



LA IMPORTÀNCIA DELS ESCOLTADORS EN L'APRENTATGE D'UNA LLENGUA MINORITZADA



Josep Maria Artigal

josepmaria@artigaeditor.cat

Des del 1986 treballo com a formador en programes d'immersió lingüística del País Basc, Galícia, el Tírol del Sud, la Bretanya, el País Valencià, les Illes Balears i Catalunya, en els quals es prioritza una llengua minoritzada i en què s'introdueix a partir dels tres o quatre anys una llengua estrangera. Ja fa temps que dono voltes a una coincidència que em sembla observar entre els aprenentatges d'ambdues llengües, la minoritzada i l'estrangera: la manca d'escoltadors que reconeixin els aprenents com a usuaris eficaços.

Ja fa temps que em sembla observar una coincidència entre l'aprenentatge d'una llengua minoritzada i una estrangera: la manca d'escoltadors que reconeixin els aprenents com a usuaris eficaços.

Dues herències

Els humans aprenem llengües gràcies a dues herències, una genètica i una altra social. Entren dins la primera el LAD de Chomsky o la intersubjectivitat, entesa aquesta com la base del que s'ha anomenat una teoria de la ment: jo sé que tu saps que jo sé. Formen part de la segona les maneres com cada societat organitza les interaccions entre els seus aprenents i aquells que en tenen cura. Els formats de Bruner en són un exemple.

Si bé funcionen de manera interrelacionada, aquests dos tipus d'herències són diferents. Sobretot perquè la genètica és irreversible i, per tant, és garantida, però la social és reversible i, en conseqüència, no està sempre assegurada. Quan fa molt temps un gos va iniciar el procés de convertir-se en foca, ningú de la seva descendència no va poder mai més desfer aquest canvi. Quan els humans vam aprendre a narrar o a argumentar, cap d'aquestes competències va quedar assegurada per a la posteritat. Creixem i aprenem gràcies a aquestes dues herències. La genètica és imprescindible, la social també i no pas menys.

Els humans aprenem llengües gràcies a dues herències, una genètica i una altra social. La genètica és irreversible i per tant està garantida, la social és reversible i en conseqüència no està sempre assegurada.

El problema dels escoltadors en l'herència social de les llengües no dominants

Aprenem una llengua si algú altre ens la parla i nosaltres l'escoltem. Però també si nosaltres la parlem i algú altre ens escolta (Bell, 1984).

Tanmateix, en la mesura que les relacions entre els humans són relacions de poder, relacions entre dominadors i minoritzats, les herències socials, reversibles, en queden

afectades. Una de les conseqüències és que les llengües dominants tenen sempre garantits els mecanismes socialment heretats, mentre que les minoritzades no.

Aquesta no garantia dels mecanismes socials d'adquisició de les llengües no dominants no és només un fet real, constatable, és també una carència teòrica i metodològica, una deficiència en la manera com observem la realitat d'aquestes llengües i intentem modificar-la.

Quan un infant aprèn una llengua dominant, vagi on vagi té escoltadors. A l'aula, al pati de l'escola, al carrer, al parc, amb el forner o la metgessa, amb els veïns, a casa, sempre, tots, sabran i voldran escoltar-lo. Tanmateix, quan aquest infant aprèn una llengua no dominant, malgrat que sigui ja capaç d'usar-la i vulgui fer-ho, molt sovint aquests escoltadors li seran absents. De manera similar, quan estudiem l'aprenentatge d'una llengua mirem els aprenents com a receptors i emissors però considerem els seus interlocutors només, o molt principalment, com a emissors.

Aquesta invisibilitat real i teòrica dels escoltadors és una conseqüència de la relació dominant/minoritzat, que afecta tota herència social. En tota interacció entre humans, *dominant is hidden*. Els escoltadors de les llengües dominants són sempre garantits i, per tant, esdevenen invisibles, no cal pensar-hi. Els d'una llengua minoritzada (o estrangera) no estan assegurats i no pensar-hi esdevé un problema.

