

## La transmissió lingüística intergeneracional inversa: quan fills i filles ensenyen llengua als progenitors

*Reverse intergenerational language transmission:  
children teaching a language to their parents*

Júlia LLOMPART ESBERT

Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües  
Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció: 18 de març de 2016

Data d'acceptació: 9 de juny de 2016

### RESUM

La realitat sociolingüística del context català s'ha vist modificada, especialment a partir dels anys noranta, per l'arribada de persones d'arreu del món. Actualment, alguns espais urbans de la ciutat de Barcelona entren en el paradigma de la superdiversitat. Les llengües d'origen de les poblacions que els configuren solen ser transmeses en família. En canvi, la transmissió lingüística del català a infants i adolescents s'assegura sobretot des de l'escola, mentre que el castellà és adquirit, per part d'infants, joves i adults, especialment en els contextos socials en què aquesta llengua és emprada com a llengua franca. L'anàlisi de les dades d'un estudi etnogràfic, realitzat en un centre de secundària de la ciutat de Barcelona, obre nous interessos de recerca: l'activitat de mediació interlingüística intergeneracional i l'activitat de suport a l'aprenentatge del castellà com a possibles vies per a la transmissió lingüística intergeneracional «inversa» (de filles i fills a progenitors). Això porta a ampliar el concepte de *transmissió lingüística intergeneracional* de manera que inclogui la bidireccionalitat.

PARAULES CLAU: transmissió intergeneracional inversa, mediació interlingüística, migració, superdiversitat, castellà.

### ABSTRACT

The Catalan sociolinguistic context has changed, especially since the arrival of people from around the world in the 1990s. Nowadays, some urban spaces of Barcelona are considered superdiverse. The native languages of the populations living in these contexts are usually transmitted within the family. However, the transmission of the Catalan language to children and teenagers is ensured in the school context, while Spanish is acquired by children, young people and adults especially in the social contexts in which this language is used as a lingua franca. The analysis of data from an ethnographic study carried out in a secondary school in Barcelona

---

CORRESPONDÈNCIA: Júlia Llopart Esbert. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP). Edifici G. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).  
A/e: [julia.llopart@uab.cat](mailto:julia.llopart@uab.cat).

brings up new research topics: the activity of intergenerational language brokering and the activities which support the learning of Spanish as possible avenues for “reverse” intergenerational language transmission (from daughters and sons to parents). This could expand the concept of intergenerational language transmission to include the bidirectionality of transmission.

KEYWORDS: reverse intergenerational transmission, language brokering, migration, superdiversity, Spanish.

## 1. INTRODUCCIÓ

Catalunya ha estat tradicionalment terra d'arribada de persones d'altres indrets. A partir dels anys noranta, la migració de persones provinents de llocs del món diversos ha suposat un repte pel que fa a l'escolarització d'infants i joves i per a l'aprenentatge de llengües. Aquesta gran diversitat lingüística i sociocultural fa que la ciutat de Barcelona entri dins el paradigma de l'anomenada *superdiversitat* (Vertovec, 2007), terme que fa referència a la diversificació de la diversitat, és a dir, de la multiplicació de les circumstàncies que afecten on, com i amb qui viuen les persones i com es comuniquen. Les tecnologies de la comunicació —Internet i els telèfons mòbils— també afecten la manera com les persones migrades organitzen la seva vida, tant localment com translocalment (Appadurai, 1996).

En aquest context sociolingüístic, emergeixen investigacions i reflexions sobre els processos de transmissió lingüística intergeneracional. La Direcció General de Política Lingüística (DGPL) va publicar recentment (2015) els resultats de l'enquesta d'usos lingüístics de la població, realitzada el 2013. Entre els factors clau que s'hi identifiquen, es fa èmfasi en la transmissió intergeneracional, entesa com a «procés a través del qual una llengua es transmet o no de progenitors a fills en el si de la família. La mesura en què es produeix aquesta transmissió és un indicador de la vitalitat de les llengües en presència, i té un impacte important en el seu present i futur» (DGPL, 2015: 18). Aquesta definició de la transmissió lingüística intergeneracional prové de la proposta tradicional i unidireccional de Fishman (1991). Així, la transmissió entre generacions que es considera en moltes recerques —com la de Boix (2009), en l'àmbit català— és la que es fa de progenitors a fills i filles en el context familiar. En aquest sentit, progenitors transmeten la llengua o llengües familiars a fills i filles per mitjà de la comunicació continuada amb ells durant la infantesa.

