



“Soc massa bo”: Pràctiques plurilingües i de pluriliteracitat empoderadores en un programa extraescolar

"I'm too good": Empowering plurilingual practices and pluriliteracies in an after-school program

Claudia Vallejo Rubinstein
Universitat Autònoma de Barcelona



Resum

En aquest article, descriu les interaccions d'en Dalil, un nen plurilingüe d'origen familiar immigrant, mentre participa en un programa extraescolar de lectura a Barcelona, ciutat on viu i ha estat escolaritzat. El programa s'adreça a infants categoritzats com a 'en risc' de fracàs escolar per no assolir els nivells establerts de lectura en català, la llengua vehicular de l'escola, i té com a objectiu desenvolupar competències de literacitat. L'observació etnogràfica de les interaccions d'en Dalil amb companys i mentores dins del programa posa en relleu pràctiques lingüístiques i de pluriliteracitat complexes que desafien categoritzacions deficitàries sobre les seves capacitats. Analitzar aquestes pràctiques promou una comprensió més àmplia de les competències lingüístiques i de literacitat d'infants plurilingües com en Dalil, i la promoció d'enfocaments inclusius i competencials que els confereixin la legitimitat –pròpia, aliena i institucional– per aprendre desplegant tot el seu repertori i múltiples competències.

Paraules clau: Programes extraescolars; Plurilingüisme; Pluriliteracitats; Aprenentatge corporitzat

Abstract

In this article, I describe interactions involving Dalil, a plurilingual boy with migrant family backgrounds, as he participates in an after-school reading program in Barcelona, the city where he lives and has been schooled. The program addresses children categorized as being 'at risk' of school failure for not achieving the expected levels of reading in Catalan, the school vehicular language, and aims at supporting their literacy competence. The ethnographic observation of Dalil's interactions with peers and adult mentors during the program sessions foregrounds his display of complex, competent plurilingual and pluriliteracy practices that challenge deficit-based categorizations of his capacities. Analyzing these practices supports broader understandings of plurilingual pupils' language and literacy competence, and the promotion of inclusive, competence-based approaches that confer children like Dalil with the self, hetero and institutional legitimation needed to learn displaying their entire repertoire and multiple competences.

Keywords: After-school programs; Plurilingualism; Pluriliteracies; Embodied learning

INTRODUCCIÓ

En aquest estudi de cas descriuré alguns moments de la trajectòria d'en Dalil (pseudònim), un nen de 8 anys provinent del Marroc i escolaritzat a Catalunya, mentre participava en un programa extraescolar de lectura per a infants considerats 'en risc' de fracàs escolar. L'observació i l'acompanyament d'en Dalil durant dos cursos formen part d'una recerca etnogràfica amb l'objectiu de comprendre les pràctiques plurilingües i de literacitat que emergeixen entre infants i mentores al voltant de la lectura. En aquest marc, vaig documentar diverses ocasions en les quals en Dalil desplegava competències lingüístiques i de literacitat, així com altres habilitats prèviament desconegudes per als participants adults del programa extraescolar. A la llum de les dades, l'article pretén indagar com aquest desplegament es relaciona amb un procés de re-categorització i progressiva valoració del seu repertori i de les seves pràctiques plurilingües, fet que li va permetre posicionar-se i ser posicionat com a comunicador plurilingüe competent, i participar de forma més dinàmica i proactiva en les sessions de lectura.

En les següents seccions descriuré les característiques de l'educació extraescolar a Catalunya i els principis i context de la recerca etnogràfica. Tot seguit, presentaré els enfocaments teòrics que estructuraven l'anàlisi al voltant del plurilingüisme i les pluriliteracitats, així com dels enfocaments corporitzats de l'aprenentatge, per després presentar i analitzar les pràctiques d'en Dalil a través de dades interaccionals i notes de camp. Finalment, reflexionaré sobre el potencial d'adoptar enfocaments educatius més inclusius de totes les habilitats d'infants com en Dalil que promoguin la transformació de les experiències i percepcions deficitàries d'aquests estudiants i dels adults que els acompanyen.

ELS PROGRAMES EXTRAESCOLARS A CATALUNYA: OMLINT EL BUIT ENTRE ESCOLA I PRÀCTIQUES QUOTIDIANES

Les activitats extraescolars són part de l'educació no-formal, un ampli ventall d'iniciatives socioeducatives que es desenvolupen fora de l'horari lectiu i amb una organització més flexible que l'ensenyament formal. A Catalunya, on es desenvolupa aquesta investigació, 8 de cada 10 infants participen en algun tipus d'activitat educativa no-formal (Forés i Parcerisa, 2021). La recerca local disponible indica que aquestes activitats tenen el potencial de reduir, però també d'augmentar les desigualtats entre aquells que hi poden i no hi poden accedir, assenyalant la necessitat de fomentar-ne l'accés als infants d'entorns desfavorits. Aquesta necessitat sembla guanyar rellevància en el context actual de pandèmia, guerra i encariment de la

vida, que podria ampliar les desigualtats socioeducatives dels sectors més vulnerables (Moore et al., 2021).

