

La construcción de la *identidad latina* y su relación con la institución escolar*

Por Víctor Corona

*Trabajo final de la investigación etnográfica realizada con el apoyo de la *Fundació Jaume Bofill* durante el periodo de enero a noviembre del 2006.

Índice

<i>Del parque al Instituto</i>	2
Introducción.....	6
0. Metodología.....	8
0. 1 Hacia una etnografía sociolingüística.....	8
0.2 La entrevista como herramienta de estudio.....	12
0.3 Análisis de los datos.....	14
0.4 La importancia de la transcripción.....	15
1. Etnografía del parque.....	18
1.1. La construcción discursiva de la identidad latinoamericana.....	20
1.1.1. ¿Quiénes somos?.....	24
1.1.2. Somos lo que hablamos.....	29
1.2. Las lenguas de la escuela, las lenguas de la calle.....	38
1.3. Afiliación y exclusión social y escolar.....	42
2. Etnografía escolar.....	51
2.1 El alumnado latinoamericano.....	53
2.2 El papel de las lenguas.....	58
2.3 El aprendizaje de las lenguas escolares.....	68
2.4 La relación entre grupos.....	72
2.5 Lenguas, identidades y clasificación escolar.....	82
3. De la investigación a la acción didáctica.....	95
Bibliografía.....	99

Del parque al Instituto

Son las once de la mañana de un lunes. El ritmo cotidiano ubica a todos en su lugar. La gente trabaja, está en la escuela, va de compras o se queda en casa. Es el mes de marzo y el calor no parece asomarse todavía por este barrio de Barcelona. El gran bloque de apartamentos que oculta el sol tampoco ayuda a que los rayos calienten los huesos gélidos que están debajo de toda esa ropa. La sombra de la gran construcción de viviendas se proyecta en el patio del instituto. Allí la algarabía de los niños de primaria es un estruendo que termina por ser agradable. Aunque es difícil de comprender, algo de júbilo hay en todo ese chillido. Es la hora del patio para los pequeños. Los mayores, de secundaria y bachillerato, saldrán a las once y media.

Atrás del recinto escolar está el parque. A esta hora del día no hay más que viejos caminando, jugando a la petanca o gente paseando a los perros. Las canchas están vacías. Hay restos de basura, latas de cerveza, envoltorios de patatas fritas, colillas de cigarros. En las paredes pueden leerse de todo. Desde mensajes de amor, nombres de personas cruzados por una flecha, hasta insultos o caligrafías enigmáticas. La mañana se despierta con dificultad. Los lunes no suelen ser fáciles, incluso para los parques.

Hace a penas una hora que se levantó. En casa no había nadie. Hacía tiempo que tenía los ojos cerrados por inercia. Se negaba a empezar el día. Su padre y su tío habían salido por la mañana a trabajar. Su madre y su tía se fueron un poco más tarde, justo después que sus primas. En su casa son ocho y es difícil encontrar algo de intimidad, de paz. Atrás han quedado los espacios abiertos y los rincones privados. Aunque Barcelona tiene sus encantos, Guayaquil es un paraíso. Le da rabia ya no recordar ciertos detalles que antes eran fundamentales. Piensa en el arroyo que desembocaba en el patio trasero de su casa. En verano, podía quedarse allí hasta muy tarde, hasta que su abuela, cansada de llamarlo, fuera a buscarlo. En todo esto y en otras cosas divaga mientras se cubre con la manta en el sofá. El salón es su improvisada habitación.

Espera a que todos hayan marchado para levantarse definitivamente. Para José la tarde anterior no fue muy buena. Toda su familia está muy enfadada con él. No entienden lo que le pasa. Ha abandonado la escuela, no trabaja y sólo piensa en estar en la calle con los amigos y en salir a bailar los domingos. Camina hacia la nevera y el reflejo de la luz de la calle le hace restregarse los ojos. Coge un poco de leche. Se sirve un vaso e intenta remover con ritmo las dos cucharadas de *colacao* que ha puesto dentro. Busca en su guardarropa algo que ponerse. Unos jeans, anchos por supuesto, una camiseta de los *Yankees*. Antes de salir a la calle se encasqueta la eterna chamarra negra, enorme, y la gorra blanca, también de los *Yankees*, que le envió su tío desde Nueva York.

Aprovecha la hora del patio del instituto para salir porque de esta manera pasa desapercibido. Los mossos siempre están rondando y el hecho de ser descubierto como un “desertor” de la escuela le traería aún más problemas. Por eso, siempre sigue la ruta del colegio hacía el parque. Seguramente vendrá alguno de los otros que se encuentran en su misma situación. Es lunes, pero si hay suerte, quizá puedan ser suficientes para armar un partido de básquet.

Poco a poco van llegando otros chicos más. Algunos son caras nuevas, pero la mayoría son conocidos. Ellos se encontraron dentro del colegio y ahora están todos fuera. José es parco, habla poco y siempre intenta dar la impresión de estar aburrido. Todo le da absolutamente igual. Llegan los otros y mientras organizan el partido, Agustín lía un porro. Son las once y tres cuartos de la mañana. Al fin parece que está amaneciendo.

Desde mi rincón intento no molestar. Intento observarlo todo. No ha pasado aun un mes desde el primer día que me acerqué a estos chicos intentando que aceptaran mi presencia para realizar este trabajo. Esa tarde salí a la calle y les planteé la posibilidad de “convivir” con ellos para poder hacer una investigación referente a los jóvenes latinoamericanos, la escuela y el catalán. Y entonces me dijeron que me había equivocado de sitio. Ellos ya no estaban en la escuela y no tenían nada que decir. Como pude les expliqué que precisamente era esta experiencia lo que me importaba conocer. Entonces, dijeron que si quería estar con ellos no tenía otra cosa que hacer que ir al

parque en las tardes. La noche empezaba a caer. Todos vestían de manera similar. Llevaban un aparato de música y sonaba algo de rap. Se despidieron y se fueron. Así empecé esta búsqueda diaria.

Como ese lunes de marzo, salía de mi casa a buscar a alguno de los chicos. Era difícil quedar con ellos. Decían un día y una hora pero no venían. Me sentaba en el parque a esperar a que alguien apareciera. En un clima de desconfianza y, en ciertos casos, con dificultades para entender si los datos que requería recabar realmente se encontraban en la calle, empecé a encontrar las vertientes de mi trabajo de investigación. Durante algunas semanas conviví con este grupo de chicos. Conocí a algunos de sus miembros con los que pude realizar grabaciones de audio y otras informales. También tuve la oportunidad de ir a una discoteca con ellos e intercambiamos algunos recortes de periódicos y música.

Con el tiempo empecé a tener relaciones más cercanas con algunos de los chicos. En general, se mostraban interesados con la posibilidad de que la mala imagen que tenían en el barrio cambiara. A medida que íbamos conociéndonos, las historias de cada uno iban también tomando forma. La experiencia escolar para estos jóvenes fue fundamental, pues representó el espacio donde pudieron conocerse y empezar a convivir. Intentar explicar su “fracaso” en la escuela pasa necesariamente por cuestiones de la diversidad en el aula y, por supuesto, con temas de las lenguas. Pero también se relaciona directamente con sus propias experiencias y situación social en la que se encuentran sus familias.

