insultes els teus companys en àrab/
- 88 HAK porque aquí hablamos espanyol nen (..) o sea (..) cada cosa la traduzco
- 89 TOTS para que ellos no lo entiendan no/
 [...]
- 96 TOTS ((riure))
- 97 MAR però parla (..) què deies/ (..) explica
- 98 IKR pues (..) pues que la meva mare a vegades (..) es fa la xula davant de: de: del: de les meves ties: (..) que:: que que es fa la xula que és d'espanya (..) i {{{(rient)}} que sap parlar espanyol} (..) i jo com:: jo sí l'entenc però les meves ties no (..) llavors parla malament (..) i jo em ric (..) llavors les meves ties perquè pensen que la meva mare parla bé (..) no el:: no saben per què ric i diuen que estic boja (..) que em ric sola
 [...]
- 109 IKR el meu pa- el meu pare parla bé: (..) llavors comença a parlar bé (..) sempre:: xinxa la meva mare (..) quan meva mare parla amb el:: espanyol (..) doncs li diu (..) va:: calla:: que no sables hablar\ no sé qué:: (..) jo i la meva germana la- (..) fins la petita la petita que té tres anys (..) també es riu d'ella

Aquest fragment comença amb una descripció i exemplificació per part de Hakim de la manera de parlar de la seva mare, de la qual diu que empra dues llengües a la vegada, cosa que és exactament el que ell fa en verbalitzar aquesta afirmació: inicia la frase en català i la completa en castellà de manera natural, abans d'emprar l'àrab i el castellà per evocar una forma d'expressió de la mare (torn 76). Arrel de la intervenció de la investigadora, qui categoritza positivament el fet que les mares interpel·lin els fills en àrab (torn 81), el nen atribueix valors diferents a aquesta llengua. D'una banda sembla ser la llengua de preferència de la mare, la qual ell accepta quan està content però rebutja quan està enfadat amb ella (torns 84 i 86). D'altra banda és la llengua que ell empra a l'escola quan s'enfada amb els seus companys i vol renegar d'ells sense que l'entenguin (torns 88 i 89). El castellà en l'entorn familiar d'aquests nois i noies sembla ser la llengua de prestigi, per això, en el torn 98, l'Ikram afirma que la seva mare fa veure que el parla bé quan està amb altres dones que no coneixen aquesta llengua. L'Ikram admet riure's d'aquesta situació i també explica que ella i la seva germana petita riuen de la mare, quan el pare,

qui segons ella parla bé el castellà, la fa callar si s'adreça a ell en aquesta llengua i li retreu que no la parli bé (torn 109).

La tria de llengües fora de l'àmbit familiar a vegades es fa seguint criteris de rendibilitat forjat a partir de l'observació i participació en més d'una llengua en comunitats de pràctiques diferents. Observem-ho al fragment 5.

Fragment 5. Escola 3. Una alumna explica quan convé parlar català.

Participants: Farida (FAR), Kamila (KA) i Laura (LAU, la investigadora)

- 01 FAR yo hablo en clase de catalán catalán
02 LAU catalán eh: solo en la clase de catalán
03 FAR sí (...) y si quiero hacer la pelota a la profe ((riu)) però más no (..)
04 KAM ((riu))
05 FAR ((riu)) (..)
06 LAU pero no porque te: salga de ti digamos (...)
07 FAR a ver yo digo que en las oficinas porque tsk. si les hablas en castellano si es un catalán no sé te miran con: un poco de: (..) qué pasa que no respetas mi idioma/ porque no sé para ellos el catalán es más importante (..) y claro si les hablas dicen mira es inmigrante y además habla en catalán (..) les hace ilusión (...) y te sonrí:en
08 KAM ((riu)) te sonríen dice ((riu))
09 FAR y además que te hacen las cosas más rápido (....)
010 LAU y tú piensas lo mismo de esto/ (..)
011 KAM un poco sí ((riu))

La Farida afirma emprar el català a l'escola només a la classe de català (torn 01) i ho justifica dient que ho fa per agradar a la professor a la professora (torn 3), fet que provoca el riure de les dues alumnes (torns 7 i 8). La investigadora continua volent entendre per a què usen el català les dues noies i emet un judici valoratiu de la darrera afirmació de la Farida quan la interpel·la per corroborar que la noia no empra el català de manera espontània (torn 6). La noia llavors aporta observacions de caire sociolingüístic sobre un altre context en què li és bo fer servir el català. Segons ella, a les oficines, per ser ben atesa cal emprar el català, ja que l'ús del castellà pot ser entès com una falta de consideració per a la població autòctona (torn 7). Per contra, la noia afirma que parlar català en aquests contextos, especialment si ets immigrant, té efectes positius: d'una banda, a qui atén li agrada i et somriu (torn 7) –afirmació que provoca el riure de la seva companya (torn 8)– i, d'altra banda, tu reps una millor atenció (torn 9).

