

Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola*

Ignasi Vila
Carina Siqués
Universitat de Girona

L'escolarització de la infància estrangera es fa en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola. Per això, el progrés de les criatures estrangeres en el domini de la llengua del centre docent remet a fer possible una pràctica educativa semblant a aquella que permet assolir l'èxit escolar en els programes d'immersió lingüística. L'article discuteix aquesta qüestió a partir d'un estudi empíric i proposa alguns criteris per orientar la pràctica educativa amb aquest alumnat.

Paraules clau: *llengua, immigració, immersió lingüística, pràctica educativa.*

Foreign children and language knowledge at school

The schooling of foreign children is carried out in programmes of language change from home to school. That is why the progression of foreign children in the school language domain leads to the possibility of an educative practice similar to the one that allows school success in linguistic immersion programmes. The article discusses this matter taking an empirical study as a start point and it proposes some criteria in order to guide the teaching practice with these students.

Keywords: *Language, immigration, linguistic immersion, educative practice.*

Introducció

L'augment espectacular al sistema pedagògic de Catalunya de nenes i nens amb llengües familiars que no són ni el català ni el castellà planteja nous reptes de tipus diferent. Un d'aquests reptes es refereix a com cal adequar tant l'organització escolar com la pràctica educativa a aquesta nova realitat, per fer possible que, independentment de la llengua que parlen a casa seva, tots els alumnes i les alumnes desenvolupin prou competència lingüística en la llengua o en les llengües del seu centre docent.

El present article reflexiona al voltant d'aquesta qüestió i busca oferir alguna resposta a les preguntes que sovint apareixen a l'educació escolar. En primer lloc, fem una mica d'història del nostre sistema educatiu per comprendre els seus punts forts. De fet, és difícil avançar en un projecte de renovació i d'innovació si aquest no recolza en fermes pilars que estiguin empíricament i teòricament contrastats. En concret, discutim fins a quin punt són o no adequades les bases organitzatives i metodològiques del nostre sistema educatiu, entès com un sistema bilingüe, per incorporar la nova diversitat lingüística en origen. En aquest sentit, discutim les bases de la immersió lingüística, ja que, en definitiva, la infància estrangera s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola. En segon lloc, oferim algunes dades extretes de

L'educació bilingüe a Catalunya

diferents recerques per mostrar el camí que realitza l'alumnat estranger en el seu procés d'adquisició de la llengua de l'escola i recuperem la noció d'interllengua (Selinker, 1972) per explicar una part d'aquest procés. Finalment, reflexionem sobre alguns aspectes de la pràctica educativa que, segons el nostre parer, resulten rellevants per promoció de la competència lingüística escolar de l'alumnat.

El sistema educatiu a Catalunya està organitzat de forma bilingüe i els programes d'immersió lingüística han estat l'eina fonamental per fer possible l'aprenentatge de la llengua catalana a milers i milers de noies i nois que no podien aprendre-la al seu entorn familiar ni social. L'èxit de la immersió lingüística durant la dècada de 1990 va ser notable i està àmpliament documentada (Vila, 1995). Per això, és normal sentir dir que si la immersió lingüística ha estat un bon procediment organitzatiu i metodològic per assolir competències lingüístiques notables tant en la llengua de l'escola (llengua catalana) com en la llengua familiar (llengua castellana), pot ser també un bon instrument per aconseguir que la infància estrangera, independentment de la seva llengua familiar, assolixi competències lingüístiques adequades en català.

Això no obstant, aquesta predicció no acostuma a verificar-se. De fet, hi ha diferents raons per explicar aquesta circumstància (Carbonell, 2002; Vila, 2005). Amb tot, en aquest article volem fer referència exclusivament als aspectes implicats en l'ús de la llengua de l'escola. Així, quan es fan afirmacions com l'esmentada al paràgraf anterior, acostumen a oblidar-se les condicions que han fet possible l'èxit de la immersió lingüística. Volem referir-nos especialment a dos aspectes. D'una banda, una pràctica educativa que promogui que la institució escolar tingui sentit per a l'alumnat i, de l'altra, una pràctica educativa que promogui permanentment la negociació dels significats implicats en el que es diu i es fa a l'aula.