Distintos incidentes que relacionaban a estos chicos con las supuestas bandas de latinoamericanos habían encendido la alarma y la atención hacía ellos. Dentro del grupo, toda esta información era consumida y consultada con cierto orgullo. Salir en los periódicos y ser tema de actualidad les daba una notoriedad que normalmente no tenían en otros ámbitos. Así, el parque y esta realidad mediática, contribuía a llenar esos vacíos encontrados en otros terrenos como el laboral o el escolar.

Me interés estaba centrado en su experiencia escolar y en la manera en que entendían y construían en discurso su proceso de fracaso o abandono escolar. Asimismo, buscaba

entender la identidad latina desde la perspectiva de los participantes sociales y la manera en que estos la construyen en sus prácticas discursivas y en las interacciones sociales dentro y fuera de la escuela. Los chicos del parque no concebían su presente sin la escuela. Ese era el lugar donde este grupo de chicos había iniciado y en el cual casi ninguno pudo permanecer.

José se remangaba la camiseta antes de lanzar la bola. Agustín esperaba el rebote atento. El ruido del patio de la escuela llegaba prístino. La pelota había entrado y José se preparaba para sacar una vez más. Caminaba de una forma que hacía pensar en algún mafioso del Bronx, de esos de las películas, casi hace olvidar que sólo tiene quince años. Les digo entonces que intentaré entrar en la escuela y ver por mi mismo las cosas que ellos me cuentan. Una mirada compartida entre los dos jugadores dibuja una sonrisa en José quién me dice sin inmutarse: *Ya verás tu entonces lo que pasa en esa escuela.*

Introducción

Este trabajo de investigación vio sus inicios como una simple curiosidad. Fuera de la escuela del barrio donde vivo, en Barcelona, un grupo de chicos se reunía resaltando por su manera de vestir, de hablar y de comportarse. Las voces de los vecinos alertaban de su presencia y se referían a ellos como *los latinos*. Aprovechando una tarea de la universidad me acerqué a ellos con el fin de descubrir mediante qué mecanismos discursivos y acciones representaban y afirmaban esta identidad. De las canchas del parque pasé casi inmediatamente a las canchas dentro de la escuela. Fue así como empezó un ejercicio de investigación que partiendo de las observaciones de los participantes sociales me obligaba constantemente a atravesar los muros que separan, al menos imaginariamente, la institución escolar con el medio al que se adscriben.

Aunque la interpretación de los datos que se han obtenido puede permitirnos abordar diferentes temas relacionados con los procesos migratorios y la institución escolar, el trabajo que presento tiene las siguientes características:

Este trabajo pretende acercarse a la relación que existe entre la pertenencia al colectivo de jóvenes inmigrantes latinoamericanos y los resultados escolares. De alguna manera, su fin último es entender qué está pasando con estos jóvenes y con una escuela que debe enfrentarse al reto de educativo y social que implica la integración positiva de una población que para ella es nueva.

Debido al marco en donde se inscribe el presente trabajo de investigación, nos centraremos especialmente en el estudio de la relación del citado colectivo con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, especialmente de la lengua oficial de la institución educativa en Catalunya, el catalán.

Se trata de un acercamiento etnográfico al fenómeno que, como tal, considera necesaria una descripción en profundidad de una determinada comunidad durante un período acotado y relativamente prolongado. Dicho acercamiento etnográfico tiene sus

particularidades. Por un lado, se basa en una etnografía que considera fundamental el estudio de los datos lingüísticos porque éstos son objeto y materiales de investigación pertinentes. Por otro lado, se parte de un análisis discursivo de los datos recogidos en el proceso etnográfico, ya éste es necesario para una comprensión más precisa de los fenómenos estudiados. En definitiva, se trata de una etnografía que recibe aportaciones de la sociolingüística interaccional. Sin embargo, se trata de un enfoque multimodal ya que para el presente estudio también son considerados datos no lingüísticos: observaciones, anotaciones del diario de campo, documentación oficial y elementos sonoros, visuales y gráficos, como por ejemplo la gesticulación, la vestimenta o la música.

0. Metodología

El trabajo se inserta en la tradición de los estudios etnográficos. El papel del investigador como un miembro más del entorno permite acceder a las diferentes percepciones que los participantes sociales construyen de su realidad. El diario de campo es uno de los elementos básicos con los que se cuentan. En éste se transcribe de manera metódica las impresiones que el investigador tiene en el trabajo diario. Es una producción discursiva que, una vez elaborada, permite al investigador comprender su labor y valorarla con otro tipo de datos.

Diferentes ramas de las ciencias sociales se han interesado en los estudios relacionados con la investigación. Métodos cualitativos y cuantitativos han sido empleados para intentar entender y reflejar de mejor manera los fenómenos sociales que acontecen dentro de la escuela y cómo estos se relacionan con la sociedad. La antropología y la sociología han dedicado a este tipo de temas, sin embargo, otras áreas del conocimiento, como la lingüística, la filosofía y la psicología, han contribuido en la formación de un interés científico de lo que podríamos llamar didáctica.

Para alcanzar los objetivos de este proyecto se ha recurrido a material bibliográfico de diferentes áreas de las ciencias sociales. A pesar de que los aspectos discursivos entendidos en un contexto de interacción social conforman los elementos más importantes de mi trabajo, no se renuncia a otros términos utilizados por la antropología, la sociología, la psicología y, en algunos casos, la crítica literaria. Se pretende que el trabajo pueda invitar a una conexión entre las diferentes redes del conocimiento que giran y tratan también el mismo tema.

0.1 Hacia una etnografía sociolingüística

La antropología de principios del siglo XX resolvió que no hacía falta acudir a sociedades exóticas, lejanas y desconocidas para entender la complejidad de la socialización de los seres humanos. La preocupación intelectual regresó entonces a las grandes sociedades

que empezaban a vivir fenómenos sociales provocados por el desarrollo industrial y los cambios económicos y demográficos que traían consigo. Fue entonces cuando los investigadores empezaron a recorrer las mismas calles, entrar a los sitios de siempre, mirar y escuchar las voces habituales, como si se tratara de la primera vez y tratando de describir en qué consistían estos ritos sociales.

Desde el principio, los temas relacionados con las instituciones escolares fueron centrales para estas inquietudes antropológicas. Ya en el siglo XX, en la década de los años setenta, se presenta el trabajo de Paul Willis, un investigador inglés que basado en el trabajo etnográfico indagó sobre los ciclos de reproducción social con un grupo de estudiantes de un barrio marginal de una ciudad de Inglaterra. *Aprendiendo a trabajar (1977)*¹ es ya un texto clásico en el terreno de la investigación didáctica, pues representa un encuentro entre diferentes posturas teóricas que buscan entender la cultura de la resistencia escolar y sus proyecciones sociales. El aporte de Willis es muy importante, ya que muestra cómo se manifiestan en el terreno de las prácticas cotidianas lo que él llama la cultura contraescolar. Su trabajo representó una fuerza reveladora en su tiempo y aun en nuestros días podemos encontrar términos y situaciones que no pierden su vigencia.