En aquesta interacció les alumnes categoritzen la llengua catalana com a la llengua pròpia i útil en certs entorns –a la classe de català i a les oficines, a l'administració– i amb certes persones: les persones catalanes, bé siguin professors o professores o treballadors o treballadores a les oficines. La Farida fa referència a l'ús del català en relació a un ús social oportunista i instrumental (“hacer la pelota”, “les hace ilusión”). El català és la llengua de la població catalana i, per tant, important per als seus parlants (torn 7).

La legitimació de l'ús d'una llengua o d'una altre fora de l'àmbit familiar, a vegades s'atribueix a qüestions vinculades al lligam o no d'aquesta llengua en el territori, tal i com s'observa en el fragment 6:

Fragment 6. Escola 2. Els alumnes avaluen la presència d'altres llengües en espais públics.

Participants: Oriol (ORI), Fatima (FAT) i Maria (MAR, la investigadora)

- 155 ORI per exemple vas a la tenda dels xinos (.) i et trobe:s les XXXX (.) el preu (.) i el preu (.) eh fica (.) fica algo raro abaix (.) a dalt en xino (.) que vol dir precio (.) i abaix fica el preu (.)
- 156 MAR mmm i això no ho entens/ (.)
- 157 ORI no perquè si estem a espanya (.) tendria que ser todo en español (.)
- 158 FAT no perquè (.) perquè està fet a: allà (.) clar o sea (.)
- 159 ORI ja però ho poden traduir no/
- 160 FAT a xina (.) si però: (.) ells (.) segur que ells de xina no sabrien que el portessin aquí no/ (.) a un altre lloc

Els alumnes estan proposant llocs al poble on poder documentar la presència de més d'una llengua quan l'Oriol explica que a la botiga regentada per xinesos al poble, els productes estan etiquetats en xinès (torn 155). El nen categoritza allò que no coneix com a estrany. La investigadora l'interpel·la perquè veu que en el seu discurs el noi demostra ser un parlant plurilingüe capaç de fer inferències, gràcies al context, sobre el significat de paraules en llengües que no coneix. El nen replica que el que no entén no és pas el significat de les paraules en xinès sinó el fet que a la botiga els productes no estiguin etiquetats en castellà (torn 157). L'Oriol, doncs, l'ús d'una les llengües només està legitimat si són pròpies del territori on s'empren. La Fatima, però, legitima el xinès de les etiquetes pel fet que és la llengua del territori d'on provenen els articles etiquetats (torn 158). L'Oriol no està content amb aquest argument i creu que s'haurien de traduir (torn 159). La visió de la Fatima és menys etnocèntrica que la del noi, també més pragmàtica, i conclou que les etiquetes no es poden traduir perquè qui etiqueta els productes no sap on es vendran (torn 160).

En les nostres dades veiem com el fet que els nois i noies a qui observem siguin membres de comunitats multilingües i multiculturals capaços de reflexionar sobre les formes i els usos de les llengües que els envolten, no els estalvia de caure en el parany de considerar estrany tot allò que és diferent a allò que senten com a propi (la llengua de les seves mares és diferent a la seva, la llengua de la comunitat en la què viuen és diferent a la pròpia, al poble hi ha productes que es venen etiquetats en llengües que no són originàries del territori, etc.). Aquesta forma etnocèntrica de categoritzar les llengües i els seus usos també es visible en com, sovint, es categoritzen les persones i les seves identitats. Ho examinarem a continuació.

6. Reflexions entorn la construcció de la identitat

Les representacions que les persones ens fem sobre els altres i sobre nosaltres mateixos es construeixen socialment i no són ni fixes ni estables, com veurem en el fragment 7.

Fragment 7. Escola 2. Els alumnes es categoritzen de manera diferent.
Participants: Fatima (FAT), Oriol (ORI), Jaume (JAU), Pere (PER), Lluís (LLU, el tutor del grup) i Maria (MAR, la investigadora).
Nota: El nom real del poble es transcriu com a VAS.