Mentre la mestra fou un far respecte al que tots els alumnes es sentien gairebé sempre vistos i escoltats, aquesta posició d'escoltador necessari quedava en part garantida. Però en el moment que els alumnes esdevenen més autònoms i que la interacció entre iguals guanya temps, espai i força, aquella gran escoltadora de la llengua minoritzada perd presència i funcionalitat. L'autonomia i la relació entre iguals enriqueix els aprenentatges en general, segur, però en el cas de les llengües minoritzades hi introdueix un problema. Queden minvades les relacions d'algú que no en sap (prou) amb algú altre que en sap (més) i a la vegada vol escoltar. Aquesta manca d'escoltadors que ja saben la nova llengua (o en saben més) fa que molt sovint els aprenents de la

llengua minoritzada optin per l'ús de la llengua dominant (Ballinger & Lister, 2011; Hernández, 2015).

Hi ha doncs una pregunta metodològica i teòrica que sembla pertinent plantejar-se quan treballem en la introducció d'una llengua no dominant. Els possibles usos dels alumnes tenen escoltadors? A on? Quan? Amb quines finalitats? En quins tipus de text? Qui són?

Hi ha una pregunta que sembla pertinent plantejar-se quan treballem en la introducció d'una llengua no dominant. Els possibles usos dels alumnes tenen escoltadors?

La competència dels primers usos eficaços

Vaig arribar a tenir consciència d'aquesta manca d'escoltadors dels aprenents d'una llengua no dominant fa relativament poc i de retruc, gairebé inadvertidament. Fa molts anys, cap el 1980, vaig fer meua la hipòtesi que la llengua s'aprèn quan s'usa, que usar-la inclou tant escoltar-la com parlar-la en el sentit ampli de comunicar eficaçment i, en conseqüència, vaig començar a construir eines que permetessin als meus alumnes comprendre i produir en la nova llengua des del primer moment (Artigal, 1984, 1989, 1992, 1994, 1999, 2008, 2009). Però no va ser fins fa uns set o vuit anys quan, en un efecte inesperat d'aquell treball, vaig començar a reflexionar sobre la idea que aprenem a parlar quan parlem i algú ens escolta (Artigal, 2013, 2016). En la solució al parlar dels alumnes hi vaig trobar escoltadors d'aquest parlar.

A l'inici, la principal eina que vaig treballar per tal que els alumnes poguessin comprendre i a la vegada produir en la nova llengua fou la narració, entesa però d'una manera diferent al que normalment s'anomena storytelling. Sobretot perquè vaig posar l'accent en la idea que explicar contes ensenya llengua més a qui els explica que a qui els escolta.

He sostingut durant quaranta anys aquesta pressuposició convençut que el primer i principal mecanisme que omple de significat un text narratiu no és ni la comprensió ni la producció d'allò que s'hi diu sinó el reconeixement de la seva estructura, dels llocs on allò és dit.

El primer i principal mecanisme que omple de significat un text narratiu no és ni la comprensió ni la producció d'allò que s'hi diu sinó el reconeixement de la seva estructura, dels llocs on allò és dit.

Baixant a mà dreta pel carrer Pau Claris de Barcelona, entre Rosselló i Provença, hi ha una botiga de roba que a sobre la porta té un rètol on hi ha escrit "NOTÉNOM". Si pregunteu a algú si aquesta botiga té nom i us respondrà que sí. El seu nom, us dirà, és "NOTÉNOM". Però el coneixement que aquest és el seu nom no provindrà d'allò que aquesta persona hi hagi llegit sinó del lloc on ho hagi llegit. Malgrat que el text escrit digui el contrari, conscientment o inconscientment tothom tindrà clar que el lloc mana. Aquest és la clau de volta de la manera com he proposat treballar els contes.

Iniciem sempre els relats fent una narració/representació col·lectiva on allò que els personatges fan ho fa tota la classe, allò que els personatges diuen en estil directe també ho diu tothom i, sobretot, on l'estructura del relat és bastida no a partir del text, d'allò que és dit, sinó per mitjà del context on és dit. Això és del temps, l'espai i l'acció dels participants en aquest temps/espai. Per exemple, col·loquem sempre el protagonista del relat a l'esquerra i els antagonistes a la dreta. O organitzem l'escenografia que els propis alumnes representen com un ballet, una acció conjunta en el temps i l'espai, que ordena el relat en el sentit de mostrar qui intervé (protagonista o antagonistes) en quin moment ho fa (presentació dels personatges i el conflicte, desenvolupament de la trama o solució final) i per què ho fa (amb quina intenció narrativa).