Asimismo, la obra consultada del sociólogo francés de Pierre Bourdieu ha sido importante para la comprensión de los datos obtenidos en el trabajo de campo. En sus estudios enfocados a la educación y la reproducción de los modelos sociales² hemos podido ver de qué manera las categorías sociales son también un producto en el que la lengua y sus usos tienen una gran participación. Las lenguas son algo más que un conjunto de signos y transportan valores que necesariamente entran en un mercado social. La escuela es la institución que promueve la cultura oficial, y por supuesto la lengua. La institución educativa reproduce y refuerza los valores necesarios para entrar a ciertas partes de la sociedad. El fracaso o el éxito que se tenga durante esta larga carrera es, en cierta manera, el mecanismo por el cual la sociedad contemporánea se reafirma.

¹ Willis, Paul E. *Aprendiendo a trabajar cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. (traducción: Rafael Feito) Torrejón de Torrejón de Ardoz, 1988

² Bourdieu, Pierre. *La Reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza* rev. por J. Melendres y Marina Subirats. 2ª ed. Laia. Barcelona, 1981

En nuestro contexto, los chicos latinoamericanos de dentro y de fuera de la escuela manifiestan de qué manera se construye este mercado lingüístico y la manera en que las lenguas son también portadoras de otros significados³. Entender el uso o no uso de una lengua, en nuestro caso, del catalán, tiene que observarse bajo una perspectiva que vaya más allá del conocimiento de la lengua como conjunto lingüístico y que se detenga en las relaciones sociales de los hablantes. Los chicos latinoamericanos del parque y de la escuela se muestran constantemente reacios a usar la lengua catalana, a pesar de que el conocimiento formal de la misma no sea un problema. Hablar o no hablar catalán entra en el terreno de la representación de las identidades y de la necesidad de reafirmar la pertenencia a un grupo. La didáctica de la lengua, en la tarea de diseñar los planes de acción para la enseñanza, tendrá también que observar la información que producen los agentes sociales alrededor de la representación de la lengua para poder lograr sus objetivos.

En el contexto de Catalunya y el uso de las lenguas en contexto juvenil, el trabajo de Joan Pujolar⁴ es una referencia para nuestra etnografía. Pujolar describe los usos lingüísticos de dos grupos de jóvenes en Barcelona, uno privilegia el uso del catalán y otro el del castellano. A través del uso de estas dos lenguas usadas por estos grupos de chicos y chicas, castellano y catalán, reflexiona en temas de género y de identidad. Joan Pujolar realizó su investigación haciendo uso de las herramientas etnográficas de la sociolingüística. Durante un periodo de tiempo convivió con estos dos grupos en lugares de conversaciones de situaciones cotidianas. Haciendo uso de las grabaciones y del diario de campo, en su trabajo logra mostrar el panorama de las diferentes representaciones que estos grupos tenían sobre la situación lingüística de Barcelona en un tiempo determinado.

El trabajo de Pujolar no solamente nos ha aportado referencias teóricas, sino que ha servido también de pauta metodológica para el trabajo de campo. El rol del investigador en *De què vas, tio?* está sujeto a una constante reflexión en relación a los datos obtenidos y las relaciones establecidas con los participantes de los grupos. De igual forma, en los

³ Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire l'economie des échanges linguistiques*. Fayard. Paris, 1982

⁴ Pujolar i Cos, Joan. *De què vas, tio?* Empúries. Barcelona, 1997

dos contextos que se presentan en nuestro trabajo, el parque y la escuela, la relación del investigador con los participantes sociales tiene una gran relevancia y se considera que este hecho es relevante en cuanto a la interpretación de los datos. El trabajo de Pujolar muestra la situación del catalán en un contexto metropolitano de hace diez años y nuestra etnografía persigue un fin similar, pero en un contexto donde la diversidad cultural y lingüística ha sufrido los cambios sociales ocurridos en los últimos tiempos. Así como los chicos del trabajo de Pujolar indagaban sobre sus identidades recurriendo a la lengua y al origen, los chicos latinos del parque afirman la suya con valoraciones que encuentran puntos en común, pero que también hacen nuevas aportaciones. La “españolidad” del castellano y la “catalanidad” del catalán son en ocasiones puestas en el mismo plano por los chicos de origen latinoamericano, pues ambas identidades comparten la oficialidad de la escuela o de la sociedad de acogida.

La etnografía sociolingüística tiene particularidades que resultan fundamentales al momento del análisis y la interpretación de los datos. En los trabajos antropológicos el papel del investigador funciona como una especie de centro por el que toda la información que se obtiene tiene que pasar. El diario de campo es el sitio donde se recogen las experiencias y las observaciones que el antropólogo reúne en su ejercicio sistemático de recogida. Si se realizan entrevistas, el discurso de los participantes sociales es visto como una realidad en la que no interviene, por ejemplo, la reflexión sobre los métodos, cuestionarios u entrevistas que han sido diseñados para obtener cierta información. Asimismo, se centra en los “contenidos” de los discursos sin tomar en cuenta los contextos u otros rasgos lingüísticos, como la entonación, las pausas o el contexto e identidad de los participantes que intervienen en un acto de conversación. Estos datos son tratados como “datos puros” que se refieren a una “realidad” que, aunque se asume parcial, también se entiende como total.

La sociolingüística y, concretamente la visión interaccionista, insiste en la necesidad de reflexionar en la naturaleza de los datos y en la manera en que estos pueden ser interpretados. Tomando sus fuentes en investigadores como Erving Goffman, John Gumperz, los interaccionistas afirman que todo acto de habla debe ser entendido en un

contexto y de esta forma, todos los elementos deben ser tomados en cuenta. El discurso de una persona estará fundamentalmente condicionado a la interacción social que se presente en un momento determinado. El tratamiento de los datos es importante desde su tratamiento y es por eso que el proceso de transcripción es fundamental para este tipo de trabajos.

En nuestro trabajo se ha procurado reflexionar sobre la naturaleza de los datos en el ejercicio de interpretación y análisis. Al tratarse de un trabajo que busca entender de que manera se construye la identidad del latinoamericano y cómo se relaciona con la lengua y la institución escolar, la identidad del investigador y la manera de relacionarse es fundamental para analizar los datos.

La mayor parte de los datos de audio se han recogido en entrevistas grupales o individuales. Los temas tratados giran alrededor del fracaso escolar por parte de chicos latinoamericanos que cursan o han cursado en el IES en que se ha realizado la etnografía. En estas entrevistas participan tanto estudiantes como profesores. Al ser la entrevista uno de los datos más presentes esta investigación, es necesario reflexionar sobre ciertas características de esta herramienta.

0.2 La entrevista como herramienta de estudio

La entrevista es una herramienta de investigación al que se recurre con frecuencia. La organización de este tipo de intercambio lingüístico se rige por una jerarquía en la que uno de los participantes hace las preguntas y el otro, o los otros, dependiendo del número de los participantes, están dispuestos a contestarla. En una conversación improvisada, los turnos de los hablantes se codifican de manera distinta, se negocian y se tratan dependiendo de lo que se dice y la forma en como se enuncian en las palabras.

La entrevista parece entonces el recurso ideal para que un investigador obtenga la información deseada sobre un tema. Basta preguntar y el entrevistado configurara su respuesta. Sin embargo, en esta construcción de respuesta interactúan diversos factores.

Cuando se plantea una pregunta se responde lo que a nuestro juicio el entrevistador quiere saber. Buscamos llenar esos campos de información que nos han sido requeridos, y, al mismo tiempo, pretendemos cumplir con lo que espera el interlocutor en la respuesta. La entrevista es un intercambio lingüístico asimétrico en el que los roles de intervención están bien definidos.