El fet que l'escola tingui sentit per a l'alumnat és decisiu per a la seva inserció i sobretot perquè siguin efectives les activitats d'ensenyament i aprenentatge que s'hi realitzen (Coll, 1988). I com es dota de sentit una institució que utilitza una llengua diferent de la pròpia de l'alumnat? De moltes maneres, però aquí ens interessa emfatitzar-ne dues que formen part del propi disseny de la immersió lingüística. D'una banda, l'existència d'actituds positives des de la família envers el programa. Això, a Catalunya, està garantit entre la població autòctona de llengua familiar castellana i, fins i tot, les lleis així ho reconeixen. En canvi, no és gens clar entre les famílies estrangeres. Per exemple, un treball recent (Huguet i altres, 2005) mostra que una bona part de

L'adolescència hispana procedent de la immigració manté actituds negatives cap a la llengua catalana. A més a més, les famílies estrangeres en cap cas poden triar la llengua de l'escola. De l'altra, el professorat dels programes d'immersió lingüística és bilingüe català-castellà. És a dir, professores i professors que sempre utilitzen la llengua catalana, però que no tenen cap problema de comprensió si l'alumnat utilitza la castellana. D'aquesta manera, la comunicació a l'aula sempre està garantida i sobretot l'alumnat, especialment el de parvulari, percep que allò que li és propi és acceptat per l'escola. És a dir, gràcies a l'existència de professorat bilingüe es fa possible la dita següent: «En la mesura que tu em reconeixes des de la meua llengua, jo puc (i vull) aprendre la teua». No cal dir que els aspectes afectius implicats en aquesta relació bilingüe resulten decisius per a l'aprenentatge de la llengua de l'escola. Però, per a una bona part de la infància estrangera, aquella que no té com a llengua familiar el castellà, no és possible portar a terme la dita referida i mai no serà possible.

Però, no tot acaba amb el sentit de la institució escolar per a l'alumnat. La pràctica educativa en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola que han reeixit emfatitza conscientment la negociació permanent dels significats implicats en allò que es diu a l'aula i en allò que s'hi fa. Adquirir una llengua comporta diferents requeriments: desenvolupament cognitiu, qualitat de les relacions interpersonals, etc., però també temps. Per exemple, la recerca sobre l'adquisició del llenguatge ens informa que el desenvolupament de tots els usos discursius possibles de la llengua oral en situacions informals triga al voltant de catorze anys. Certament, en relació amb l'adquisició d'una nova llengua, no hi podem fer cap relació mimètica, ja que, com és ben conegut, les competències lingüístiques dels bilingües no són independents sinó interdependents i, per tant, competències desenvolupades en una llengua es poden transferir a l'altra. Però, en qualsevol cas, també cal temps per fer aquestes transferències i encara més temps per desenvolupar habilitats lingüístiques que són exclusivament escolars. Això significa que l'alumnat que s'incorpora a un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola ha de tenir temps per poder transferir les habilitats lingüístiques ja desenvolupades des de la seva pròpia llengua a la de l'escola i, a la vegada, també li cal temps per poder progressar en el domini de la llengua del centre docent. Tot això significa que aquest alumnat utilitza durant molt de temps (de fet, tot el parvulari i l'educació primària) la llengua de l'escola de manera diferent de com ho fa l'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua escolar. I això també significa que el professorat en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola ha d'utilitzar el llenguatge de manera diferent d'acord

amb les competències lingüístiques del seu alumnat. En concret, en aquests usos, hi preval la contextualització permanent d'allò que es diu, hi preval la cerca de la individualització en la relació escolar i el treball en petits grups, hi preval el caràcter instrumental del llenguatge per fer junts activitats interessants i amb sentit, etc. Probablement, en aquesta manera de fer, juntament amb el manteniment d'actituds positives cap al programa, es troba una bona part de l'èxit de la immersió lingüística.

I la infància estrangera?