- 63 MAR val (.) vosaltres en aquesta llista de coses que volem explicar (.) n'hi afegireu alguna/ (.)
- 64 FAT el que deia el carlos del país (.) que ha deixat el país (.) però si no hem deixat el país perquè (.) jo no: (.) el meu país no és el marroc (.) bueno més o menys és el marroc (.) però: no però no l'hem deixat perquè anem de vacances allà (.)
- 65 MAR mmm (.)
- 66 FAT això no vol dir que l'hem deixat no/(.)
- 67 MAR clar (.) és que a veure (.)
- 68 ORI si vius aquí (.)
- 69 MAR tu on has nascut/(.)
- 70 LLU ui (.) de dónde soy de dónde vengo
- 71 MAR ((riu)) si voleu (.) en podem parlar d'això (.) perquè a veure (.) puc fer-te una pregunta/(.) si la vols contestar (.) la contestes (.) i si no la vols contestar (.) no la contestes (..) si jo et dic (..) tu d'on ets/ (.) tu que contestes/ (.)
- 72 FAT d'aquí (.) de manresa (.)
- 73 JAU de VAS (.)
- 74 FAT de VAS (.)
- 75 MAR sí però si diguéssim més gran d'on diries/ (.)
- 76 FAT d'espanya (.)
- 77 MAR tu diries espanya (.)
- 78 FAT sí (.)
- 79 MAR tu què diries/ (.)
- 80 MAR jo catalunya (.)
- 81 MAR tu què diries/ (.)
- 82 ORI jo/ (.) catalunya (.)
- 83 MAR val (.) per exemple és igual és igual (.) i si jo et demano d'on és ella tu què em diries/
- 84 ORI del marroc (.)
- 85 MAR veus/ (.) ho diu diferent ho heu vist/ (.)
- 86 ORI perquè segur que algú de la seva família ve del marroc.
- 87 MAR sí però jo no t'he preguntat per la seva família (.) t'he preguntat per ella (.)
- 88 ORI ja\ ((arronsa les espatlles).
- [...]
- 96 FAT no sé perquè les persones que van (.) que van néixer aquí jo dic que van néixer aquí que són espanyols (.) les persones que van néixer al marroc (.) dic que són marroquines (.)
- 97 MAR doncs podem parlar d'això que hi han diferents maneres (.) de parlar (.) que algú (.) o/ podem dir d'on som en funció d'on hem nascut (.) o d'on som en funció (.) d'on és la nostra família (.) tu d'on dius que ets/ (.)
- [...]
- 103 MAR ((s'adreça a la Fatima que té la mà aixecada)) digues\ (.) digues\ (.)
- 104 FAT doncs per exemple (..)
- 105 MAR sí\ (.)
- 106 FAT però que si_ que si els meus pares són marroquins (.) també vol dir que jo sigui marroquina (..) però que vaig néixer aquí (.)
- 107 MAR sí (.) sí (.) però ja ho veuràs ja ho veuràs (.) a veure si no m'equivoco ha ha ha (..) a veure tu em vas dir que eres català (.) sí/ (.)