Però, en el context multilingüe i multicultural català —especialment, el que trobem als centres urbans— aquest fenomen es pot observar de manera més àmplia. Segons l'estudi de Llompart (2013), com també les dades del present estudi, la transmissió lingüística intergeneracional en llengües d'origen o d'altres llengües relacionades amb la trajectòria biogràfica familiar és exercida sobretot per progenitors i familiars, i a vegades entre iguals. Però fills i filles prenen també un paper actiu en la transmissió de les llengües locals —castellà i/o català— als seus progenitors, sobretot a través de les activitats de mediació social. En aquest sentit, si partim del concepte

tradicional, podríem parlar d'una transmissió lingüística intergeneracional inversa en la qual els fills i filles tenen també el paper de transmissors. En aquest cas, però, els fills i filles no adopten les llengües locals per a la comunicació amb els progenitors sinó que els les transmeten mitjançant el desenvolupament d'activitats de mediació interlingüística i de suport a la docència. Així, la transmissió lingüística intergeneracional inversa és diferent de la fishmaniana pel que fa a la direccionalitat de la transmissió —fills i filles adquireixen el rol de transmissors de les llengües locals als progenitors— i pel que fa a les activitats que permeten la transmissió —la mediació interlingüística i el suport a la docència.

En aquest article, ens fixarem en aquestes dues activitats rellevants en l'àmbit sociolingüístic i de la transmissió lingüística. Per fer-ho, analitzarem les dimensions interactives de les dues activitats que es configuren com a possibles espais de transmissió del castellà, protagonitzades per noies d'origen immigrant i les seves mares. En el cas d'aquest estudi, la transmissió lingüística intergeneracional que es dona és de la llengua castellana, ja que en el context de recerca la llengua franca entre la població és el castellà i, per tant, la llengua prioritària en la socialització lingüística és també el castellà.

Els nens i nenes i joves d'origen immigrant se socialitzen lingüísticament més de pressa que els seus progenitors —sobretot abans que les mares, moltes de les quals solen quedar-se a casa— pel fet de ser escolaritzats a Catalunya. Aquests infants i joves tenen les competències necessàries per a fer de mestres i fan de pont entre els adults de la seva família —com també entre altres adults de l'entorn i joves de la mateixa edat— i la societat.<sup>1</sup> Aquesta socialització lingüística més ràpida en el context d'acollida dels fills i filles té com a conseqüència l'aparició de certes activitats en les quals els experts i expertes en llengües locals són aquests infants i joves.

Infants i joves d'origen estranger adquireixen una funció primordial per a la comunicació entre els seus progenitors i altres membres de la societat. En efecte, actuen com a mediadors, anomenats *language brokers* per Tse (1996), *parafrasejadors* per Orellana (2003) i *intèrprets familiars* per Valdés (2003).<sup>2</sup> Aquesta funció social ha estat analitzada des de la perspectiva de la psicologia i dels estudis de la infància i la joventut (Tse, 1996; Buriel *et al.*, 1998; Orellana, 2003; Love i Buriel, 2007; Morales i Hanson, 2005; Hall i Robinson, 1999), per tal de determinar, sobretot, quins són els efectes de dur a terme aquesta activitat. Aquest tipus de mediació implica una participació i unes activitats diferents de les que realitzen els mediadors i intèrprets professionals. Com indica Pöchhacker (2012), el grau de participació d'un mediador varia segons que es tracti d'un professional o d'una persona que ho fa ocasionalment. Cer-

1. En parlar de *societat* aquí, ens referim als diversos espais en els quals els joves i les joves de l'estudi duen a terme l'activitat de pont amb els seus familiars. Segons les dades, es tracta dels àmbits familiar, de salut, administratiu, legal, escolar, laboral i en intercanvis quotidians. D'altra banda, les tasques que duen a terme els fills i filles amb els seus familiars són també variades: inclouen la docència de llengües locals, la traducció oral de documents que es reben a les cases, la mediació interlingüística, la traducció oral de xats i la posterior escriptura de les respostes de l'adult, etc.

2. Anomenarem aquesta activitat *mediació interlingüística* i, si ens referim a la que duen a terme amb els seus progenitors, especificarem que és *intergeneracional*.

tament, segons Prokopiou, Cline i Crafter (2013), en els àmbits mèdic i legal, els joves mediadors i mediadores interlingüístics no es deslliguen de les persones per a les quals interpreten sinó que treballen activament per a satisfer els interessos de les seves famílies —o d'altres persones adultes amb qui es veuen compromeses. En aquest sentit, el desenvolupament d'aquesta tasca no és una simple rutina mecànica, sinó que comporta conseqüències en l'èxit comunicatiu de les famílies, en l'accés o no als diversos serveis socials existents, i reconfigura la identitat dels actors en presència.