La recerca local i internacional indica també que les activitats extraescolars poden impactar positivament en les trajectòries acadèmiques dels infants de col·lectius minoritaris (Crespo et al., 2014; González Motos, 2016), especialment quan els conceptualitzen com a competents en comptes de deficients (Hull i Schultz, 2001) i quan inclouen els fons de coneixement que aquests porten a l'escola i que es transmeten dins les famílies i comunitats (Moll et al., 1992).

Diversos treballs etnogràfics incideixin en la importància de promoure experiències d'aprenentatge extraescolar que connectin amb els usos lingüístics i les literacitats que els aprenents desenvolupen en diferents àmbits més enllà de l'escola (González et al., 2005). La seva inclusió i valoració, argumenten, contribuiria a qüestionar i transformar enfocaments acadèmics que se centren en allò que determinats estudiants i col·lectius no tenen o no fan (Intke-Hernández i Holm, 2020), o en mesurar habilitats lingüístiques acadèmiques descontextualitzades (Cummins, 2008), cap a enfocaments més competencials que posin en relleu les habilitats comunicatives -plurilingües i multimodals- que els aprenents despleguen en contextos reals¹. La incorporació d'aquest bagatge, s'argumenta, permetria als infants participar de formes creatives i significatives i “començar a reconèixer qui són i què podrien aconseguir acadèmicament i més enllà” (Gutiérrez, 2008, p. 148, traducció pròpia).

La literatura destaca també el potencial dels espais extraescolars per trencar amb normes i jerarquies habituals de l'educació formal, i permetre interaccions adult/infant més horitzontals en les quals els joves tenen major capacitat de decisió i lideratge i els rols d'expert i aprenent es construeixen de manera flexible i intercanviable (Cole i The Distributed Literacy Consortium, 2006). Els estudis assenyalen que els infants solen aprofitar aquesta flexibilitat per proposar activitats on desplegar competències (lingüístiques, de literacitat, artístiques i d'altres) que no solen tenir cabuda o reconeixement als espais escolars (Hull i Schultz, 2001; Spielberg i Halpern, 2002). Sovint, les activitats proposades pels infants generen pràctiques creatives, plurilingües i multimodals, que inclouen elements de la cultura infantil-juvenil i eines tecnològiques. Aquestes tries comporten que, en moltes ocasions, els joves es mostrin més competents i guiïn els adults en les activitats,

¹ En l'àmbit de les polítiques lingüístiques, aquesta perspectiva s'ha adoptat també en la redacció dels indicadors del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, especialment en el volum complementari de 2018.

qüestionant les categoritzacions que els han portat a aquests espais (Moore i Vallejo, 2018).

Quan es generen espais on pràctiques i competències diverses tenen cabuda com a legítimes i beneficioses per a l'aprenentatge, els programes extraescolars poden contribuir a transformar ideologies educatives monolingües i monomodals arrelades respecte a què compta i què no en termes lingüístics i de literacitat (Vallejo i Moore, 2016). Aquestes ideologies afecten tot l'alumnat en tant que exclouen o invaliden moltes pràctiques de la seva vida diària, i són especialment perjudicials per a aquells infants amb repertoris lingüístics i culturals diferents d'aquells socialment i acadèmicament valorats.

Freqüentment, aquestes creences sobre la major o menor legitimitat de certes pràctiques són reproduïdes pels mateixos parlants, els quals categoritzen els seus repertoris com a problemàtics o deficientes, reforçant així enfocaments excloents. En el seu ampli estudi sobre programes de reforç lingüístic, Hull i Schultz (2001) documenten com aquests espais i els seus participants sovint reproduïen creences i pràctiques educatives estàndards i monolingües, malgrat el seu potencial per promoure dinàmiques més inclusives. Aquesta alineació per part d'adults i infants plurilingües amb ideologies monolingües es pot entendre a partir de la noció d'*habitus* proposada per Bourdieu (1991). L'*habitus* fa referència a un sistema de creences i disposicions compartides i no qüestionades -incloent-hi suposicions sobre l'ús i l'estatus de les llengües- que els individus hem incorporat com a normals o naturals, i que organitzen les nostres accions. Enfocant-se en les pràctiques educatives, Gogolin (1997) descriu la presència d'un '*habitus monolingüe*', naturalitzat i compartit, que normalment organitza continguts i rutines educatives al voltant de suposicions monolingües i monoculturals, amb conseqüències excloents per a aquells infants les experiències, coneixements i repertoris dels quals cauen fora d'aquests marcs d'expectatives. Estudis locals assenyalen que en Catalunya, regió històricament bi/multilingüe on es desenvolupa aquest estudi, es reproduïen aquests mateixos patrons envers les llengües minoritzades (Dooly i Unamuno, 2009).

L'anàlisi que presentem pretén documentar com emergeix una doble vessant d'alineació i transgressió d'aquest *habitus monolingüe* dins de les pràctiques d'un nen, en Dalil, mentre participa dins del programa extraescolar junt amb altres infants i adults.

Passaré ara a explicar breument els principis metodològics i el context específic de la recerca, per descriure a continuació el marc teòric que estructura aquest

estudi i analitzar a continuació dades etnogràfiques on es poden observar algunes pràctiques d'en Dalil i les seves companyes de lectura.