La infància estrangera és un gran calatge on hi ha moltes coses i totes són molt diferents i diverses entre si. Per això, resulta difícil fer un diagnòstic global i més aviat el que cal és aprofundir en aquest diagnòstic a partir de la diversitat lingüística, ètnica o socioprofessional de les famílies. No obstant això, sembla clar que tota la infància estrangera comparteix un tret comú: s'escolaritza en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola. Programes que, en la majoria dels casos, no comparteixen els trets que hem descrit a l'apartat anterior. Per això, qualsevol reflexió sobre les relacions entre la infància estrangera i el seu domini de la llengua de l'escola ha de reposar en l'anàlisi de fins a quin punt les condicions esmentades són presents en la seva pràctica educativa.

Durant dos anys, l'autor i l'autora d'aquest article hem estat un dia a la setmana en una classe del cicle inicial d'educació primària, on es reflecteix una situació cada vegada més habitual en el nostre sistema educatiu. Les llengües de l'alumnat en aquesta aula són cinc i els països d'origen, set. Al llarg dels dos anys, per la classe han passat vint-i-vuit nenes i nens, dels quals únicament sis eren autòctons (un de bilingüe castellà-àrab i tres d'ètnia gitana). Dels vint-i-vuit, catorze van començar l'escola a l'aula de tres anys, quatre a la de cinc anys, cinc a la de sis anys, quatre a primer de primària i un a segon de primària. Durant els dos anys que ha durat la nostra observació, quatre criatures han canviat de residència i han deixat el centre docent. A més a més, un nen d'ètnia gitana ha tingut un elevat grau d'absentisme i un altre nen va passar quatre mesos a Gàmbia. Finalment, hi ha cinc criatures que reben un suport específic per part d'una mestra d'educació especial.

A l'escola, hi ha una aula d'acollida a la qual assisteix, com a màxim sis hores a la setmana, l'alumnat d'incorporació tardana. A mesura que aquests nens i nenes desenvolupen habilitats conversacionals en la llengua del centre, es redueix el nombre d'hores que passen a l'aula d'acollida.

Al començament de les observacions, les criatures tenien un coneixement molt limitat de la llengua de l'escola, si bé en les seves relacions

interpersonals i amb els adults pràcticament sempre utilitzaven el català. Aquests usos estaven altament contextualitzats, amb una sobreabundància de termes d'íctics i un lèxic molt limitat, igual que les marques morfològiques. Les seves produccions eren curtes i la seva sintaxi, molt bàsica. No obstant això, en les seves interaccions apareixien nombroses estratègies discursives destinades a garantir l'èxit de la comunicació.

Les limitacions que l'alumnat tenia amb la llengua de l'escola comportaven en molts casos la impossibilitat d'implicar-se activament en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Així, apareixien importants problemes de comprensió, tant en relació amb textos escrits com respecte a les indicacions o a les explicacions orals que feia la mestra. Davant d'aquesta situació, l'equip de professores del cicle inicial va modificar els aspectes organitzatius, amb l'objectiu de fer possible una pràctica educativa més individualitzada i, a la vegada, desenvolupar una activitat clarament orientada a la negociació dels significats implicats en el que es feia i es deia a l'aula.

D'una banda, el grup classe va ser subdividit en tres grups, de forma que, durant una hora, n'hi havia un que assistia a una classe d'educació física, un altre que treballava activitats de llengua amb la mestra tutora i l'altre que resolvia sol una tasca lingüística amb ajudes puntuals de la mestra. A les dues hores següents, es modificava l'activitat de cada grup, de manera que, després de les tres hores d'un matí, els tres equips havien estat implicats en el mateix tipus de tasques. Aquesta organització, en col·laboració amb les especialistes de llengua estrangera, plàstica i música, s'estenia en forma de tallers per treballar altres continguts, com ara socials, naturals, etc. Aquesta manera de fer va possibilitar a la vegada una pràctica educativa clarament orientada a la negociació dels significats. L'observació següent, en què la mestra explica un conte al grup aula, n'és un bon exemple.