108 ORI però jo parlo castellà (.)
109 MAR però és igual (.) tu m'has dit que ets català no/
110 ORI sí \ (.)
111 MAR sí o no/ (.)
112 ORI sí \ (.)
113 MAR ho has dit eh/ (.)
114 ORI sí sí (.)
115 MAR està bé (.) i per què m'has dit que ets català/ (.)
116 ORI perquè vaig néixer a catalunya
117 MAR perquè vas néixer a catalunya (.) i el teu pare on va néixer/ (.)
118 ORI a: (.) catalunya (.)
119 MAR i la teva mare (.)
120 ORI catalunya (.)
121 MAR i el teu avi (.)
122 ORI a: (...) a la mancha (.)
123 MAR a veus (.) l'avia ja va néixer a la mancha (.) el teu avi és català/ (.)
124 ORI no és castellà (.)
125 MAR és castellà (.) i llavors per què no ets castellà tu/ (.) perquè si a ella li dius que
és marroquina per què no ets castellà tu/
126 ORI perquè el meu pare va néixer aquí \ (.)
127 MAR o sigui que depèn del pare i no de l'avi \ (.)
128 ORI bue:no (.)
129 MAR o depèn de tu/ (.)
130 ORI és que jo jo-
131 MAR podem parlar d'aquestes coses \ (.) eh?/ si voleu podem no/ parlar d'aquestes
coses \ (.)
132 ORI és que la meva avia és de granada \ (.)
133 MAR la teva avia és de granada el teu avi es de la mancha \ (.)
134 ORI sí (.) si (.) i llavors ells van vindre aquí: (.)
135 MAR mm (.)
136 ORI a manresa a treballar (.) però es van conèixer i van tenir al meu pare \ (.)
137 MAR mm \ (.)
138 ORI aquí \ (.)
139 MAR i el teu pare és català o no/ (.)
140 ORI si (.) perquè va néixer a manresa (.)
141 MAR i a ella perquè no la deixes se:r (.) catalana/ (.)
142 ORI ((arronsa les espatlles)) no ho sé (.)
143 MAR no/ vull dir que podem parlar d'aquestes coses (.) si voleu (.) ((riu)) podem
parlar que hi ha maneres [diferents]
144 ORI [perquè em] van bautitzar (.) no sé com es diu (.)
145 MAR batejar \ (.)
146 ORI em van batejar aquí (.)
147 PER i et converteixes en català (...)

La Fatima suggereix reprendre el tema de la immigració esmentat anteriorment per un company i parlar al vídeo de les persones que han hagut de deixar el seu país (torn 64). La proposta també li serveix per demanar-li a la investigadora que li respongui a un dubte que té respecte a la seva identitat (torn 66). La noia creu que ella no ha de categoritzar-se com a immigrant perquè tot i que considera que el Marroc és més menys el seu país (torn 64) no n'ha marxat mai d'allà i hi va de vacances (torn 64). L'Oriol li corrobora que ella viu a Catalunya (torn 68). La investigadora aleshores li pregunta on ha nascut (torn 69). El mestre del grup fa broma sobre la discussió que s'està generant (torn 70) i la investigadora anima al grup a parlar del tema al vídeo si volen. No obstant, abans que ningú li respongui formula una pregunta a la Fatima sobre la seva identitat a través de preguntar-li pel seu origen (torn 71). La noia no interpreta que amb aquesta pregunta es demani per la seva identitat i dona el nom de la ciutat on va néixer (torn 72). El Jaume la corregeix i li diu que és del

poble on viu des que va néixer (torn 73) i la noia ho accepta (torn 74). La investigadora li demana de nou que s'identifiqui amb un territori més gran (torn 75) i ara la noia escull Espanya (torn 76) i no el Marroc com a país del qual prové. La investigadora formula la pregunta a diverses persones (torns 77, 79 i 81) fins que s'adreça a l'Oriol per demanar-li explícitament d'on creu ell que és la Fatima (torn 83). El nen, sense dubtar, respon que la nena és del Marroc (torn 84). A partir d'aquí, s'inicia una seqüència en la que la investigadora qüestiona la resposta de l'Oriol i ell verbalitza el seu sistema de categorització. Per a ell, la Fatima és del Marroc (torn 84) perquè suposa que algú de la seva família ho és (torn 86). La mestra pregunta a altres nens i nenes pel seu origen abans de dirigir-se de nou a la Fatima qui ara sí que verbalitza que ella categoritza la identitat de les persones en funció del país on han nascut (torn 96). La investigadora aprofita per animar al grup a tractar aquest tema en el vídeo i explicar que hi ha maneres diferents de categoritzar les identitats de les persones (97). Una mica més tard, quan la investigadora ja està intentant canviar de tema, la Fatima vol tornar a intervenir per replantejar la seva identitat i deslligar-la del seu lloc de naixement vincular-la al país d'origen del pare i la mare (torn 106). La investigadora ho aprofita per tornar a explorar els discursos sobre la identitat i l'origen. Per aquest motiu, es torna a adreçar a l'Oriol, primer per confirmar que el noi es defineix com a català (torns 107, 109 i 113) i després per preguntar-li què és el que defineix la seva identitat catalana (torn 115). El noi insisteix en la relació entre identitat i origen (torn 116) però entra en contradicció amb la seva resposta anterior. Ell és català perquè ha nascut a Catalunya però la Fatima és marroquina perquè la seva família prové del Marroc. La investigadora vol posar damunt la taula les diferents interpretacions del constructe *origen* en el discurs del noi i li pregunta on han nascuts els seus progenitors i els seus avis (torns 117, 119, 121 i 123). Finalment, li demana directament perquè ell emprà criteris diferents per construir la seva identitat i la de la Fatima (torn 141). El noi admet no saber què respondre (torn 142) però tot seguit interromp la investigadora, que està tancant el tema (torn 143), per proposar un altre argument que demostrï la seva catalanitat envers la de la Fatima: estar batejat aquí (torn 146); criteri que comparteix el Pere (torn 147). La investigadora tanca definitivament el tema i la discussió sobre els continguts del vídeo continua.