La formulación de preguntas entonces estará guiada por los intereses temáticos. Dentro de un marco teórico que se preocupa por el contexto y la interacción en los usos lingüísticos, es interesante ver de qué manera podemos utilizar los datos. Los entrevistados son conscientes que el planteamiento de una pregunta representa a un campo de información que ellos tienen que completar. *¿Esta entrevista para qué es?*, pregunta uno de los chicos del parque antes de iniciar. Sus respuestas entonces están condicionadas para lo que él determina válidas. Su discurso y todos los componentes que se incluyen, estarán enfocados a cumplir con su papel de entrevistado.

La identidad del entrevistado como del entrevistador es una información que también nutre el contexto que rodea a nuestros datos. Una profesora del colegio al ser entrevistada, y al conocer someramente el objetivo del trabajo dentro de la escuela, ordena y le da una voz colectiva a sus respuestas. A pesar de que se le pregunta sobre su experiencia personal, suele usar la forma del “se” impersonal o una voz plural cuando se refiere a experiencias escolares evidentemente propias. Su voz pretende ser la de toda la escuela, y más allá, la de toda la institución. Al explicar usos lingüísticos tiende a utilizar vocabulario técnico de los filólogos, ya que a empezar la entrevista, comenta que ella “también” es filóloga.

Este tipo de estrategias que los participantes emplean para reconocerse en un acto de habla inciden en intercambios lingüísticos como la entrevista. Sus discursos son relatos que no eximen las concepciones de identidad o recursos retóricos y estéticos.

El trabajo sociolingüístico de enfoque interactivista pretende entonces indagar y buscar en los datos de los hablantes las distintas categorías discursivas que aparecen y que pueden ayudarnos a entender desde dentro las distintas informaciones que se generan dentro de la escuela o en el entorno escolar. Los datos que se presentan en este trabajo están sometidos a esta reflexión que entiende los discursos y los relatos como una construcción que parte de la interacción social y que se demarca por un contexto preciso. El relato de los participantes sociales intenta ser comparado por las prácticas sociales que se observan y, al mismo tiempo, con los diferentes discursos que generan otros participantes sociales.

0.3 Análisis de los datos

Para primer se ha seleccionado una parte del total de datos recabados. Está centrado en las entrevistas que se han recogido fuera del centro escolar con alumnos de origen latinoamericano que no concluyeron los estudios y en entrevistas recogidas dentro del centro con alumnos del misma condición que “están en riesgo” de fracasar escolarmente. Se utilizan también algunas entrevistas con personal docente y diversas notas del cuaderno de campo. La intención es ver cómo en estos discursos los alumnos y ex alumnos y profesores construyen la llamada identidad latina y como esta interactúa con otras identidades, por ejemplo, la “del buen alumno” o “alumno integrado” que también existen en la escuela.

El análisis se centra en la búsqueda de categorías del discurso. Cómo se focalizan los pronombres personales o las construcciones impersonales de las oraciones, así como la utilización de los recursos estilísticos o semánticos como rasgos distintivos de la identidad. Además de interesarnos por *qué* es lo que dicen los participantes, permanece un interés en *cómo* y en *qué* contexto lo dicen.

0.4 La importancia de la transcripción

Para los etnometodólogos el tratamiento de los datos no es únicamente una tarea técnica. La transcripción es considerada como el primer ejercicio de cuestionamiento y de reflexión sobre los datos en los que el investigador busca entender cómo se genera la información registrada. Determinar cuáles son los rasgos secuenciales o los turnos de los participantes dentro de una conversación supone para los investigadores planteamientos que van dirigiendo los elementos importantes del análisis. Lorenza Mondada⁵ y Lucile Nussbaum⁶ han remarcado que este primer tratamiento de los datos revela unos de los problemas epistemológicos más importantes en el trabajo de la comprensión de los discursos y que no puede pasar desapercibido. La exigencia del método utilizado por los etnometodólogos requiere acudir una y otra vez a la fuente de los datos. Intentando observar la manera en la que se dicen las cosas podemos encontrar, en cierto modo, esas otras cosas que los hablantes no dicen con palabras o con la significación de cada uno de los vocablos, sino que son otros elementos discursivos, como el ritmo, las pausas y los silencios, las que pueden llenar esos otros campos de significado.

En este trabajo la tarea de la transcripción busca rescatar esta herencia de los trabajos inscritos tal corriente. Sin embargo, más que centrarnos en los rasgos secuenciales de los hablantes, interesa ver cómo las palabras son también recursos retóricos y estilísticos usados para crear discursos con identidades sociales propias de la institución escolar y del ámbito que nos interesa. *¿Cómo hablan los latinos?* es una interrogante que podemos encontrar expresada en el discurso propio de los participantes sociales, sin embargo, también se encuentra difuminada en otros elementos discursivos que nos interesa encontrar.

⁵ Mondada, Lorenza et Gajo, Laurent (eds.) Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants. Editions Universitaires Fribourg, Fribourg, Suisse 2000

⁶ Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (eds.) Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 2006.

La sociolingüística, apunta Gumperz⁷, se ha preocupado también por uno de los intereses de las ciencias sociales más recurrentes de los últimos tiempos: entender por qué algunos estudiantes “alcanzan el éxito” y otros “el fracaso” en las instituciones escolares. Desde la perspectiva de esta disciplina, la importancia que cobran las lenguas dentro de un marco multilingüe y multicultural es un elemento básico para entender la complejidad que se vive en las aulas. Lo que las lenguas representan y la manera en la que éstas conviven en una sociedad económicamente clasista como la nuestra, son sin duda, tópicos que infieren en el aula.

Partiendo de estos preceptos teóricos, y de un trabajo etnográfico de un año dentro y fuera de la escuela, el objetivo en este trabajo es describir, a través del discurso de los mismos participantes sociales, cómo la concepción de identidad, lengua y escuela pueden interferir en los procesos de acogida escolar, y, en consecuencia, de *afiliación* o no *afiliación* a la institución.

Cuando usamos el término de afiliación recurrimos al marco teórico que ofrecen los estudios del etnometodólogo Alain Coulon. Este investigador francés dedicó gran parte de su labor a estudiar como se elaboran y se gestionan las categorías dentro de las instituciones escolares. Por ejemplo, para Coulon un alumno competente es aquél que ha sido catalogado como tal; que reúne las características que definen a un miembro y, que además, ha alcanzado un grado suficiente de afiliación como para que se le reconozca, en particular desde el ámbito docente, su calidad de estudiante competente. La afiliación describe el proceso según el cual el individuo se convierte a una conducta que es nueva para él, pero que ya está establecida para los demás.

Los chicos que hablan de sus historias de fracaso escolar, tanto en el parque como en la escuela, pueden ser un ejemplo de lo que se considera como “no afiliación”. Esta actitud responde a la no aceptación de las reglas de conducta que se establecen como válidas. Coulon enuncia que *dar con la respuesta acertada significa elegir, entre varios caminos*

⁷ Gumperz, John J. *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Trad. Michel Dartevelle, Martine Gilbert et Isaac Joseph. Les Éditions de Minuit. Paris, 1989

posibles, aquel que el profesor espera que utilicemos, lo que es lo mismo, emplear el mismo lenguaje que él. Afiliarse significa aprender la institución de la tarea escolar. Un buen alumno debe exhibir su competencia como tal, esto es, asignar un sentido común a los objetos institucionales y cognitivos del mundo escolar⁸.