Juntament amb la mediació per a les seves famílies, infants i joves d'origen immigrant exerceixen sovint també de «docents familiars» en les llengües locals. Segons les nostres dades, és comú que siguin especialment les filles les encarregades d'ensenyar les llengües locals —però en major mesura el castellà— a les seves mares, tant espontàniament en diversos contextos com a casa en activitats planificades.

En el context de la ciutat de Barcelona —on s'ha realitzat l'estudi— les activitats de mediació interlingüística intergeneracional i de docència són abundants i ho són també, per tant, la socialització lingüística i la transmissió lingüística —principalment del castellà— de fills i filles a progenitors d'origen immigrant. Aquestes activitats desencadenen efectes en dues direccions: en el mediador o medidora i en la persona que és mediada, en el sentit que donen lloc al desenvolupament de competències i habilitats lingüístiques i metalingüístiques.

El concepte de *mediació* apareix en el *Marc europeu comú de referència* (MECR) (Generalitat de Catalunya, 2003) descrit com una activitat que comprèn el desenvolupament de tasques com el resum, la reformulació, el desplegament de coneixements previs, la percepció de les necessitats de l'interlocutor, l'anticipació, la negociació, etc. (Generalitat de Catalunya, 2003; Arriba i Cantero, 2004). Segons l'MECR, «les estratègies de mediació reflecteixen les maneres d'utilitzar uns recursos limitats per tractar la informació i trobar un significat equivalent» (Generalitat de Catalunya, 2003: 119). D'altra banda, atès que es tracta d'activitats en què cal parar una atenció extrema tant en les formes lingüístiques com en els continguts en qüestió, la mediació pot implicar aprenentatges lingüístics per part de tots els participants. Així la mediació és pluridimensional, bidireccional i col·lectiva (Pekarek, 2002).

En les seccions següents, descriurem els mètodes de recollida i anàlisi de dades, analitzarem la interacció de dos fragments i, finalment, oferirem una discussió sobre les activitats de transmissió interlingüística intergeneracional inversa en castellà en el context superdivers de Barcelona.

## 2. MÈTODES

Les dades d'aquest estudi van ser recollides,<sup>3</sup> entre els anys 2012 i 2015, en un institut d'educació secundària del centre de la ciutat de Barcelona en el qual es va dur a

---

3. La recerca va desenvolupar-se en dues fases bàsiques: una primera fase etnogràfica —de desembre de 2012 a febrer de 2013 i de setembre de 2013 a febrer de 2014— i una segona fase de recerca-acció —de

terme una etnografia, procediment de recerca que permet accedir a circumstàncies dels usos lingüístics, que, d'una altra manera, haurien quedat amagats (Heller, 2008). Aquesta fase de recerca, que va combinar l'observació-participant, la realització d'activitats didàctiques proposades per la investigadora i sessions posteriors de reunions de grup (*focus groups*)<sup>4</sup> durant les quals l'alumnat discutia temes relacionats amb usos lingüístics, va anar seguida d'una fase de recerca-acció col·laborativa amb l'alumnat, una professora i la investigadora. En aquest període es van desenvolupar dos projectes didàctics amb dos grups de joves de quart d'ESO. En el primer, es pretenia que l'alumnat investigués, descobrís i documentés els usos lingüístics propis i la transmissió de llengües inter- i intrageneracional. Com a producte final del procés del projecte didàctic, l'alumnat havia de presentar, davant una classe a la universitat, un pòster digital en el qual s'havien de mostrar els resultats de la seva recerca. El segon projecte didàctic, que també es va presentar a la universitat, va consistir a investigar, reflexionar i discutir sobre la diversitat lingüística dels repertoris lingüístics de l'alumnat, i a crear una enciclopèdia visual en totes les llengües de l'alumnat, per tal d'ajudar companyes i companys de més recent arribada a moure's i comunicar-se a l'institut. Deixant de banda els resultats positius tant de les activitats didàctiques com dels projectes —l'apoderament de l'alumnat, la reflexió lingüística i sociolingüística, el benefici comú de la recerca col·laborativa...—, les dades que es van recollir durant tot el procés ajuden a entendre els fenòmens vinculats a la diversitat lingüística i cultural, entre els quals es troba la transmissió lingüística intergeneracional inversa.