PRINCIPIS METODOLÒGICS: LA RECERCA ETNOGRÀFICA I EL PROGRAMA EXTRAESCOLAR

L'espai concret on es va desenvolupar aquesta recerca etnogràfica consisteix en un programa de suport a la lectura implementat una vegada per setmana en horari postlectiu en diverses escoles i biblioteques públiques del territori català. El programa es dirigeix a infants de quart i cinquè curs d'educació primària (de 8 a 10 anys) considerats pels seus mestres com a alumnes que no assoleixen els nivells de comprensió lectora establerts pel seu nivell, i s'organitza al voltant del voluntariat i la lectura en parelles (infant-mentora voluntària adulta). Si bé no s'explicita en cap document, l'anàlisi etnogràfica mostra que el programa s'enfoca concretament en la lectura i l'aprenentatge del català, la llengua vehicular del sistema educatiu. L'espai concret d'aquesta recerca és una escola pública ubicada en el barri amb major població immigrada de la ciutat de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2018). En el període de la recerca, el programa integrava 24 estudiants amb trajectòries familiars i repertoris diversos, i 24 mentores, majoritàriament d'origen local.

El treball de recerca es va basar en els principis i procediments de l'etnografia de la comunicació (Gumperz i Hymes, 1972), metodologia qualitativa que s'interessa per documentar les pràctiques comunicatives i culturals que emergeixen en una comunitat a través de l'observació participant, l'enregistrament d'interaccions i el treball de camp, per revelar així l'ecologia de la comunitat des de dins i en tota la seva complexitat. Les tradicions de l'etnografia de l'educació i l'etnografia de la literacitat han documentat la naturalesa socialment situada, ideològica i alhora fluida i interaccional de les pràctiques lingüístiques, culturals i de literacitat que emergeixen en diferents àmbits d'una comunitat, inclosos els escolars i no escolars (Heller, 2008; Patiño-Santos, 2011). Des dels treballs etnogràfics pioners sobre les pràctiques lingüístiques i de literacitat de comunitats específiques, investigadors com Heath (1983) o Klassen (1987) han assenyalat la distància existent entre les pràctiques, els paràmetres i les expectatives escolars, i les pràctiques lingüístiques i culturals dels membres de col·lectius minoritaris. Segons aquests treballs, per avançar cap a una educació més justa i inclusiva, aquesta ha de prendre consciència i basar-se en les pràctiques, aptituds i coneixements que els individus posseeixen i despleguen en altres espais (Klassen, 1987), les quals es poden documentar etnogràficament.

La recerca de tipus etnogràfic es va complementar amb l'anàlisi socio-interaccional (Mondada, 2004; Nussbaum, 2013) d'alguns dels enregistraments audiovisuals. Aquest enfocament permet una aproximació més detallada i èmica a les dades i ha comportat l'anàlisi torn a torn d'elements com l'orientació cap a modes unilingües i/o plurilingües; el desplegament d'altres modalitats; les categoritzacions d'aquestes pràctiques per part dels participants i l'adopció de rols d'expert o inexpert en la interacció.

El treball com a investigadora es va combinar amb la participació com a voluntària quan algun infant no tenia parella de lectura. Va ser en aquests acompanyaments que vaig conèixer en Dalil i vaig documentar les nostres interaccions al voltant -i més enllà- de la lectura.

Abans de presentar les dades, exposaré els fonaments teòrics que informen aquesta anàlisi.

L'ENFOCAMENT PLURILINGÜE, LES PLURILITERACITATS I L'APRENTATGE 'AMB TOT EL COS'

Per analitzar de manera adequada les pràctiques interaccionals d'en Dalil em basaré en els conceptes de plurilingüisme, repertori plurilingüe i competència plurilingüe (Lüdi i Py, 2009; Nussbaum, 2013), així com en les pluriliteracitats (García et al., 2007), i en plantejaments sobre l'aprenentatge com a fenomen dinàmic, afectiu i experiencial que promouen la consideració i la utilització de tot el cos (Cely, 2021; Merleau-Ponty, 1985).

Les nocions de plurilingüisme i pluriliteracitats comparteixen l'interès per posar el focus de la recerca no en les llengües i en la literacitat com a sistemes i conjunts de normes de codificació i descodificació, sinó en els participants, els seus repertoris comunicatius i les seves pràctiques socialment situades i flexibles. Sovint, en els nostres contextos de diversitat, aquestes pràctiques lingüístiques i de literacitat incorporen de manera estratègica i creativa recursos de més d'una llengua o varietat, així com formes híbrides que transgredeixen aquestes separacions formals entre llengües. Aquest canvi d'atenció des de les llengües cap a les pràctiques fluides dels parlants en interacció -o el que en anglès s'ha descrit com passar de 'language(s)' a 'languaging' (Canagarajah, 2007)- ha contribuït a qüestionar creences arrelades que situen la separació de llengües i el monolingüisme com el marc de referència per entendre, implementar i avaluar l'ús i l'aprenentatge de llengües i de la literacitat.