Observació 1

La mestra anuncia que vol explicar el conte del «peix irisat». Però, abans de posar-s'hi, diu que ella sap que hi ha nens i nenes de la classe que ja el coneixen. Una part de l'alumnat afirma que sí, que ja l'ha llegit. La mestra demana que, abans de començar-ne la lectura, algú expliqui el tema del conte. Una nena diu que «el peix no té amics»; un nen, que «el peix està sol», i així uns quants més. La mestra pren la paraula i pregunta: «Què vol dir *irisat*?». Ràpidament, una nena respon: «Que té llum». La mestra ensenya la primera làmina on es veu un peix «lluminós» rodejat d'altres peixos i explica el significat de la paraula «irisat» relacionant-la amb les escates del peix. La mestra llegeix la primera làmina, on diu que «els peixos viuen a l'oceà i que hi ha un peix irisat que il·lumina el fons del mar». Llavors, la mestra pregunta pel significat de la paraula «oceà». Un nen i una nena responen ràpidament: «El fons del mar».

La mestra demana al conjunt de la classe si està d'acord amb aquesta explicació. Hi ha uns infants que diuen que sí i uns altres, que no. Llavors, la mestra pregunta als que han dit que no que expliquin la seva resposta. Un nen diu que «l'oceà» i «el mar» són el mateix. La mestra reprèn aquesta resposta, explica el significat de la paraula «oceà» i mostra la diferència entre «l'oceà» i «el fons del mar». A continuació, la mestra pregunta pel significat de la paraula «tornassolada»¹. Una nena diu que «el peix té enveja» i, poc després, una altra nena diu que «quan els hi toca el sol [a les escates], s'il·luminen». La mestra incorpora aquesta producció al seu discurs i explica el significat de «tornassolat». Acabada la primera pàgina, la mestra torna a preguntar què pensen que passarà a continuació. Una nena respon: «Un peix li demana que li doni un irisat». La mestra diu que a ella també li sembla que vindrà un peix a demanar alguna cosa al peix irisat, però que no creu que li demani un «irisat», sinó una «escata». La mestra torna a explicar el significat d'*irisat* i la seva relació amb les escates del peix. La mestra mostra la làmina següent, on un peix demana una escata al peix irisat. Llavors, pregunta personalment a diferents nens i nenes: «Tu què creus, el peix irisat li dóna l'escata o no li dóna?». I així continua el conte.

Aquesta manera de fer es complementa amb una altra. Ja hem dit que, inicialment, les produccions orals i escrites en llengua catalana eren molt limitades, però que, amb el temps, van esdevenint més complexes. Ja no són meres còpies de la llengua oral que senten i que processen, sinó que comencen a ser expressions regulades per les criatures i, en conseqüència, codifiquen la nova llengua mitjançant la matriu de la seva pròpia i apareix el que Selinker (1972) anomena «interllengua». El text següent, escrit per una nena que té el soninké com a llengua familiar, en pot ser un exemple.

Observació II

«Vet aquí que una vegada una nena va surti de casa seva i va obrir el paraigua *perce plou* i feia una miceta de fret al camí i as va abrigar bé. Mes tard plubia molt i as va pular el paraigua al cap par no mullarse *perce* astaba ben *xop*. A la fi va ariba el sol i el sol era molt bonic *perce era de calo*. Van viure feliços i van menjar nissos».

Independentment de les errades ortogràfiques, hi apareixen unes altres «errades», com ara, per exemple, «plou» per «plovía», «xop» per «xopa», l'expressió «era de calo» o la confusió entre el so «q» i el so «c», que formen part de la interllengua construïda per aquesta nena. De fet, aquest exemple es pot estendre a tota la infància que no té com a llengua pròpia la catalana. Així, la distància lingüística entre el català i altres llengües com ara el wòlof, el soninké, l'àrab, el fula, el berber o el mandarí

és gran i, en conseqüència, les formes que adopta la interllengua en el camí del domini de la llengua de l'escola es fa més present.

Això significa que, en el domini de la llengua de l'escola, les criatures estrangeres, en funció de la seva parla d'origen, han de passar *obligatòriament* per diferents formes d'interllengua en el camí del domini formal del català, les quals indiquen els seus avenços en l'aprenentatge i l'adquisició de la nova llengua.