Al referirnos a lenguaje y entendimiento dentro de la institución escolar como elementos importantes para la afiliación, nuestro tema de interés cobra relevancia al centrarnos en la lengua y en su percepción por parte de los individuos que estudiamos. La afiliación es más que el conocimiento de las reglas, es el uso en contexto y practica interactiva de las mismas como rutina. Los chicos latinoamericanos que aparecen en este trabajo pueden ser una muestra de lo antes mencionado. A pesar de llevar tiempo viviendo en Catalunya y, en muchos casos, de dominar las competencias lingüísticas necesarias en lengua catalana, parece ser que su reafirmación identitaria de grupo no permite que el uso de estas herramientas pueda ser válido. Parece que existe una contradicción entre los paradigmas que ofrece la institución escolar con los que sirven para definir a estos estudiantes como individuos pertenecientes a un grupo dentro del contexto migratorio que viven.

Por tal motivo, creemos que es importante, no sólo para el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, sino para la labor docente en general, indagar y adentrarnos en la manera en que estos jóvenes construyen y conciben su identidad así como la forma en que ésta interactúa con la lengua y la escuela catalana. En el análisis del discurso y en los diferentes fragmentos que esta etnografía nos presenta, quizá podamos hallar pistas para que la educación, en un contexto diverso y multilingüe, pueda contribuir a alcanzar una educación que permita la construcción de una sociedad más igualitaria.

⁸ Coulon, Alain. *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona, 1995, p. 68

1. Etnografía del parque

Con la información que se tiene en los medios de comunicación es fácil reconocerlos. Nos han dicho de dónde son, cómo visten, cuáles son sus gustos y hasta qué es lo que quieren. Los nombres de las bandas de *latinoamericanos* ya forman parte del vocabulario común de las personas y su existencia es, antes que cuestionada, asumida entre el desconocimiento y el miedo. Como moda importada de las principales ciudades de Estados Unidos y como parte del mercado global, la preocupación de las instituciones, incluso de las represivas como la policía, han tranquilizado a la sociedad diciendo que las condiciones de nuestras ciudades no son las mismas que la de otros países y que aquí estas “bandas” son únicamente “centros de convivencia” para pasar el rato.

Sin embargo, los medios más alarmistas, como la prensa gratuita y algunas cadenas televisoras, han preferido explotar la imagen del peligro que significan estos grupos para una sociedad como la nuestra. La reflexión sobre las condiciones de acogida o el nivel económico de las familias de estos jóvenes se encuentra ausente en este tipo de documentos que circulan de manera casi cotidiana.

Acercarse al parque fue, en un principio, una constante “verificación” de intenciones por parte de los chicos. Protegidos por el estigma social que se les atribuía en el barrio y estar relacionados con “territorio Ñeta”, la presencia de un extraño era vista como una mirada indiscreta y delatadora. El que el investigador de este trabajo fuera de un país americano ayudó en gran medida a que los rituales de contacto rompieran barreras y así se pudo acceder con mayor facilidad al trabajo de campo. Al ser una etnografía de corte sociolingüístico y trabajar con datos, sobre todo de lengua, la grabación de las entrevistas o de diálogos constituye la fuente principal de información. La naturaleza del grupo, así como las relaciones de conflicto que el grupo manifestaba con los vecinos, la escuela y la policía, impidió que en muchas ocasiones las grabaciones no pudieran efectuarse. Es por eso que las anotaciones del diario de campo y las notas tomadas durante entrevistas no grabadas son también fuente importante para este trabajo de investigación.

Acudir a estos jóvenes sin focalizar la relevancia en las bandas y su funcionamiento representó un acierto para el trabajo etnográfico. En sociedad, los espacios geográficos determinan y enmarcan también el tema de las conversaciones. Preguntar sobre el proceso de escolarización y el aprendizaje de la lengua catalana a individuos que habían fracasado escolarmente parecía estar fuera de lugar. Estaba claro que el mercado de la conversación no giraba en ningún momento sobre la escuela, la identidad o el hecho de haber inmigrado. Sus intereses eran, como el de la mayoría de los chicos y chicas de entre 14 y 18 años, hablar sobre ligoteos, música, ropa y baile. Estar un rato juntos, fumando un porro o buscando cómo hacerse de un poco de costo para la semana. En pocas palabras, pasar la tarde con los amigos y planear las salidas del fin de semana.

El grupo de los chicos del parque tenía en común algo más que proceder, la mayoría, de Ecuador, generalmente de Guayaquil, o de otros países del sur de América. Casi ninguno tenía más de tres años de haber llegado y todos se habían conocido en el IES que está a un costado del parque. En su mayoría habían sido expulsados de otros colegios y sus experiencias habían sido negativas. Su *renuncia* a la escuela era entendida más como una opción a la que fueron obligados que a una decisión propia. En sus relatos, se construye una voz que habla de *nosotros* y que muchas veces se contrapone a la de *ellos*. La historia de *nosotros* es la historia común de los que fracasaron, pero también la de los chicos latinoamericanos que describen el mundo de la escuela como un ambiente adverso para los que comparten su condición identitaria.

La presencia de las chicas latinoamericanas poco perceptible, tanto en el parque, en la escuela y en los mismos discursos de los participantes sociales. En el parque aparecen solo como agentes pasivos que representan el papel de novias, hermanas o amigas, pero cuyas voces están más bien solapadas por la de otros chicos. En el parque es más frecuente ver chicas “autóctonas” que chicos “autóctonos”.

Los tópicos en los que se centran los discursos generados en las diversas entrevistas giran alrededor de la identidad latina y la convivencia con la escuela. Al hablar de la escuela, la lengua oficial empleada en los centros escolares toma un papel protagonista para entender

el proceso de acogida escolar de estos chicos. La lengua y lo que su uso puede significar está también presente en lo que ellos dicen. Cómo dicen lo que dicen, es sin duda el resultado de la presencia cotidiana en el parque, y, por ende, también un resultado de las expectativas que ellos localizan en las preguntas y en la inquietud de esta investigación.

Más allá de la ropa, de la música y de los acentos de lengua castellana que encontramos en el parque, es interesante ver cómo se entiende la concepción de *latino*. Quiénes son los latinos y quién determina que sean así. Un concepto de unidad continental que casi es desconocido en los países del continente americano, cobra fuerza y relevancia en un contexto ajeno donde ciertas minorías sociales se ven “obligadas” a compartir similitudes. La mirada del otro, la llamada *otredad*, es la que en muchas ocasiones define nuestro comportamiento en tanto que integrantes de un grupo o de una sociedad.

1.1. La construcción discursiva de la identidad latinoamericana

A pesar de provenir de países diferentes, los chicos del parque coinciden al calificarse o marcarse con un rasgo de identidad común. Tanto por ellos mismos como por los otros son reconocidos como latinos. Es interesante observar los diferentes caminos a los que este concepto, usado como marcador de identidad, nos puede remitir. La idea o concepción de latino encuentra su origen, curiosamente, no en el conjunto de países americanos de lengua latina del continente americano, sino en un país como Estados Unidos de Norteamérica. Los norteamericanos han hecho suyo el gentilicio de *americanos* y para nombrar a todos los otros que comparten el mismo continente han recurrido a las raíces lingüísticas como símbolo de identidad. *Latins* o *Hispanics* es la manera de nombrar, reconocer y categorizar a millones de personas que viven en ese país desde hace décadas o los recién llegados. Su presencia en estados del sur es cada vez más importante, constituyendo una cultura con rasgos propios ampliamente masificados. El mercado *latino* es tan importante que ha logrado constituirse en la nación norteamericana, y además utiliza como medio de expresión el español o el castellano, a pesar de que la única lengua oficial del estado siga siendo el inglés.