Així doncs, l'enfocament plurilingüe contempla tots els recursos i les experiències lingüístiques i culturals que envolten els individus en la seva vida quotidiana, i estableix que aquests no s'emmagatzemen ni es despleguen de manera separada, sinó que pertanyen a un únic repertori de recursos comunicatius interrelacionats (Gumperz, 1964) que els parlants despleguen de manera flexible i creativa en la interacció (Consell d'Europa, 2001). Aquest repertori inclou llengües i varietats, així com altres modalitats comunicatives -gestualitat, expressions corporals, etc.- (Goodwin, 2000) i artefactes materials disponibles (Rymes, 2014). La mobilització de tots aquests recursos permet desenvolupar una competència plurilingüe dinàmica, funcional i en constant evolució i transformació (Coste et al., 2009).

El concepte de repertori fa reflexionar críticament sobre la forma de categoritzar les pràctiques plurilingües, entenent que no només són la norma per a la majoria dels parlants, sinó també beneficioses per a la participació i l'aprenentatge (Nussbaum i Unamuno, 2006). Des d'aquest enfocament, l'aprenentatge lingüístic s'entén com un procés dinàmic i col·laboratiu on els recursos lingüístics i no lingüístics preexistents donen suport a l'adquisició de nous recursos, i on les habilitats parcials dels parlants en diferents llengües són valorades com a recursos d'aprenentatge i comunicació. Així mateix, la noció de competència plurilingüe inclou alhora la capacitat i la llibertat del parlant/aprenent d'innovar i crear en col·laboració amb altres en la interacció.

Els principis del plurilingüisme i les nocions de repertori plurilingüe i competència plurilingüe ens poden portar a entendre les pràctiques interaccionals que presentarem a continuació. Tenint en compte que la majoria d'aquestes pràctiques giren al voltant de la lectura, hem integrat la noció de pluriliteracitats proposada per García et al. (2007), la qual aglutina els principis del plurilingüisme amb tradicions recents sobre literacitats bi/multilingües i multimodals per a una comprensió més holística i socialment situada, no només instrumental, de la literacitat.

Les pluriliteracitats fan referència a pràctiques de literacitat flexibles, híbrides i dinàmiques al voltant de textos plurilingües, interculturals i multimodals, on es desplega el repertori complet dels participants. En l'àmbit educatiu, aquest enfocament promou abordar les literacitats en tota la seva complexitat, reconeixent i connectant les diferents experiències dels infants dins i més enllà de l'escola, i a escala local i transnacional. Les pluriliteracitats incorporen així les comunicacions digitals, les xarxes socials, els videojocs i altres elements -musicals, artístics, etc.- de les cultures urbanes infantils i juvenils, i el seu rol dins de les pràctiques i els aprenentatges lingüístics dels joves.

Aquest enfocament holístic connecta amb estudis que s'han interessat per explorar les pràctiques comunicatives i de literacitat 'corporitzades' (*embodied*) dels parlants plurilingües, advocant per enfocaments metodològics i didàctics que parin atenció a altres modalitats expressives i artístiques que operen juntament i més enllà de la llengua (e.g. Byram i Fleming 1998; Moore et al., 2020). La concepció del llenguatge i de l'aprenentatge com a fenòmens que involucren tot el cos s'ha treballat també des d'altres àmbits, com la fenomenologia i els enfocaments sobre la '*embodied cognition*', que busquen "ressituar el subjecte de l'educació com un subjecte corporitzat, dinàmic, afectiu i situat" (Cely, 2021, p. 65, traducció pròpia), el qual aprèn amb tot el cos i interactuant dinàmicament i afectivament amb els altres i amb els elements de l'entorn. Aquesta consideració dels aprenents com a subjectes 'corporitzats' implica "entendre i elaborar pedagogies, metodologies i, fins i tot, polítiques educatives, que tinguin en compte la constitució necessàriament imbricada de cos, moviments i afectes del subjecte de l'educació" (opcit). L'autora posa com a exemple la introducció de la literacitat a través d'experiències que incorporin el cos, el moviment, la musicalitat, les creacions manuals i l'afectivitat.

Els enfocaments presentats en aquesta secció -plurilingüisme, pluriliteracitats i aprenentatges 'amb tot el cos'- comporten una revisió epistemològica d'allò que compta com a coneixement i aprenentatge, i el reconeixement que aquests processos tenen lloc en contextos de poder i resistència que s'han de tenir en compte i que es poden qüestionar i transformar (Vallejo i Dooly, 2020). En aquest sentit, l'anàlisi d'interaccions des d'aquests enfocaments pot il·luminar ideologies sociolingüístiques i pràctiques d'acomodació i transgressió, en tant que els participants auto- i hetero-categoritzen i validen, o no, les seves pràctiques i repertoris.

Aquestes categoritzacions dels repertoris i pràctiques plurilingües i de pluriliteracitat són un component important de les dades recollides en aquesta recerca, com descriuré a continuació.

DALIL I LES PRÀCTIQUES PLURILINGÜES

Centrarem la nostra anàlisi en en Dalil, un noi nascut al Marroc i escolaritzat a Barcelona, que cursava 4t i 5è de primària durant el període de recerca². En Dalil s'identificava com parlant d'àrab a casa amb els pares, i de castellà i català a l'escola i amb els seus germans i amics. Altres llengües presents al seu repertori eren l'anglès,

² Vegeu Vallejo i Moore, 2016, per més informació sobre la recerca etnogràfica en la qual s'insereix aquest estudi de cas, incloent-hi les consideracions ètiques.

que aprenia a l'escola i també en cançons i jocs d'ordinador, i el francès, que de vegades parlaven els seus pares.