Les dades obtingudes s'han explorat seguint propostes de l'anàlisi conversacional d'orientació etnometodològica (Garfinkel, 1967; Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974), ja que és un tipus d'anàlisi que permet d'examinar, torn a torn, com es construeix i manté la intersubjectivitat, és a dir, com els interlocutors mostren, mitjançant gestos o enunciacions, que comprenen allò que està fent o dient l'altra persona. Segons Heritage i Atkinson (1984), l'organització de la conversa s'implementa i es manté torn a torn gràcies al context de comprensió entre els participants que es manifesta i s'actualitza contínuament. Així mateix, i per tal d'observar l'activitat de mediació interlingüística intergeneracional, ens interessa fixar-nos en com es configura el marc de participació.<sup>5</sup> Goffman (1981) explica que, en les interaccions, més enllà dels rols d'emissor (*speaker*) i receptor (*hearer*), els participants tenen diverses opcions tant en el moment de ser productors de parla —format de producció (*production format*)—, com quan en són receptors. Segons l'autor, hi ha diversos graus d'implicació i de responsabilitat pel que fa a aquestes opcions, que Goffman anomena *rols*. Així, a l'hora

---

març a juny de 2014 i de febrer a juny de 2015. L'estudi complet constitueix la tesi doctoral de Júlia Llompart Esbert (Llompart, 2016).

4. Durant la fase etnogràfica, es van observar set grups classe, sis dels quals van participar en les activitats didàctiques. Posteriorment, es van desenvolupar quatre reunions de grup. Pel que fa a la fase de recerca-acció, es va fer amb dos grups classe; l'un va participar en el projecte 1 (2014), i l'altre, en el projecte 2 (2015).

5. El marc de participació (*participation framework*) de Goffman (1981) es delimita per totes les persones presents en el moment de la interacció.

d'enunciar, un participant pot ser: 1) l'animador (*animator*), que produeix físicament les emissions; 2) l'autor (*author*), que crea el contingut, i 3) el principal o la veu compromesa amb el que es diu en els enunciat.

Igualment, en examinar dades en què es produeix mediació interlingüística, considerem que no es tracta d'una interacció en la qual dues persones no s'entenen i una tercera fa d'enllaç, fora del marc participatiu. Seguint Merlino i Mondada (2013) l'observarem com una activitat complexa plenament integrada en la interacció en curs, organitzada pels interlocutors (Wadensjö, 1995; Merlino i Favaron, 2003). Es tracta doncs d'una activitat polifuncional (Merlino i Mondada, 2013) per la seva doble orientació: *a*) cap a la traducció, la transposició de continguts, i *b*) cap a l'establiment de la intercomprensió i la intersubjectivitat, a través de la coordinació de les diverses accions (Wadensjö, 1995).

Finalment, el marc analític de les dades que discutirem considera també la noció d'*identitat*, entesa com una construcció social negociable, variable i flexible (Antaki i Widdicombe, 1998), observable en els processos de categorització que fan les persones durant la interacció amb d'altres persones. Sacks (1992) defineix les categoritzacions socials com a dispositius que porten implícit el coneixement de la societat i la cultura per part dels seus membres i organitzades d'una manera dicotòmica —per exemple, les categories de mare-fill, expert - no expert...— i que comporten drets i obligacions. Les categoritzacions poden consistir en descripcions explícites o bé en activitats (*category bound activities*) que demostren implícitament quines orientacions segueixen les persones en la construcció de la intersubjectivitat.

A continuació, analitzarem els fragments seguint les propostes de l'anàlisi conversacional i l'anàlisi de les categoritzacions per tal d'entendre les activitats de mediació interlingüística intergeneracional i de suport a l'aprenentatge.

Tot seguit proporcionem la simbologia de transcripció de dades:

#### Simbologia de transcripció de dades

Pseudònim dels parlants	ABC
En negreta	<b>traducció</b>
Entonació ascendent	/
Entonació descendent	\
Entonació mantinguda	—
Veu baixa	◦ ◦
Pauses	( )
Allargament silllàbic	: :: :::
Encavalcament immediat	=
Encavalcament	[
Continuació de torn	&
Comentaris	((rient))
Fragments incomprensibles	XX

### 3. RESULTATS

Segons les nostres dades, la mediació interlingüística intergeneracional i el suport a l'aprenentatge són activitats que poden comportar la transmissió lingüística intergeneracional inversa —del castellà, en aquest cas concret. Analitzarem dos fragments. En el primer, observarem una mediació interlingüística en la qual s'exhibeix la interacció del triangle en què es construeix la mediació interlingüística intergeneracional (*language brokering*), és a dir, la filla, la seva mare i una altra persona adulta —la investigadora, en aquest cas. En el segon fragment, ens fixarem en l'activitat docent d'una jove amb la seva mare.

Durant la primera fase de recollida de dades a l'institut de secundària, la investigadora va poder conversar amb una de les joves participants —Kamila, noia de setze anys nascuda a Barcelona— i la seva mare —dona nascuda al Pakistan i que fa setze anys que és a Barcelona. L'objectiu d'aquesta trobada era, d'una banda, conèixer la mare i, de l'altra, establir un espai de reflexió entre mare i filla; és per això que la investigadora s'interessa per la vida de la mare i, en concret, pel fet que, després d'anys vivint a la ciutat, comença a aprendre castellà.