En aquest fragment hem pogut observar que les identitats es construeixen socialment durant la interacció i, en el cas de la Fatima, són fluctuants perquè els criteris de categorització que cadascú aplica no són estables, especialment quan la identitat es un tret que s'associa a l'origen d'un mateix i ve determinada segons la pertinença a un grup (el de les persones nascudes a Espanya) o a un altre (el de les persones nascudes en famílies provinents d'altres països). A vegades allò que fluctua, com en el cas de l'Oriol, és la manera en com els criteris identitat-origen s'apliquen en funció de si un s'està categoritzant a sí mateix (origen = lloc on s'ha nascut) o una altra persona (origen = lloc on han nascut els progenitors).

Sovint els conflictes relacionats amb els processos de categorització de la identitat no sorgeixen a través de la afiliació de les persones a grups concrets, sinó a com es verbalitza aquesta pertinença. Observem-ho en el fragment 8.

Fragment 8. Escola 3. Un alumne rebutja fer servir el mot estranger en un treball.

Participants: Abdel (ABD) i Usama (USA)

- 89 ABD está bien no/ ((llegeix)) en este instituto el noventa y nueve por ciento de
alumnado habla distintas lenguas porque casi todos son de (.) otros países
90 USA son extranjeros
91 ABD no (.) extranjeros ((expressió de rebuig)) sería una cosa: ((expressió de rebuig))

L'Abdel llegeix en veu alta el que ha escrit al pòster que elabora amb el seu company i li demana si hi està d'acord (torn 89). Tot seguit, l'Usama proposa substituir la perífrasi "de otros países" pel mot "extranjeros" per referir-se (i categoritzar) a l'alumnat d'origen estranger o d'origen familiar estranger del centre (torn 89). Immediatament l'Abdel rebutja la proposta perquè considera que no es apropiada en aquest context. La reacció de l'Abdel fa palès que els mots que categoritzen identitats no són neutres sinó que estan amarats de connotacions. La categoria d'*extranger* s'associa a la d'*immigrant* que és una categoria socialment desprestigiada i amb implicacions negatives (Unamuno i Codó, 2007).

7. Conclusions

En aquest treball es presenta una recerca participativa en què les investigadores van treballar de manera regular amb les mestres de tres grups d'estudiants de dos centres de primària i un de secundària. Tot i que les dades es van recollir en moments diferents, durant una franja de temps de pràcticament quinze anys, no s'ha pretès fer una anàlisi longitudinal ni establir comparacions entre escoles. La recerca s'ha centrat en l'estudi de les representacions que l'alumnat (co)construeix socialment entorn les llengües, els usos lingüístics i les identitats pròpies i dels altres quan juga al pati o quan desenvolupa projectes didàctics a l'aula.

En el context d'obertura cap a les llengües que es planteja en aquestes aules, l'alumnat té l'oportunitat de posar en joc els recursos que nodreixen la seva competència com a parlants plurilingües i, a través de la interacció entre iguals i amb docents i investigadores, s'embarquen, de manera espontània, en la realització d'activitats metalingüístiques talment com si fossin sociolingüistes. Així, infants i joves són capaços d'establir relacions de comparació, més o menys reeixides, entre les diferents llengües que coneixen (fragment 1, "el català és com el riff perquè és més agut que el castellà que s'assembla a l'àrab"), de descriure i reproduir una varietat emergent d'una llengua que dominen (fragments 2 i 3, les noies descriuen com s'allunya fonèticament el castellà que parlen les seves mares, i canten en "hispanmarroc"), de reconèixer el valor que tenen les llengües que del seu entorn en contextos d'ús diferents (fragment 4, el castellà a la família sembla ser la llengua de prestigi; fragment 5, emprar el català a l'escola o en espais de l'administració pública és un avantatge) i d'emetre judicis valoratius sobre les connotacions socials d'algunes

paraules (fragment 7, la paraula estranger s'associa a maneres negatives de categoritzar socialment les persones).