D'acord amb l'observació etnogràfica, en Dalil parlava català amb fluïdesa, però presentava dificultats per llegir en aquesta llengua i es desmotivava amb facilitat. En una sessió, li vaig presentar un recull de contes plurilingües dissenyats per promoure pràctiques lingüísticament flexibles i inclusives dins del programa, i li vaig explicar que la intenció era que aquests materials l'animessin a fer servir tot el seu repertori. De forma espontània, l'infant va començar a cantar una cançó en àrab marroquí en la qual es presentava. Després, també cantant, la va traduir al català i al castellà per a les dues adultes que l'acompanyàvem, i tot seguit va traduir tot allò que anava llegint del llibre -que combinava diverses llengües- a l'àrab marroquí, mentre ens explicava significats i feia comentaris.

Quan en Dalil va començar a cantar i a mediar entre el text plurilingüe, les seves llengües familiars i aquelles compartides amb la resta de participants, la seva fluïdesa tant oral com lectora va manifestar un canvi de ritme evident, superant els entrebancs que caracteritzaven les seves lectures habituals en català dins del programa. En presenciar aquest canvi, la seva mentora, que a l'inici de la sessió corregia constantment la seva pronunciació en català, va obrir exageradament els ulls i la boca, somrient, en un gest que es pot observar en la figura 1.

Figura 1. Dalil amb la seva mentora mentre l'infant tradueix un conte plurilingüe



Malgrat aquest desplegament de recursos i habilitats de mediació, en Dalil es mostrava convençut de ser lingüísticament “dolent”, i alhora que desenvolupava totes aquestes accions, ens comentava que “el inglés no es lo mío” i que “el marroquí el tinc molt oxidat”, alternant castellà i català. Quan les seves acompanyants vam elogiar els seus coneixements i habilitats, el nen va insistir en aquesta auto-categorització negativa³.

ANÀLISI DE DADES INTERACCIONALS: ‘CANVIAR DE LLENGÜES ÉS UN ROTLLO’

A continuació analitzaré un fragment d’una interacció entre en Dalil (D) i la investigadora/autora d’aquest article (I) que va tenir lloc just després de l’activitat descrita abans. El fragment comença quan la investigadora demana a l’infant la seva opinió sobre la lectura del llibre plurilingüe, que havia estat elaborat per mestres d’educació primària en formació⁴.

1. I: i això que et- que et sembla/ ((assenyalant al llibre plurilingüe que acaben de llegir))
2. D: bé\
3. I: té bona pinta o no/
4. (..)
5. D: aha\ ((assenteix amb el cap))
6. I: i tu que els diries/
7. D: e/
8. I: que ho han fet bé/ o:
9. D: sí\ m’ha agradat\
- 10.I: sí/ i això de que barregin llengües i que-
- 11.D: no m’ha agradat res\
- 12.I: no/ ((riu)) per què/
- 13.D: perquè no entenc res\
- 14.I: ((riu)) és més complicat/
- 15.I: però tu t’adones que això és el mateix que fas a casa teva/
- 16.D: jo solo parlo e: cat- ca- e: espanyol i:
- 17.I: i marroquí no/

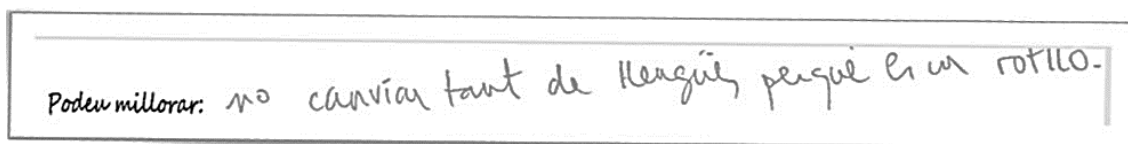
³ Aquest relat ha estat construït a partir d’observacions etnogràfiques, dades audiovisuals i notes de camp, i s’ha fet servir com a material didàctic (estudi de cas) per la formació de mestres.

⁴ Veure convencions de transcripció al annex.

- 18.D: sí\
- 19.I: i francès no/
- 20.D: no\
- 21.I: no/ i qui parla francès doncs/
- 22.D: la meva mare i el meu pare\ el meu pare és de: marroc i::: bilgica\ saps que es/
- 23.I: no\
- 24.D: ba- belgic/
- 25.I: ah d'acord bèlgica sí\
- 26.D: d'ahi també\ per això\
- 27.(..)
- 28.I: i tu d'on creus que ets/
- 29.D: de aquí (.) de marroc i de: (.) de bilgic no perquè el meu pare xxx
- 30.I: doncs ets com el llibre aquest no/
- 31.D: aha ((assenti amb el cap)) però jo no ent- jo no entenc res de res del que em diu el meu pare en bilgic\
- 32.I: no/
- 33.D: ((riu)) no\
- 34.I: i no ho intentes/
- 35.D: ho intento però no\
- 36.I: i en què t'agrada parlar/
- 37.D: castellà i: i marroquí\ però a mi em costa llegir en marroquí\

Després d'aquesta interacció, en Dalil va omplir una fitxa d'avaluació del conte plurilingüe que havia llegit. A la pregunta "Què creus que es podria millorar?", va respondre "no canviar tant de llengües perquè és un rotllo" (veure figura 2).