En relació amb la pràctica pedagògica, aquest fet adquireix una gran importància, ja que constitueix una font de regulació de la mateixa pràctica respecte al coneixement dels avenços lingüístics de l'alumnat i de l'ajustament de les ajudes educatives que garanteixen el progrés lingüístic. L'aparició de la interllengua comporta importants graus d'interiorització de la nova llengua, i la seva modificació progressiva indica els avenços de l'alumnat en el domini de la llengua de l'escola.

La pràctica educativa desenvolupada en aquesta aula durant dos anys ha significat que entre el 75% i el 90% de l'alumnat hagi adquirit les competències bàsiques avaluades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en finalitzar el cicle inicial, excepte en una prova, que ha estat adquirida únicament en el 61%.

Infància estrangera, llengua de l'escola i pràctica educativa

La discussió sobre les relacions entre la infància estrangera i el seu domini de la llengua del centre docent ha de partir d'una primera constatació: els programes d'escolarització d'aquestes criatures són programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i la seva garantia d'èxit està en relació amb l'existència d'una pràctica educativa que faci possible la negociació dels significats implicats en el que es fa i es diu a l'aula i que doti de sentit les activitats que s'hi realitzen. Això implica diverses consideracions:

1. La pràctica educativa ha de reconèixer i fer present la llengua familiar de l'alumnat. No es tracta que les mestres i els mestres coneguin aquestes llengües. Es tracta, d'una banda, de reconèixer que, en el progrés del domini de la llengua de l'escola, la seva llengua és la matriu que ho fa possible i, per tant, les «errades» que comet no són el resultat d'un pobre domini de la llengua de l'escola, sinó al contrari, una mostra dels seus progressos lingüístics i, de l'altra, el centre docent ha d'entendre que aquestes criatures quan s'incorporen al nostre sistema educatiu, sigui en el moment que sigui, ja saben fer moltes coses amb el llenguatge i, per tant, del que es tracta és de desenvolupar una pràctica educativa que permeti transferir allò que ja saben fer a fer-ho amb la nova llengua.

2. La pràctica educativa amb la infància estrangera implica un ús del llenguatge i una manera de fer altament contextualitzada. Així, es poden permetre establir interaccions educatives on professorat i alumnat s'impliquin en activitats conjuntes i puguin regular mútuament allò que fan i que diuen.
3. La pràctica educativa ha d'optimitzar els recursos materials i humans que existeixen a l'escola, a fi de fer possible una pràctica més individualitzada basada en el treball en petits grups i en la tasca cooperativa entre el propi alumnat.
4. La tasca cooperativa entre l'alumnat té una gran importància, ja que, independentment de les ajudes que cada infant rep de les professores i els professors, aquesta manera de treballar implica la possibilitat de generar ajudes mútues entre iguals que ajuden tots els nens i nenes a progressar lingüísticament.

Notes

* Aquesta investigació ha estat subvencionada amb l'ajuda núm. 2004ARIE00055 del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya.

1. El text del conte afirma que el peix és irisat perquè les seves escates són «tor-nassolades».

Referències bibliogràfiques

CARBONELL, F. (2002): «Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora», a: AA.DD.: *II Jornadas de Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia. Consejo Escolar de la Región de Murcia, p. 29-49.

COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 41, p. 131-142.

HUGUET, A.; SERRA, J. M.; NAVARRO, J. L.; JANÉS, J. (2005): *Les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Barcelona. Institut d'Estudis Autònoms.

SELINKER, L. (1972): «Interlanguaje». *IRAL*, núm. 10, p. 209-231.

VILA, I. (1995): *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona. Horsori.

VILA, I. (2005): «¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?». *Perspectivacep*, núm. 8, p. 23-54.

*Referències dels
autors*

Ignasi Vila. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.

A/e: ignasi.vila@udg.es

Línia de recerca: Adquisició del llenguatge i educació bilingües.

Carina Siqués. Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona.

A/e: carina.siques@udg.es

Línia de recerca: Adquisició del llenguatge i educació bilingües.