Semblaria que el desplegament d'aquesta competència sociolingüística durant la realització de projectes d'aula que tracten la diversitat lingüística i cultural en el context escolar com una font de riquesa (Unamuno, 2005) i una oportunitat per aprendre les llengües de l'escola a partir d'elles mateixes però també gràcies a les llengües de l'entorn ajudaria als alumnes a desplegar actituds d'obertura cap a altres llengües o varietats i cap als seus parlants, però veiem que no és així. La competència de categorització (Mondada, 2010) no ajuda a trencar visions etnocèntriques que legitimen unes llengües i no unes altres (en el fragment 6 es constata que no sempre es veu amb bons ulls que alguns productes a les botigues estiguin etiquetats en llengües que tradicionalment no han estat pròpies del territori) o que separen a uns parlants d'altres en funció del grau d'expertesa que tenen en una llengua concreta. Per exemple, veiem que en la majoria de fragments que hem analitzat hi trobem exemples de translingüisme (*translanguaging*) atès que és un mode de comunicació natural entre parlants plurilingües (García, 2009). No obstant, tot i que els nois i les noies transllengüen quan descriuen allò que fan les seves mares quan es comuniquen amb ells (fragments 2 i 3, *barregen llengües*) categoritzen aquest fenomen de manera negativa i l'associen a una manca de competència. El seu discurs demostra que els processos tradicionals de transmissió de llengües estan canviant: els fills se situen en el rol d'experts en una llengua en front del rol d'inexpertes que atorguen a les mares. Podem deduir també que la "ressocialització lingüística" de les dones en algunes famílies és complicada i es pot veure afectada per les actituds que els seus marits i els seus fills tenen cap a elles. Ens trobem, potser, davant del que Coates i Cameron (1988) anomenen discriminació lingüística, és a dir, les diferències entre la competència comunicativa d'homes i dones és un reflex del rol dominant que aquests homes exerceixen sobre les seves dones, i del rol de subordinació que elles adopten cap a ells.

Les dades també ens mostren que les identitats es construeixen socialment i són representacions inestables que es poden veure modificades al llarg del discurs (Nussbaum, 2003b). D'una banda, hem analitzat el cas de la Fatima, una noia que en diferents moments d'una conversa amb la investigadora i els companys per decidir els continguts d'un document audiovisual que han de crear per documentar la diversitat lingüística al poble on viuen s'autocategoritza successivament com a no immigrant, espanyola i marroquina. El procés d'autoassignació d'una identitat o d'una altra demostra com el criteri d'origen entès com a un tret d'identitat entre en conflicte amb el seu desig de manifestar la seva pertinença a més d'un grup (al de persones nascudes a Catalunya i per tant, catalanes; al de persones nascudes en famílies d'origen magrebí i, per tant, marroquines). Aquest fenomen sembla ser força comú entre els fills dels immigrants d'aquestes darreres dècades atès que s'ha observat en diversos treballs (veure per exemple, Masats i Unamuno, 2011). D'altra banda, hem vist com en el cas d'alumnes nascuts a Catalunya, néts d'immigrants de la dècada dels anys 60 del segle XX, com és el cas de l'Oriol, la identitat pròpia i la dels seus pares és clara i inamovible perquè també s'aplica el criteri d'origen com a tret diferencial de la identitat. No obstant, el noi no accepta que la pertinença de

Fatima al grup de persones que han nascut a Catalunya la legítimi com a persona a la qui ell atorgaria la categorització de persona d'identitat espanyola.

El nostre treball, per tant, demostra que les propostes didàctiques basades en enfocaments plurilingües incideixen positivament en la formació lingüística de l'alumnat de les escoles catalanes però són encara insuficients per transformar algunes formes de categoritzar les llengües, els seus usos i els seus parlants. És important, doncs, que aquest treball de sensibilització cap a la diversitat lingüística i cultural que es porta a terme també contribueixi a trencar les visions etnocèntriques que s'han observat i a ajudar als infants i joves a acceptar l'alteritat.

8. Bibliografia

Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F., i Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Estrasburg: Consell d'Europa. Disponible a

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEP12010_FR.pdf.

Blommaert, J., i Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67, 1-26.

Blommaert, J., Collins, J., i Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197-216.