Figura 2. avaluació d'en Dalil sobre el conte plurilingüe



Aquest fragment ens permet observar una sèrie de fenòmens al voltant de les pràctiques i del repertori comunicatiu d'en Dalil, així com la categorització que en fa. El fragment comença amb la investigadora preguntant a l'infant la seva opinió

sobre el conte que acaba de llegir, davant del qual en Dalil respon positivament (línies 1-9). A la pregunta sobre la barreja de codis, però, es mostra crític dient que no li ha agradat “res” perquè no ha entès res (línies 11-13). Aquest rebuig categòric de l’ús i la comprensió de modes plurilingües sembla contradir-se amb les accions que l’infant havia realitzat de manera espontània al llarg de la lectura. Quan la investigadora fa un paral·lelisme entre el plurilingüisme del text i les pràctiques comunicatives habituals de l’infant, aquest rebutja la comparació argumentant que només parla espanyol i marroquí (línies 16-18). Altres llengües com ara el català en què s’expressa en la interacció, l’anglès, llengua curricular i present en les cançons que li agrada cantar i ballar, o el francès que sent dels seus pares, no reben reconeixement com a part del seu repertori.

Al llarg de tot el fragment, en Dalil expressa de diverses maneres una auto-percepció negativa sobre la seva (in)competència lingüística, així com les seves creences al voltant de les pràctiques unilingües i plurilingües (vegeu per exemple les línies 11, 13, 16, 31 i 37). Malgrat aquesta avaluació negativa, entre les línies 22 i 31 podem observar un nou exemple de la seva competència plurilingüe, quan fa servir els seus coneixements metalingüístics per ‘inventar’ les paraules aproximades “bilgica”, “belgic” i “bilgic”, probablement a partir de l’àrab *Bilgika* i dels seus coneixements del català, per referir-se al país i a la llengua que li parla el seu pare. Aquesta associació ‘un país-una llengua’ denota també l’arrelament d’ideologies monolingües i monoculturals.

En general, el fragment posa en relleu tant la diversitat del repertori i de les trajectòries familiars d’en Dalil, com les resistències al fet que incloure diferents llengües en una activitat educativa pugui ser positiu, o semblant a allò que fa dia a dia. Aquest fragment és també un bon exemple de com, fins i tot animats a descriure i valorar el seu repertori plurilingüe, els infants plurilingües amb repertoris socialment menys valorats solen reproduir les categoritzacions deficitàries que persisteixen en molts contextos socials i educatius, encara que aquesta valoració es contradigui amb el desplegament de competències observades en la interacció. La resistència d’en Dalil a categoritzar-se com a parlant plurilingüe competent es pot relacionar també amb la seva percepció dels modes plurilingües com a problemàtics, tal com ho expressa en l’avaluació del llibre, i amb una concepció de la competència lingüística com a monolingüe i completa, segons la qual tenir competències parcials en diferents llengües seria un signe de deficiència i no pas d’un repertori ric i divers que li permet fer tot això que s’ha descrit.

“QUE PUC BALLAR?”: INCLOENT-HI HABILITATS INVISIBLES I EMPODERADORES EN EL PROGRAMA EXTRAESCOLAR

Durant les primeres sessions del període de dos cursos que vaig observar i acompanyar en Dalil dins del programa extraescolar, l’infant es va comportar de manera seriosa i crítica cap a les seves habilitats lingüístiques, però un dia vaig descobrir que li agradava ballar hip-hop, i que la seva expressió i actitud canviaven quan tenia l’oportunitat de fer-ho (vegeu figura 3). Des d’aleshores, cada vegada que l’acompanyava dins del programa, en Dalil em preguntava si podia ballar al final de la sessió, i es dirigia a l’ordinador de l’aula a cercar una cançó. Els temes triats incloïen lletres en anglès afroamericà i en varietats llatinoamericanes de l’espanyol que l’infant cantava amb fluïdesa.

Aprofitant l’enregistrament amb telèfon mòbil que realitzava de cada sessió, en Dalil em demanava si podia gravar-lo mentre ballava i cantava, per veure’s després. Al final del primer any de recerca, li vaig donar un *pendrive* amb les seves gravacions. Aquests moments d’expressió de les seves habilitats artístiques i corporals van esdevenir part de la seva rutina dins del programa, i van obtenir el reconeixement dels altres participants infants i adults. Aquest reconeixement va ser recolzat també pels organitzadors del programa, i a la festa de fi de curs, en Dalil va ballar davant de tots els participants i va rebre molts aplaudiments.

Figura 3. Dalil ballant hip-hop



Si bé es podria argumentar que els balls d'en Dalil no guarden relació directa amb les activitats de lectura del programa, les dades informen d'un canvi significatiu en la seva actitud, que coincideix amb la generació d'aquest espai de reconeixement i es podria descriure en termes d'empoderament. Per il·lustrar aquest canvi, a continuació presentaré un fragment del diari de camp corresponent al segon curs de recerca etnogràfica.