A la vegada, fem aquesta narració/representació inicial sense un suport visual que col·locaria els alumnes en posició d'espectadors que des de la platea d'un imaginari teatre mirarien l'escenari (el suport visual) on el relat té lloc. Contràriament, gràcies a aquesta absència d'imatges, els alumnes ocupen l'esmentat escenari des d'on, ara en posició de protagonistes, omplen el conte de significat.

Posteriorment, després de narrar/representar així el conte tres o quatre vegades, introduïm suport visual de manera que els llocs d'aquest suport estiguin organitzats d'acord amb l'estructura de temps, espai i acció que hem interioritzat prèviament durant les escenificacions inicials. Per exemple, respectant que el protagonista del relat hi aparegui sempre a l'esquerra i els antagonistes sempre a la dreta, o ordenant aquest mateix suport de tal forma que l'esquema "presentació, nus, desenllaç" hi resulti reconeixible.

Els suports visuals introduïts a posteriori poden ser un llibre a la manera d'un còmic amb vinyetes que inclouen dibuixos i bafarades en estil directe, o un teatret on els personatges i els elements del relat són auto adherents i poden enganxar-se i desenganxar-se tants cops com sigui necessari a un escenari que mostra la situació on la trama té lloc.

Treballat el conte d'aquesta manera, molt aviat els alumnes són capaços d'explicar-lo a un escoltador extern que no el conegui. Per què? Retornem al rètol de la botiga de roba i cerquem què hi ha de similar entre aquell exemple i la nostra manera de narrar/representar inicialment el conte i posteriorment explicar-lo a algú.

Observem primer l'ús del llibre a la manera d'un còmic. En aquest cas els alumnes són capaços molt aviat de reconèixer en quin moment del relat es situa cada vinyeta de tal manera que la corresponent bafarada, encara buida, funciona com el mecanisme que omple de significat allò que s'hi dirà. Com en el cas del rètol de la botiga de roba, els alumnes saben ja hipotetitzar allò que serà dit a cada bafarada perquè reconeixen aquest lloc narratiu abans que la part del diàleg que li correspon sigui explicitada. O amb altres paraules, perquè el significat d'allò que diran no està construït des del propi text

sinó des d'un lloc que (com el rètol abans de ser omplert, com la bafarada ara encara en blanc) correspon a una vivència narrativa interioritzada a les narracions/escenificacions inicials i que resulta reconeixible en la pròpia estructura del llibre. Per exemple, allò que la protagonista diu a l'antagonista al desenllaç d'un conte entre dues germanes és "finalment jo he guanyat". Digui el que digui, aquest és el seu significat. Fins i tot en el cas que, com amb el nom de la botiga, explicités un cosa aparentment contrària. En ambdós casos, el llibre i la botiga, no és encara necessari comprendre explícitament que és dit sinó on és dit.

*El significat d'allò que és dit no està construït des del propi text
sinó des d'un lloc que correspon a una vivència narrativa
interioritzada a les narracions/escenificacions inicials.*

El mateix passa quan oferim als alumnes el teatret amb personatges i elements que s'enganxen i es desenganxen. Movent les peces a mesura que el relat evoluciona, els alumnes són molt aviat capaços d'explicar el conte en la nova llengua. De nou, com en el cas del rètol encara buit de la botiga i de la bafarada encara en blanc, abans que els diàlegs en estil directe siguin dits els alumnes disposen de llocs narratius reconeixibles on aquests diàlegs esmentats seran col·locats. La posició esquerra/dreta de qui parla i un mapa mental de l'escenografia anteriorment representada esdevenen un ballet ja interioritzat que organitza el relat en la nova llengua.¹

La construcció d'escoltadors no socialment garantits

El resultat, inicialment imprevist, és que no tan sols el alumnes poden ara entendre la nova llengua i parlar-la, sinó que escoltadors tan poc competents com ells en aquesta mateixa llengua els entenen i, per tant, els poden escoltar. La solució cercada per a poder treballar els contes en la nova llengua permet, com a conseqüència, que molts dels escoltadors

¹ Per a més informació sobre la proposta, podeu consultar Artigal, 2008, 2009, 2013.

emocionalment propers però inicialment considerats incompetents s'hagin tornat competents. No tan sols els alumnes són capaços d'explicar de manera eficaç els contes, els seus pares, germans, avis, veïns o companys d'escola que tampoc coneixen (prou) aquesta llengua n'esdevenen escoltadors excel·lents. Les àvies que no saben l'euskera o el català (llengües minoritzades) o que no coneixen l'anglès o l'alemany (llengües estrangeres) actuen com a escoltadors socials millors fins i tot que les pròpies mestres que, evidentment, sí que coneixen les llengües esmentades però mai sabran escoltar com les àvies als seus nets i netes. L'elecció de la narració com a tipologia textual, la construcció de la seva estructura en el temps, l'espai i l'acció en aquest temps/espai han convertit la pràctica social d'explicar contes en un ús de la llengua a la mesura no només dels alumnes sinó també, i de retruc, dels seus escoltadors propers (Artigal, 2013, 2016).