**Participants: Kamila (KAM), mare de Kamila (MAR), Laura (investigadora, LAU)**

01 LAU entonces usted AHORA es cuando ha em\_ ha empezado a hablar\_  
 02 (0.5)  
 03 MAR [sí ]  
 04 LAU [castellano] eh/=  
 05 MAR =sí=  
 06 LAU =y por què (.) ahora/  
 07 (0.7)  
 08 MAR mh:: mi gusta mucho: mh: antes eh: mi casa ama de casa (0.6) eh: todo  
 09 d[ía  
 10 KAM [°no tenia tiempo°  
 11 (1)  
 12 MAR hm/  
 13 (.)  
 14 KAM °no tenía tiempo°  
 15 (0.5)  
 16 MAR no tiene tiempo  
 17 (1.4)  
 18 LAU y ahora sí/  
 19 (.)  
 20 MAR sí °ahora sí°  
 21 (0.4)  
 22 LAU por qué/ qué\_ qué diferencia hay entre: antes y ahora/  
 23 (0.4)  
 24 KAM °los hijos (0.5) han crecido°

25 (3)  
 26 MAR (riu) [qué/  
 27 KAM [>los hijos<=  
 28 MAR =los hijo[s  
 29 KAM [°han crecido°  
 30 (0.6)  
 31 MAR han  
 32 (0.2)  
 33 KAM °crecido°  
 34 (0.2)  
 35 MAR crejido  
 36 (.)  
 37 KAM creSIdo=  
 38 MAR =cresido  
 39 (1.1)  
 40 LAU se han hecho mayores no/

En aquest primer fragment s'adverteix que no es tracta d'una simple interpretació, ni de transposició de continguts, sinó que la filla és constructora del discurs amb la seva mare. En els torns inicials (línies 1-9), la interacció entre la mare i la investigadora es desenvolupa sense cap problema. Ara bé, a la línia 10, la filla passa de ser receptora d'enunciats a ser-ne productora. La formulació de la mare del seu torn amb algunes vacil·lacions i amb una pausa llarga entremig poden ser el motiu pel qual la filla reformula, a la línia 14 i a manera de resum, el que ha dit la mare, en el seu enunciat («no tenía tiempo»). A partir d'aquí, Kamila actua com a mediadora interlingüística entre la seva mare i la investigadora, tot categoritzant-se com a transmissora de llengua i com a experta de llengua castellana. La investigadora continua dirigint-se directament a la mare, però és la filla qui construeix el discurs juntament amb la seva progenitora. A partir de la línia 10, la filla formula prèviament l'enunciat i la mare el repeteix després. Per tant, la filla —en termes de format de producció (Goffman, 1981)— adquireix en el fragment diversos rols. En primer lloc, a la línia 10, es converteix en autora del contingut nou en expandir l'enunciat de la mare; aquest contingut és repetit a continuació per la mare. Posteriorment, la investigadora adreça una pregunta a la mare (línia 18), la qual reprèn l'anunciat amb una afirmació. Seguidament, a la línia 22, la investigadora dirigeix una pregunta a la mare, que no obté resposta, sinó una pausa llarga (de 0.4) que constitueix una unitat de construcció de torn (TCU, *turn construction unit*) o possible moment de transició de torns (Sacks *et al.*, 1974). Malgrat la selecció de la mare com a parlant següent per part de la investigadora, la filla s'autoselecciona. Kamila, amb la seva activitat, s'autocategoritza com a experta de llengua i com a responsable del discurs de la seva mare, ja que és qui dóna resposta a la pregunta formulada a la línia 22, agafant així, a la línia 24, el rol de *principal*. Ara bé, ho fa oferint a la mare la resposta en forma de xiuxiueig per tal que sigui la progenitora qui formuli l'enunciat. Aquest fet és interessant, ja que no es tracta únicament de mantenir la intersubjectivitat entre investigadora i mare, sinó que el



que persegueix la jove és que la seva progenitora sigui capaç de formular l'enunciat d'una manera adequada.

En les línies següents, aquesta intenció es veu reflectida encara d'una manera més evident quan, malgrat que la formulació de la mare ja és suficient per a prosseguir la interacció (línia 31, «han», i línia 35, «crejido»), la filla posa el focus en la forma amb l'objectiu que la seva mare pronuncii de manera correcta. La focalització sobre la forma, comuna en la conversa entre parlants amb competències desiguals i, especialment, en contextos d'aprenentatge (Bange, 1992), és interessant en aquest cas perquè implica, a més, una capacitat de reflexió metalingüística per part de la jove: la segona proposta que fa la filla per a la mare és la paraula «cresido» (línia 37), com a forma intermèdia que la noia identifica que la progenitora podrà pronunciar, atès que el so [s] forma part del sistema fonètic de les llengües que parla la mare (urdú i panjabi).