Avui, la coordinadora em demana llegir amb dos infants que estan sense voluntària: Dalil, que està en 5è i aquest és el seu segon any en el programa, i Amal, una nena de 4t arribada recentment del Pakistan.

Amb l'Amal triem un llibre dels que ofereix el programa, 'El doctor submarí' (de Leo Timmers), però en arribar a la taula veiem que el Dalil ha portat un llibre de les 'Tea Sisters' (d'Elisabetta Dami), i insisteix que el llegim perquè li agrada molt. L'Amal i el Dalil llegeixen una pàgina alternadament, mentre l'altre ho grava amb el meu telèfon. Al final de cada torn ens fem preguntes sobre la lectura.

Em crida l'atenció que el Dalil està molt animat, s'esforça molt per llegir, per iniciativa pròpia agafa un diccionari de la classe i cerca i ens explica les paraules que no coneix (ecologia, altruista...). Quan li faig preguntes a l'Amal, que triga molt més a respondre, Dalil li demana insistentment si pot ajudar-la i ho vol explicar tot ell. En més d'una ocasió, després d'explicar alguna cosa, gira el telèfon per gravar-se i diu a la càmera, somrient, "soc massa bo".

Després d'una estona de lectura, el Dalil proposa fer-nos preguntes mútuament, i comença a fer preguntes a l'Amal sobre la lectura (e.g. "Què vol dir ecologista?"), repetint el que jo havia estat fent abans. Després de fer diferents preguntes, i de donar ell mateix la majoria de les respostes, el Dalil suggereix jugar al penjat i escriu la paraula a endevinar: "pop". Quan, després d'endevinar-la, amb l'Amal riem del fet que fos tan curta, ens explica que ha triat una paraula fàcil per l'Amal, però que ell "podria haver escrit helicòpter, dinosaure, velociraptor, megalodó".

La sessió acaba amb el Dalil ballant una cançó que ha triat a l'ordinador amb alguns companys.

(Entrada de diari de camp, octubre de 2017)

Les notes de camp apunten a una transformació significativa en l'actitud d'en Dalil envers les activitats del programa i les seves capacitats. A la secció final reflexionaré sobre les implicacions d'aquesta evolució.

REFLEXIÓ FINAL

Aquest fragment, així com l'anàlisi de les pràctiques lingüístiques i de literacitat presentades, permeten identificar, d'una banda, indicis d'un habitus monolingüe respecte a les (pròpies) pràctiques lingüístiques, respecte a allò que és ser

lingüísticament competent i, també, respecte a la distància percebuda entre allò que es fa en els àmbits educatius i familiars. D'altra banda, observem com l'infant desplega pràctiques lingüístiques i de literacitat que transgredeixen i poden transformar aquestes creences i disposicions. En aquest sentit, les dades mostren com en Dalil aprofita activament la flexibilitat del programa extraescolar per desplegar habilitats plurilingües, de mediació i d'expressió artística i corporal que normalment no tenen cabuda ni reconeixement en altres àmbits educatius, com ara recitar i traduir del marroquí a les llengües curriculars, o ballar i cantar hip-hop. Aquestes habilitats, que posen en relleu la seva competència plurilingüe, van obtenir el reconeixement dels participants i organitzadors del programa, obrint espais pel seu desplegament i qüestionant categoritzacions deficitàries sobre les seves pràctiques i capacitats.

Aquestes transformacions es manifesten, per exemple, en el canvi de la seva mentora, des de la correcció constant de les seves lectures en català, a la sorpresa i la validació -expressades tant de manera gestual com oral- de les seves competències plurilingües i de pluriliteracitat abans ocultes.

Quant a l'infant, trobem indicis d'un canvi d'orientació cap a les seves pròpies pràctiques i capacitats a mesura que es va sentir més reconegut pel seu desplegament d'habilitats diverses, plurilingües i multimodals. Les dades donen pistes de com aquest reconeixement va permetre a l'infant empoderar-se i ressituar-se dins de les interaccions, adoptant rols d'expert i desplegant major veu i agentivitat. Aquest empoderament es reflecteix també en els seus comentaris, que van passar del “no entenc res” o “no es lo mío” al “soc massa bo” i “podria haver escrit helicòpter, dinosaure, velociraptor, megalodó” en un període aproximat de 4 mesos, des de finals del primer curs a principis del segon.

Si bé pot haver-hi altres factors, a més de la participació en el programa, que hagin influït en aquest empoderament, l'anàlisi assenyala que aquest canvi es va manifestar també en una creixent implicació en les sessions del programa, prenent la iniciativa per portar recursos, cercar informació i proposar activitats. El fet que en Dalil modelés les sessions segons les seves preferències i habilitats va tenir diverses implicacions: a més de desestabilitzar jerarquies adult-infant i adoptar rols de major expertesa i lideratge, va ampliar el ventall de pràctiques que podien trobar espai i reconeixement dins del programa extraescolar i va connectar-les amb repertoris i activitats que es despleguen més enllà de l'escola.