La mercadotecnia ha construido también una imagen llena de estereotipos sobre los *latinos*. Los latinos pueden tener desde las características *inocentes* y folclóricas de *amantes de la fiesta* y de *sangre caliente*, hasta las más *peligrosas* como la del arraigo a la tierra de origen que les impide separarse de sus costumbres más profundas como la religión y la lengua. No en balde *los latinos* han sido vistos por la parte más conservadora de la elite norteamericana como una amenaza. Basta recordar los estudios del politólogo Samuel Huntington⁹ en los que habla de la inmigración mexicana como una “brown menace”. *¿Quiénes somos? : los desafíos a la identidad nacional estadounidense* recoge las disertaciones de este prestigioso académico en las que se advierte el peligro que representa para la cultura anglófona del país norteamericano la “resistencia” de ciertos colectivos hispánicos en hacer de la lengua inglesa su lengua y adoptar los “valores de la cultura americana”.

No sorprende a nadie que en ciudades como Los Ángeles, Nueva York, o Houston sea relativamente fácil acceder a todo tipo de servicios sin necesidad de usar la lengua inglesa. En el terreno de los espacios de ocio y diversión, es indudable que el mercado norteamericano ha sabido satisfacer y crear necesidades para este colectivo. Las cadenas de televisión en español, compañías de discos y tienda de moda han abarrotado las estanterías y han exportado a muchas partes del mundo esta idea de latino convirtiéndola casi en una marca registrada.

El latino sexy, la latina fogosa, la salsa, la comida picante y la algarabía han pasado a sustituir muchos de los primeros brotes identitarios que representaron la rebeldía de generaciones de inmigrantes sumergidos en la pobreza. Los años sesenta y los primeros gritos de protesta por parte de los chicanos del sur de los Estados Unidos fueron un reclamo a los derechos ciudadanos que les correspondían por vivir y trabajar en ese país. Las primeras reflexiones de los chicanos hablaban de una tercera nación “virtual” en la que se encontraban. La misma palabra lo expresaba: *chicano* ni gringo ni mexicano. Estigmatizados socialmente, los chicanos habían desarrollado una forma de hablar que

Huntington, Samuel P. *¿Quiénes somos? : los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Paidós. Barcelona, 2004

mezclaba casi de manera arbitraria castellano e inglés al mismo tiempo que símbolos religiosos, como la virgen de Guadalupe que llegó a convertirse en su bandera.

Desde las prisiones del sur de California hasta las fábricas de acero de Pittsburg, la fuerza chicana determinó las primeras luchas por alcanzar una igualdad de condiciones en una sociedad en la que los trabajadores de etnias y culturas no dominantes, seguían y siguen estando muy lejos de la clase cultural y económica dominante.

Entender el concepto de *latino* que nos llega a nosotros ahora, en el contexto de Catalunya, sin pasar, aunque sea de manera somera, sin esta reflexión es imposible. Probablemente la vigencia o la apropiación de este mismo concepto de latino sea un ejemplo de que la globalización económica pretendida por los principales gobiernos del mundo trae consigo otro tipo de fenómenos sociales que debemos observar.

Los latinoamericanos que han venido al Estado Español tienen, en un principio, muchas más semejanzas con las lenguas y culturas de este lugar, si se compara con Estados Unidos. El castellano es la lengua oficial y en la cercanía lingüística con dos de las lenguas oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas permite pensar que acceder a ellas es cuestión de tiempo. El euskera es, como siempre, otra historia. Las raíces históricas acercan a estos dos de los continentes más que lingüísticamente. A pesar de las fricciones que pueden salir al recordar ciertos sucesos, nadie podría negar que en un punto preciso los caminos de la historia de la península ibérica con la del continente americano van juntos.

Latinoamérica es una unidad conceptual que está presente en el colectivo de nuestra sociedad. Los inmigrantes del continente americano con el español o el portugués como lengua materna han adoptado el concepto de *latino* como rasgo homogeneizador. Es probable que en los países de origen ni siquiera hayan pensado en lo que éste significaba. Simplemente, se es uruguayo, argentino o ecuatoriano. El concepto de *latino* tiene también la particularidad de restar importancia a los conflictos de países vecinos, de rencillas históricas o de problemas de límites territoriales.

Ser latino y estar fuera obliga a que las cosas cambien. Las similitudes crecen frente a las diferencias. Estas similitudes son construidas recíprocamente con la interacción y la participación de los participantes sociales que ignoran las particularidades de los pueblos y las culturas de procedencia de estos individuos y presentan una tendencia a mimetizar y agrupar en categorías lo que desconocen. Sería difícil que algún ciudadano “autóctono” fuera capaz de argumentar las diferencias encontradas entre una persona que viene de Ecuador, con otro de Perú, Bolivia o Chile. Los rasgos que los unen son más intensos, desde la apariencia física hasta la forma o la manera de comportarse o hablar.

Estos mismos rasgos son también tomados en cuenta por los individuos que forman parte del grupo de estudio del parque. Los chicos enumeran en las entrevistas estas características como elementos inequívocos portadores de identidad. Pero más que el aspecto o elementos visuales, es relevante la manera en que estos jóvenes privilegian aspectos verbales o discursivos como símbolos de identidad: *Los latinos* hablamos diferente y por lo tanto *somos* diferentes.

La edificación de una identidad discursiva se localiza al observar el discurso de los chicos. La construcción de un *nosotros* aparece al explicar sus experiencias escolares. Un *nosotros* que constantemente es contrapuesto a un *ellos* que puede representar, en el contexto de las entrevistas, a la sociedad de acogida, principalmente a la escuela. El relato de los chicos del parque que concibe al grupo como un *nosotros* se relaciona también con el fracaso escolar. La manera en que estos participantes sociales configuran su discurso nos permite señalar que las concepciones de identidad y de colectivo de grupo están directamente relacionadas con otros fenómenos sociales como el fracaso escolar o la aceptación de la institución escolar.

La identidad discursiva de los chicos del parque se configura de diferentes maneras. Lo que dicen los chicos del parque es tan relevante como la forma en que lo dicen. El contenido del discurso de las tres entrevistas que se han seleccionado conserva ciertas constantes retóricas y estilísticas son usadas para reforzar el mensaje pretendido por los

hablantes. Ritmo, palabras y frases hechas repetidas constantemente, son empleadas para reforzar la idea de identidad latina.

1.1.1. ¿Quiénes somos?