En el segon fragment, Kamila i la seva mare són a casa. En el moment de recollida de dades, la progenitora feia quatre mesos que havia començat un curs de llengua castellana; per això, havia de fer deures i estudiar gairebé cada dia. L'extracte que presentem a continuació és part d'un enregistrament d'una sessió de deures, en la qual la filla ajuda la seva mare a aprendre's les parts del cos. El procediment que segueix la filla per fer-ho és anar indicant a la mare parts del seu propi cos, que la progenitora ha d'anomenar en castellà.

**Participants: Kamila (KAM), mare de Kamila (MAR)**

01 MAR cabeza (1.1) dedo (1) mano (2.3) pierna (2.1) pie eh: planta de pie  
 02 (1.6) eh: m:: eh palma de: mano  
 03 (0.4)  
 04 KAM la mano  
 05 MAR la mano (2.1) eh: hombro  
 06 KAM HOMBro  
 07 (0.2)  
 08 MAR hombro  
 09 KAM HOM:bro  
 10 (.)  
 11 MAR hom:bro  
 12 (0.8)  
 13 KAM O: ((parla urdú))  
 14 MAR acha (0.5) hom:bro  
 15 **bueno** (0.5) hom:bro  
 16 (1.5)  
 17 KAM m:  
 18 (1.4)  
 19 MAR ojo (1.3) bes- bestaña  
 20 (.)  
 21 KAM pestaña  
 22 (0.3)  
 23 MAR pestaña ((pronunciant cada síl·laba de forma més lenta))

[...]

24 MAR ro- rodillo

25 KAM rod- nahin rodiLLA

26 rod- no rodiLLA

27 MAR rodilla ((pronunciant cada síl·laba de forma més lenta))

28 (0.2)

29 KAM rodilla

30 (0.3)

31 MAR rodilla

Com en el fragment precedent, s'observa que la filla adopta la identitat d'experta, atès que s'encarrega de guiar l'activitat, de demanar a la mare que anomeni la part del cos indicada i, també, d'avaluar-ne la correcció. L'estratègia didàctica que utilitza la filla es basa en l'ús de diverses tècniques centrades en objectius concrets i ordenats. Primer la filla assenyala la part del cos que vol i la mare ha de dir-la en castellà, i, en cas que la mare no ho aconsegueixi o hi hagi algun error en la seva producció —com ocorre a les línies 2, 5, 19 i 24—, la filla heterocorregeix la progenitora i li ofereix la forma correcta. Però, per tal de determinar quins procediments docents desplega la jove amb la seva mare, analitzem cada cas d'una manera específica. En la primera de les correccions (línies 2-5), la mare proposa «palma de mano», forma incorrecta en castellà, que la filla corregeix afegint «la». La mare, seguidament, accepta aquesta correcció i repeteix la forma i aquí acaba la seqüència. A les línies 19-23, succeeix el mateix. Un cas semblant s'observa a les línies següents (línies 24-31), una seqüència que comença com les dues comentades anteriorment, però s'hi afegeix l'heterocorrecció per part de la filla de la velocitat de producció de la mare; és a dir, un cop la mare és capaç de pronunciar el terme (línia 27), la filla el repeteix d'una manera més ràpida i natural (línia 29) i, posteriorment, ho fa la mare (línia 31). En canvi, en el cas que observem a les línies 5-15, com que la presentació de la forma correcta (línia 6) no és suficient perquè la mare continua emprant una forma incorrecta, la filla necessita desplegar una altra estratègia. Per això, en primer lloc (línia 9), la jove posa l'accent i volum en la síl·laba en la qual hi ha l'error per tal d'indicar-li que es pronuncia amb *o* i no amb *u*. Tot i que sembla que la mare ofereix la forma correcta, la filla aporta una reflexió sobre la forma del terme, tot realitzant un canvi de codi: a la línia 13, empra l'urdú i la progenitora afirma amb un terme de l'hindi,<sup>6</sup> *acha*, i, posteriorment, aporta de nou la forma correcta (línia 14).

L'anàlisi d'aquest extracte indica dos aspectes rellevants: 1) la filla es categoritza com a experta —i, alhora, la mare com a inexperta— i, amb aquesta identitat, s'encarrega de transmetre la llengua castellana a la progenitora; 2) l'activitat docent que realitza la filla segueix un ordre concret: primer, s'assegura que la mare identifiqui i anomeni la part del cos de manera correcta; després, que la fonètica que empri sigui

6. L'ús per part de la mare de la paraula hindi *acha* no és un fet estrany. És comú que el repertori lingüístic de les persones que provenen del Pakistan, especialment de la zona del Panjab, inclogui paraules de l'hindi.

adequada, i, finalment, que la velocitat de producció sigui natural. Així mateix, i per tal d'aconseguir aquesta triple correcció, la jove desplega diversos procediments: oferir el model, repetir-lo fent èmfasi en la part fonètica que cal millorar i aportar una reflexió metalingüística sobre el terme. Aquests procediments didàctics, propis d'una mestra de llengua, permeten a la mare aprendre i suposen, per tant, la inversió dels papers tradicionals en la transmissió lingüística.