En aquest sentit, cal remarcar que aquest empoderament va incorporar altres modalitats d'expressió i comunicació, com ara la música o el ball, juntament

amb els elements lingüístics i de literacitat. En línia amb els enfocaments de les pluriliteracitats i l'*embodied cognition*, la incorporació d'aquests elements permet replantejar-nos l'aproximació al llenguatge, a les literacitats i als processos d'aprenentatge des d'una visió més holística. L'evolució d'aquest infant ens parla així de com els aprenents desenvolupen les seves competències comunicatives i de literacitat des de tot el cos i les emocions, desplegant tots els recursos del seu repertori plurilingüe i multimodal i interactuant amb els altres i amb l'entorn de maneres creatives, complexes i col·laboratives.

Sent conscient de les limitacions que comporta un estudi de cas acotat, aquest treball pretén contribuir cap a l'adopció i promoció d'enfocaments educatius integrals, flexibles i més inclusius i competencials. Aquests plantejaments semblen especialment rellevants si, com planteja aquest monogràfic, cal transformar les pràctiques educatives i les categoritzacions deficitàries perquè infants com en Dalil puguin desplegar tot el seu repertori de recursos, coneixements i habilitats i esdevenir agents actius del seu propi aprenentatge.

ANNEX

Simbologia de la transcripció

Entonació ascendent /
 Entonació descendent \
 Pausa, en segons (.)(..)(...)(4)
 Allargament sil·làbic : :: :::
 Interrupció -
 Fragment incomprensible xxx
 Comentari transcripció (())

REFERÈNCIES

- Ajuntament de Barcelona (2018). *Perfil de la població estrangera a Barcelona. Gener 2018*. https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques_per_temes/Poblacio_i_demografia/Documents_relacionats/pobest/a2018/part1/nt27.htm
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Ediciones.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>

- Cely Ávila, F.E. (2021). Embodied Education for Coexistence. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.71764>
- Cole, M. & The Distributed Literacy Consortium (2006). *The fifth dimension: An after-school program built on diversity*. Sage.
- Consell d'Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Consell d'Europa.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Consell d'Europa.
- Crespo, I., Lalueza, J., Lamas, M., Padrós, M. & Sánchez, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education*, 2(2), 71-83. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Dooly, M. & Unamuno, V. (2009). Multiple languages in one society: categorisations of language and social cohesion in policy and practice. *Journal of Education Policy*, 24(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/02680930902823039>
- Forés, A. & Parcerisa, A. (2021). *Informe Educació 360: Més enllà del temps lectiu*. Fundació Jaume Bofill.
- García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J. (2007). From bilingualism to plurilingualism. A P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Vol. 5 (pp. 207-228). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.2.207>
- Gogolin, I. (1997). The monolingual habitus as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38-49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- González Motos, S. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Fundació Jaume Bofill. https://ivalua.cat/sites/default/files/201911/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. A L. Wei & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 249-262). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and practice. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>

- Intke-Hernández, M. & Holm, G. (2015). Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(2), 75-82. <https://doi.org/10.1515/njmr-2015-0012>
- Klassen, C. (1987). *Language and literacy learning: The adult immigrant's account*. University of Toronto.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be... a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Mondada, L. (2004). Ways of 'doing being plurilingual' in international work meetings. A R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 27-60). Continuum.
- Moore, E., Bradley, J., & Simpson, J. (Eds.) (2020). *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928052>
- Moore, E. & Vallejo, C. (2018). Practices of conformity and transgression in an out-of-school reading programme for 'at risk' children. *Linguistics and Education*, 43, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.003>
- Moore, E., Vallejo, C., Borràs, E. & Dooly, M. (2021). Out-of-school language learning and educational equity. A E. Moore & C. Vallejo (Eds.), *Learning english out of school: An inclusive approach to research and action* (pp. 27-42). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18699>
- Nussbaum, L. (2013). Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingüe. A V. Bigot, A. Bretegnier & M. Vasseur (Eds.), *Vers le plurilinguisme? 20 ans après* (pp. 85-93). Editions des archives contemporaines.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Patiño-Santos, A. (2011). La construcción discursiva del fracaso escolar: una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid. *Spanish in Context*, 8(2), 235-256. <https://doi.org/10.1075/sic.8.2.03pat>
- Rymes, B. (2014). Communicative repertoire. A B. Street & C. Leung (Eds.) *The Routledge companion to English studies* (pp. 287-301). Routledge.
- Spielberger, J. & Halpern, R. (2002) *The role of after-school programs in children's literacy development*. Chaplin Hall Centre for Children at the University of Chicago.
- Vallejo, C. & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Vallejo, C. & Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües 'transgresoras' en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura. *Signo y Seña*, 29, 33-61.



CLAUDIA VALLEJO RUBINSTEIN

Soc professora associada i membre del grup GREIP de la Universitat Autònoma de Barcelona, on imparteixo assignatures sobre plurilingüisme. La meva investigació doctoral, defensada el 2022, s'interessa per les pràctiques plurilingües i de pluriliteracitat en espais extraescolars, i el seu potencial per ampliar les oportunitats educatives d'infants lingüísticament diversos.

Claudia.vallejo@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-1920-4623>



Vallejo Rubinstein, C. (2022). “Soc massa bo”: Pràctiques plurilingües i de pluriliteracitat empoderadores en un programa extraescolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e1149. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1149>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 08-06-2022

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 08-06-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>