Byram, M., i Fleming, M.(Eds.),(1998). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press

Codó, E., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2007). La noció de competència plurilingüe en el terreny de l'acollida lingüística. A O. Guasch i L. Nussbaum (Eds.), *Aproximacions a la noció de competència plurilingüe* (pp. 47-60). Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Consell d'Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Versió catalana Consell d'Europa (2013). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Coste, D., Moore, D., i Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6,13-22.

de Pietro, J.-F. (1995). Vivre et apprendre autrement les langues à l'école. *Babylonia*, 2(95), 32-36.

Dooly, M., i Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*, 20(1), 54-78.

- Dooly, M., Mont, M., i Masats, D. (2014). Becoming little scientists: A case study of technologically-enhanced project-based language learning. *APAC Journal*, 78, 34-40.
- Gajo, L., i Mondada, L. (2000). *Interactions en contexte*. Fribourg. Presses Universitaires Fribourg Suisse.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- González, P., Llobet, L., Masats, D., Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2008). Tres en uno: inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. A J.L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*(pp.107-133). Madrid: La Muralla.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. A J. B. Pride i J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Llompert Esbert, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65.
- Llompert Esbert, J. (2016). Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa. Tesis inèdita. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lüdi, G., i Py, B. (2002). *Être bilingüe*. Berna. Perter Lang.
- Masats, D. (2012). "Children's discourse in a video-making school project structured through Evlang tasks." 4è Congrès International EDiLiC, 17 de juliol de 2012, Universidade de Aveiro, Portugal. Comunicació oral.
- Masats, D., i Noguerol, A. (2004). "Les nostres mares parlen Hispamarroc: una anàlisi sobre la visió dels nens i joves sobre les llengües." II Congreso Internacional Sobre Lengua y Sociedad, 11 de novembre de 2004, Universitat de Castelló. Comunicació oral.
- Masats, D., i Noguerol, A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Masats, D., i Unamuno, V. (2011). Case study 9: Getting students to document linguistic diversity. A J. Cummins i M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (p. 113-116). London: Trentham Books Limited.
- Masats, D., Juanhuix, M., i Albines, J. (en premsa, 2017). The more I cook, the more I learn: Tracing Claire's learning itinerary through her participation in four cooking sessions. A P. Seedhouse (Ed.), *Task-based language learning in an immersive digital environment: The European digital kitchen* (pp. 183-207). London: Bloomsbury.
- Masats, D., Dooly, M., Caballero de Rodas, B., García, M., Mora, N., i Rodríguez, A. (2007). *MICALL: un projecte pont entre la universitat i l'escola per a la internacionalització de l'educació a primària*. A M. Anton i M. Oller (Eds.), *El Practicum: present i futur a reflexió. Documents UAB* (pp.35-46). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Mondada, L. (2000). Pour une approche des activités de catégorisation. A L. Gajo i L. Mondada (Eds.), *Interactions et acquisitions en contexte* (pp. 99-127). Fribourg: Editions Universitaires.

- Moore, E., i Nussbaum, L. (en premsa, 2016). El plurilingüisme en la formació del alumnado de ESO. A D. Masats i L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Noguero, A. (1998). Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. A A. Camps i T. Colomer (Eds.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (pp.127-136). Barcelona: Horsori.
- Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 56-58.
- Nussbaum, L. (2013a). "Sociolingüística escolar a la Catalunya del segle XXI." Segon Simposi Català de Sociolingüística, 5 d'abril de 2013, Universitat de Lleida. Comunicació.
- Nussbaum, L. (2013b). Socialisation langagière et construction des identités. A B. Falaize, Ch. Heimberg i O. Louves (Dir.), *L'école et la nation* (pp.195-206). Lyon: ENS Éditions.
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica sociolingüística de les llengües? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (3), 1-13.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2006a). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L., i Unamuno, V. (2006b). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 47-65.
- Ochs, E., i Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. A P. Fletcher i B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.
- Rocha, P., i Nussbaum, L. (2010). Les feines del mar. Aproximació a l'ús de les llengües a través de l'estudi del medi. *Guix*, 362, 49-54.
- Unamuno, V. (2005). "La diversidad lingüística como riqueza, recurso y reto." *Getxolinguae* 2005, 19 de maig de 2005, Berritzegune de Getxo. Conferència per invitació. Disponible a:

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_59/nr_638/a_8633/8633.html
- Unamuno, V., i Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso y Sociedad*, 1(1), 116-147.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.