#### 4. CONCLUSIONS

En parlar de transmissió lingüística intergeneracional, tradicionalment, s'ha fet referència a la transmissió de llengua de progenitors a fills i filles —és a dir, unidireccional. Les dades del nostre estudi apunten dos aspectes que es relacionen amb aquesta visió de la transmissió i en demanen un eixamplament dels focus de recerca.

En efecte, els resultats semblen indicar la necessitat de proposar una ampliació del concepte de *transmissió intergeneracional* que inclogui totes les oportunitats de transmissió que ens ofereix la realitat sociolingüística actual. Així, la transmissió lingüística intergeneracional hauria de tenir en compte la seva geografia bidireccional i plurilingüe: els progenitors transmeten a fills i filles les llengües d'origen; fills i filles<sup>7</sup> poden transmetre les llengües locals —en aquest context concret, el castellà. Aquest estudi vol ser una aportació per adoptar un sentit més ampli del concepte de *transmissió lingüística intergeneracional*, de manera que inclogui tant la que ocorre de progenitors a fills i filles com la que ocorre inversament, és a dir, de fills i filles a progenitors.

Les dues activitats analitzades, la referent a la mediació interlingüística i la d'ajut a l'aprenentatge, semblen obrir noves direccions de recerca. D'una banda, en el cas de la mediació, l'actuació medidora no pot ser imparcial pel fet que l'activitat es fa per a les famílies. Això comporta l'heterocategorització de les mares com a inexpertes en llengües locals i, per tant, com a subjectes poc socialitzats en la societat d'acollida. Llavors les filles opten per la coconstrucció del discurs, alhora que empenyen les mares a participar en la interacció, amb la qual cosa obren espais d'aprenentatge per a les mares.

Malgrat la poca atenció que ha rebut el fenomen de la mediació interlingüística, es tracta d'una activitat essencial perquè: 1) contribueix a la supervivència d'algunes famílies d'origen immigrant al lloc d'acollida; 2) té unes conseqüències en la socialització lingüística, per tant, en l'aprenentatge de llengües, i en la construcció de les identitats, i 3) desenvolupa, segons Orellana (2009), un servei que les institucions haurien

---

7. Efectivament, tot i que els dos fragments proposats aquí presenten l'activitat entre filla i mare, les dades de l'estudi mostren que no es tracta d'activitats exclusives de les noies, sinó que també hi ha nois que actuen, principalment, de mediadors interlingüístics de les seves famílies i d'altres adults. Els diferents casos que presenten les dades del treball de camp indiquen que és una funció habitual tant dels nois com de les noies.

de planificar i oferir a la societat per tal de donar a tots els ciutadans i ciutadanes el dret de poder accedir en igualtat de condicions als serveis disponibles. D'altra banda, l'activitat docent representa una transmissió directa de llengua de les filles a les mares i, així mateix, un desplegament d'habilitats i estratègies per part de les filles.

Els infants i els joves d'origen immigrant —tot i que alguns hagin passat durant una llarga etapa per les aules d'acollida— tendeixen a socialitzar-se en llengua castellana —que adopten com a llengua franca— en primera instància, especialment, en centres urbans com Barcelona (Nussbaum i Unamuno, 2006; Vila *et al.*, 2009). En el cas dels joves amb els seus progenitors, en el context superdivers estudiat, es realitza majoritàriament una transmissió lingüística intergeneracional inversa en castellà, llengua de socialització en el context de l'estudi, tot i que aquests joves ja tenen competències suficients per a actuar socialment en català.<sup>8</sup> Queda pendent d'estudiar el fet que la societat catalana, sobretot en les instàncies que requereixen mediació, s'adreça encara avui a nois i noies d'origen familiar immigrant en castellà, fet que pot tenir conseqüències en la socialització lingüística dels progenitors.