Para intentar describir quiénes son o *quiénes somos los latinos del parque*, el rasgo más visual sería, sin duda, la ropa que en conjunto forma una moda particular al vestir. Esta moda comparte muchos elementos de la moda *afroamericana* de los Estados Unidos, particularmente, de los cantantes de rap y hip-hop. *Ir de ancho* o de *rapero* incluye llevar ropa de tallas grandes, camisetas deportivas de equipos de básquet o de béisbol de ligas norteamericanas, gorras, pañuelos en la cabeza, cadenas y pirsings en menor medida. De cantantes y de música, es una larga lista de grupos la que he podido conocer, escuchar y compartir con estos chicos. Tienen una especial afición por cantantes *boricuas* como *Tego Calderón*, *Temperamento*, *Julio Voltio*, *Buda*, *Residente Calle Trece*, entre otros. Las letras de estos cantantes son lo que se llaman *tiraderas*, es decir, temas en los que los raperos se recriminan entre ellos la rivalidad en el terreno de la composición, presentaciones o romances. En algunos casos, estas “batallas verbales” han llegado a la violencia real. *Julio Voltio* y *Tego Calderón* han estado en la cárcel por haber disparado a algún contrincante.

En las letras se habla desde el amor, el sexo y el baile hasta temas de marginación y delincuencia de la calle. Usan códigos y gestos con las manos que remiten a bandas como los *Latin Kings* o los *Ñetas*, recordando de esta manera que su música viene desde la prisión. El rap y hip-hop han sido por excelencia los ritmos y los lenguajes preferidos por las comunidades más marginadas de las grandes ciudades de los últimos tiempos. Este hecho nos ayuda a comprender la naturaleza global y transnacional de las problemáticas que aquejan a los grupos marginados en diferentes partes del mundo. Desde Nueva York hasta París, los suburbios rompen en una diversidad de ritmos y cadencias que comunican más allá de las letras. La facilidad con la que puede hacerse rap, muchas veces usando sonidos producidos por la misma boca como percusiones, y las temáticas que hablan de la calle y que se improvisan en el momento, ha sido quizá lo que más ha favorecido para que esta música y moda se haya propagado por tantas partes.

El parque de este barrio de Barcelona no es la excepción. Todos los que se reúnen aquí, de alguna u otra forma, portan en su vestimenta algo que los identifica con el grupo y su estética, desde una gorra hasta pantalones, chamarras o pañuelos. Pero esta estética no se porta solamente como accesorio de vestimenta. Es posible localizar en sus discursos palabras y frases que conforman este conjunto estilístico como una especie de marcador de grupo. Esto nos remite a los estudios efectuados por Gumperz¹⁰ hace años cuando observaba la manera particular que tenían de expresarse algunos grupos de chicos negros del sur de los Estados Unidos. Gumperz destacaba que el inglés de ellos estaba plagado de palabras, sonidos y gestos que en contexto e interacción eran usados como elementos estéticos que llevaban consigo códigos de pertenencia. El discurso de los chicos del parque nos permite establecer relación con lo antes mencionado y con la tradición conceptual heredada por Gumperz.

Carlos es un joven ecuatoriano que se reúne en el parque. Llegó de Ecuador hace casi cinco años. A pesar de ser mucho mayor que los otros, 26 años, y no haber estado escolarizado en Catalunya, es valiosa su inclusión en este trabajo por diversas razones. La primera es que dentro del grupo representa una especie de *líder* o de voz de *institución en el parque*. Carlos estuvo implicado en uno de los hechos violentos relacionados con jóvenes latinoamericanos que despertaron la voz de alerta en la sociedad. Estar inculgado por haber asesinado o enviar a asesinar a un chico colombiano le hizo pasar más de un año en la cárcel. En el parque esto le otorga una especie de respeto. *Yo respeto más a uno que haya estado en la cárcel a uno que esté en la universidad*¹¹ comentaba en una ocasión uno de los chicos.

Carlos me cita para una entrevista. Como en las películas de mafia, no viene a buscarme a la estación de metro de Horta, sino que envía a una chica. Ella, que no debía tener más de dieciséis años, se cerciora de que no me siga nadie y me conduce a un bar donde me

¹⁰ Gumperz, John J. *Engager la conservation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Trad. Michel Darteville, Martine Gilbert et Isaac Joseph. Les Éditions de Minuit. Paris, 1989

¹¹ Comentario registrado en el diario de campo el diario del campo *Del parque*: viernes 1 de abril del 2005.

esperaba Carlos. Vestido con toda la indumentaria antes descrita, me invita a sentarme y pide una cerveza. No era la primera vez que nos veíamos y comenzamos la entrevista, por lo tanto muchas veces se hace referencia a conversaciones anteriores. Cuando Carlos habla, repite frecuentemente *tú me entiendes* en forma de pregunta. Es interesante saber hasta que punto esta elocución es una pregunta que busca saber si el entrevistador sigue el hilo de su discurso, o, como se entiende en el contexto, es un marcador de esta identidad latina que se muestra en este rasgo estético particular.

*Pues mira-/(2) pues mira-| tienes que buscarte la vida como puedas-| trabajando-| o sobreviviendo como puedas-| **tu me entiendes/** que eliges el mal camino\| eliges el mal camino-, si no\| el bueno-| a veces te putean mucho-| **tu me entiendes-**| abusan de ti y todo-| y hay gente que es débil de carácter y se dedican a robar-| a vender droga-| a otras cosas fáciles que con el tiempo piensas que es como para salir del hueco-| pero después se acostumbran a ese estilo de vida\| ya después siempre se dedicarán a lo mismo, **tu me entiendes/** y entonces de allí no pasas-(2)\| en cambio con respecto a buscarse la vida así por buen camino-|,ganandose por decir-| una miseria-| uno se gasta de joven-| se gasta de joven trabajando porque no tiene papeles-| entonces cuando uno llega a una edad más vieja-|ya está gastado, para qué/| para ganar más/| o para estar más bien/|(2) o sea-| yo pienso eso-| para mí-| eso es el pensamiento-| cuando yo llegué empecé a trabajar y me putearon mucho y dejar de trabajar \| **tú me entiendes/** (3) con lo del colegio-| pues mira los jóvenes que vienen aquí pues vienen y ya tienen sus padres aquí y tienen segura su casa-| su comida-| tienen todo\| pero entonces empiezan a llevar el mismo estilo de vida de allá-| con la diferencia de que allá no pueden dejar de estudiar-| allá no dejan de estudiar porque si dejas de estudiar la cagas-| te vas a la calle-| te quedas en cero-| no tienes tu casa-| ni tu comida\| en cambio aquí:i no te van a dejar en la calle-| **tú me entiendes/** y vas a tener tu casa y tu comida y ya esta-| aunque no te puedas comprar ropa nueva-| pero si dejas de estudiar no tienes mas que seguir vacilando en la calle-| y el trabajo sin estudios qué puedes hacer/*

Este *tú me entiendes* no funciona como pregunta. No hay un espacio en que ésta pueda ser respondida puesto que no se espera una contestación. Es un recurso retórico que tampoco tiene la finalidad de ver si el destinatario capta el mensaje que es transmitido. Para Carlos decir *tú me entiendes* cobra un recurso estilístico de lo que podría ser *una forma de hablar*. La repetición de esta frase es un constante en el discurso de Carlos y de otros chicos *latinos* del parque y de la escuela, como se podrá ver más adelante. Este *tú me entiendes* en forma de pregunta recuerda al *You know what I mind* que se escucha en algunos temas de rap o en la manera de hablar tipificada de algunos colectivos marginados de los Estados Unidos como los afroamericanos o los mismos latinos. Aunque la grabación no puede registrarlos, muchas de sus frases y oraciones van

acompañadas de movimientos con los brazos o las manos que enfatizan lo que se dice, tal y como lo hacen los cantantes de rap o hip-hop.