No tan sols el alumnes saben explicar el contes en la nova llengua, també escoltadors emocionalment propers, tan poc competents com ells en aquesta llengua, els entenen i per tant els poden escoltar.

Sentir-se escoltat i considerat com un usuari eficaç de la llengua que hom està aprenent és una part de l'herència social per definició reversible i que, en conseqüència, ha de ser construïda cada cop de nou. Com reversibles i necessàriament construïts cada vegada de nou són tots els formats estudiats per Bruner. Jugar, banyar, donar el sopar, anar a dormir o explicar un conte abans de tancar el llum són rituals inevitablement bastits entre els aprenents i aquells que en tenen cura, altrament mancarien com a herència social.

Els nens han de poder escoltar i produir la nova llengua. En aquestes dues coses la mestra hi té molt a fer i a dir. Però també han de sentir-se escoltats per altres interlocutors. Aquest no pot ser un paper exclusiu de la mestra. Organitzar interaccions socials ritualitzades on qui està aprenent la llengua minoritzada pugui ser escoltat per algú emocionalment proper i que tampoc la coneix (prou) sembla ser també un objectiu pedagògic de la mestra. Garantir

escoltadors que puguin i vulguin escoltar és un mecanisme important de l'herència social, especialment en el cas de les llengües minoritzades.

S'aprèn, també, entre els que no en saben

Sèneca va escriure: «els homes, mentre ensenyen, aprenen». Podríem afegir-hi: «els homes, mentre aprenen, s'ensenyen entre els que també aprenen». Aprendre una llengua no és només una relació entre algú que encara no en sap (prou) i algú altre que ja en sap (o en sap més). Ser escoltat és, i hauria de ser, un mecanisme de l'herència social de les llengües no dominants també construït entre aquells que, precisament minoritzats, “no en saben encara prou”.

«Els homes, mentre aprenen, s'ensenyen entre els que també aprenen».

Bibliografia.

Artigal, J.M., i al. (1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.

Artigal, J.M. (1989) *La Immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO.

Artigal, J.M. (1992). “Some considerations on why a new language is acquired by being used.” In *International Journal for Applied Linguistics, Vol. 2, No. 2, 1992*. pp. 221-240.

Artigal, J.M. (1994). “The L2 kindergarten teacher as a territory maker”. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC.: Georgetown University Press. pp: 452-468.

Artigal, J.M. (1999). “La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil”. *Infancia y aprendizaje, 1999, 86*. Madrid. pp. 27-39.

- Artigal, J.M. (2008). *La narració dialogada: una manera d'explicar contes a alumnes d'educació infantil i primer de primària que no tenen el català com a llengua familiar*. Barcelona: J.M. Artigal Editor / SIUL. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Artigal, J.M. (2009). *Explicar contes ensenya llengua a qui els explica*. Barcelona: Josep Maria Artigal Editor.
- Artigal, J.M. (2013) "Aprendemos (a hablar) cuando *alguien nos escucha*". *XX Jardunaldi Pedagogikoak*, Ikastolen Elkartea, Donostia pp. 45-91. Una versió revisada i ampliada d'aquest va ser presentada el febrero del 2016 a Vaasa, Finlàndia: Artigal, J.M. (2016) *We learn (to speak) when someone listens to us, Open lecture*. University of Vaasa.
- Ballinger, S. & Lyster, R. (2011). "Student and teacher oral language use in a two-way Soanksh/English Immersion school". *Language Teaching Research*, 15(3), 289–306.
- Bell, A (1984) "Language style as audience design". *Language and society*, 13, 145-204. Cambridge University Press.
- Hernández, A. (2015). "Language status in two-way bilingual immersion. The dynamics between English and Spanish in peer interaction". *Journal of Immersion and Content Based Language*. 3:1, 102 -126. John Benjamins Publishing Company.