## 5. AGRAÏMENTS

Agraïm, en primer lloc, als joves i les joves mediadors interlingüístics que construeixen ponts cada dia; a en Josep i l'Amparo, per tenir sempre les portes obertes.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (coord.) (1998). *Identities in talk*. Londres: Thousand Oaks; Nova Delhi: SAGE Publications.
- APPADURAI, A. (1996). «Modernity at large. Cultural dimensions of globalization». *Public Worlds*, vol. 1. Minneapolis; Londres: University of Minnesota Press.
- ARRIBA, C. de; CANTERO, F. J. (2004). «La mediació lingüística en la ensenyanza de llengües». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, p. 9-21.
- BANGE, P. (1992). «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2». *Aile*, vol. 1, p. 53-85.
- BOIX-FUSTER, E. (2009). *Català o castellà amb els fills?: La transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona*. Sant Cugat del Vallès: Rourich.
- BURIEL, R.; PÉREZ, W.; DEMENT, T. L.; CHÁVEZ, D. V.; MORAN, V. R. (1998). «The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self efficacy among Latino adolescents». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 20, núm. 3, p. 283-297.
- FISHMAN, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon; Filadèlfia; Adelaida: Multilingual Matters.

8. Segons les dades de l'estudi, la major part de l'alumnat que adopta aquesta funció de mediació interlingüística i de suport a la docència té competències tant en llengua castellana com en llengua catalana.

- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall Inc.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Traducció catalana del Consell d'Europa. Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports; Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Departament d'Ensenyament; Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. [Edició original: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001). Estrasburg: Steering Committee for Education. Language Policy Division]
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE CULTURA. DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (DGPL) (2015). *Anàlisi de l'enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau* [en línia]. Biblioteca Tècnica de Política Lingüística. <<http://llengua.gencat.cat>> [Consulta: 15 setembre 2015].
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Pennsilvània: University of Pennsylvania Press, p. 124-159.
- HALL, N.; ROBINSON, A. (1999). *The language brokering behaviour of young children in families of Pakistani heritage* [en línia]. <<http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/background.php>>.
- HELLER, M. (2008). «Doing ethnography». A: WEI, L.; MOYER, M. *Research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA; Oxford; Victòria: Blackwell Publishing.
- HERITAGE, J.; ATKINSON, J. M. (1984). «Introduction». A: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (ed.). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-15.
- LLOMPART 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*, vol. 6, núm. 3, p. 47-65.
- (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Tesi doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LOVE, J.; BUIEL, R. (2007) «Language brokering, autonomy, parent-child bonding, biculturalism, and depression: A study of Mexican American adolescents from immigrant families». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 29, núm. 4, p. 472.
- MERLINI, R.; FAVARON, R. (2003). «Community interpreting: re-conciliation through power management». *The Interpreter's Newsletter* [Trieste], núm.12, p. 205-229.
- MERLINO, S.; MONDADA, L. (2013). «La traduction comme pratique multiforme imbriquée dans l'activité située». A: LONDEI, D.; SANTONE, L. (ed.). *Entre linguistique et anthropologie: Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture*. Berna: Peter Lang, p. 205-232.
- MORALES, A.; HANSON, W. (2005). «Language brokering: An integrative review of the literature». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 27, núm. 4, p. 471-503.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ORELLANA, M. F. (2003). «Responsibilities of children in Latino immigrant homes». *New Directions for Youth Development*, núm. 100, p. 25-39.
- (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick, Nova Jersey; Londres: Rutgers University Press.
- PEKAREK, S. (2002). «Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments». *Mind, Culture and Activity*, vol. 9, núm. 1, p. 22-42.

- PÖCHHACKER, F. (2012) «Interpreting participation: conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction». A: BARALDI, C.; GAVIOLI, L. (ed.) (2012). *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PROKOPIOU, E.; CLINE, T.; CRAFTER, S. (2013). «Child language brokering in schools: Why does it matter?». *Race Equality Teaching*, vol. 31, núm. 3.
- SACKS, H. (1992). «The baby cried, the mommy picked it up». A: JEFFERSON, G. (ed.) (1992). *Lectures on conversation*. Malden, MA; Oxford; Victòria: Blackwell Publishing.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, A.; JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, vol. 50, núm. 4, part 1, p. 696-735.
- TSE, L. (1996). «Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American students». *Bilingual Research Journal*, vol. 20, núm. 3-4, p. 485-498.
- VALDÉS, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Nova Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- VERTOVEC, S. (2007). «Super-diversity and its implications». *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, núm. 6.
- VILA, I.; SIQUÉS, C.; OLLER, J. (2009). «Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 22, p. 95-124.
- WADENSJÖ, C. (1995) «Dialogue interpreting and the distribution of responsibility». *Hermes, Journal of Linguistics*, núm. 14, p. 111-129.
- WIDDICOMBE, S. (1998). «'But you don't class yourself': the interactional management of category membership and non-membership». A: ANTAKE, C.; WIDDICOMBE, S. (coord.). *Identities in talk*. Londres: Thousand Oaks; Nova Delhi: SAGE Publications.