El *tú me entiendes* de Carlos no es tampoco una pregunta que busque encontrar en el interlocutor una complicidad a lo que se dice consecuencia, por ejemplo, de compartir ciertos rasgos de identidad. Es válido el análisis de ver esta constante en el discurso como parte de un todo estilístico que se une a un conjunto, desde la forma de vestir, de actuar y de hablar.

Rodrigo es otro de los entrevistados del parque. Él fue estudiante del IES que está a un lado del parque y desde un principio se mostró muy interesado de participar en este trabajo de investigación. Destacaba del resto por llevar el atuendo de rapero a cualquier parte y de manera más visible. Asimismo, llamaba la atención su manera de denunciar lo que para él es injusto dentro o fuera del colegio y que aquejaba a los *latinos*, sólo por el hecho de serlo. Dentro del grupo le llamaban *cabecilla* para marcar su tendencia a organizar desde una salida a la disco hasta la cooperación para el hachís.

Rodrigo me invitó a su casa para la entrevista. Cuidó todos los detalles antes de comenzar a grabar. Quiso poner en el ordenador música de rap para *ambientar* su discurso. Además de la música y la ropa, el uso de la frase *tú me entiendes* que utiliza Carlos es compartido por Rodrigo. Este y otros elementos discursivos resaltan cómo los participantes sociales construyen su propia identidad, social y discursiva.

*los catalanes mismos destruían el colegio-| (2) me acuerdo que.\ rompieron un extintor y botaron el extintor en todo el pasillo y a los-| (1) los que estábamos en el aula de refuerzo de catalán y pues nos llamaron a dirección a todos los latinos porque pensaron que éramos nosotros y bueno-| y estaban yendo a ponernos un expediente pero al final salió la luz a la verdad-| **tú me entiendes**-| después hablaron con mi veterana, que yo me dejaba llevar con los latinos de, que yo hacía todo lo que me decían ellos y era mentira y mi madre me cambió a otro colegio y quedé en el colegio XXXXXX del parque de XXXXX-| estuve mucho tiempo-| bueno-| no mucho tiempo-| estuve el primer año-| luego-|(3) quise estudiar-| quise estudiar y quise cambiar mi vida-| pero de nuevo fue algo imposible-| **me entiendes**-| porque de nuevo era adaptarte a lo:o-| a los alumnos de este colegio y no tenía a nadie hasta que conocí poco a poco a otros sudamericanos que había allí y nos juntamos y entonces nos empezaron-|, o sea-| por parte-| de la forma que hablábamos les parecía mal-| o sea-| no era el mismo-| ellos decían que no queríamos adaptarnos a la cultura de ellos-|*

pero no podíamos adaptarnos a la cultura si ellos no nos dejaban un camino para entrar a ellos\/(3) es una historia larga...

En su estrategia discursiva, suele buscar en el interlocutor, en este caso, el que plantea las preguntas, una complicidad compartida por el mismo origen. De esta forma, se puede construir un ambiente de *nosotros los latinos* que incluye al entrevistador y que hace más fácil, por ejemplo, hablar de todos los otros elementos que pueden estar incluidos en el *ellos*.

R: En este colegio sí me trataron muy bien-| muy bien-| muy bien-| muy bien-| pero en el antiguo no-|

V: Tú eras diferente también en el otro colegio/|

*R: Yo sí-| cambié mucho-| mucho-| mi forma de pensar en ya era-| así como decían ellos putos sudacas-| yo también decía putos españoles-| y empezaban las formas-| ya la gente que nos miraba mal les decíamos putos españoles-| (2) eso le decíamos a la gente que en verdad no nos querían a nosotros-| (2) pero también habían españoles que en verdad querían compartir con nosotros y nunca les negamos las puertas a cualquiera-| Siempre los latinos tenemos algo-| algo-| una sangre caliente que nos permite ser generosos-| buenos y muy cariñosos-| y todo eso-| bueno-| **tú lo sabrás como eres latino también-**| yo con la gente me porto muy bien-| depende-| si se han comportado mal conmigo si se han metido conmigo-| entonces yo no me voy a portar bien-| yo me porto groseramente-|*

Esta locución parece buscar, dentro del contexto, una complicidad con el entrevistador que permite, al menos, satisfacer dos funciones comunicativas. Al ser *también latino* Rodrigo considera que el entrevistador ya conoce esas características de identidad de los latinos y no necesita explicarlas. Asimismo, compartir con el entrevistador el origen, hace posible que los dos entren en la categoría del *nosotros* y el discurso pueda tomar referentes más alejados de la categoría de *ellos*. Estas complicidades en la conversación se construyen cada día de maneras distintas dependiendo de los contextos. El tono y el registro de nuestros actos de habla son siempre el resultado de las características en las que nos encontremos. En este caso, Rodrigo da la impresión de construir un discurso en el que entrevistado y entrevistador formen parte del mismo grupo y así poder desarrollar un contenido discursivo, por decirlo de alguna manera, más parcial al opinar de un grupo distintos, como podrían ser el que representa la escuela y la sociedad de acogida.

Un discurso entendido en estos parámetros puede dar como resultado lo que en este fragmento encontramos. Rodrigo hace una descripción sobre los latinos y los españoles

que solamente puede ser entendida en un contexto donde los participantes de la conversación pertenezcan al mismo grupo. Su descripción entra en el campo de las generalizaciones maniqueas que con frecuencia forman parte de la opinión de la calle. Difícilmente podría darse el mismo hecho en el caso de que sus estrategias discursivas no hubieran dado resultado y que ambos participantes, entrevistado y entrevistador, no compartieran la misma categoría del nosotros. Así pues, entendemos que los *latinos* que aquí se presentan comienzan a distanciarse del grupo de *españoles* como respuesta a un acto de discriminación, ser llamado *puto sudaca*, pero que al mismo tiempo no niega la apertura a *españoles* que se acerquen a ellos. La descripción armoniosa y casi perfecta del grupo descrita por un propio miembro y explicada, en este contexto, a otro miembro del grupo, dispersa las supuestas dudas o interrogantes a los adjetivos que Rodrigo considera propios de *los latinos: de sangre caliente, generosos y muy bondadosos*.

Para entender *quienes somos nosotros*, no solamente es necesario atender a las descripciones que los miembros de un grupo se adjudican como propias o características. La relación y el intercambio de los actos de habla nos deja también una información que en su propia configuración nos acerca al entendimiento de los códigos usados por los hablantes para definir esta misma pertenencia. Podemos ver de qué forma la construcción de un *nosotros* es una constante en el discurso que se produce en estas entrevistas. Un *nosotros* que cobra relevancia siempre al ser comparado con un *ellos*. A continuación, podremos observar con más detalle como estas dos categorías, entendidas desde el punto de vista de los participantes y en contextos precisos, comienzan a generar la concepción de mundos que no se encuentran. Espacios cotidianos, lenguas y contextos sociales son entendidos como lugares en los que *nosotros* y *ellos* se mueven y desempeñan de diferentes formas.

1.1.2. Somos lo que hablamos

Cuando Carlos o Rodrigo dicen *nosotros* hacen referencia a un grupo de personas que comparten una serie de rasgos que permiten identificarse como iguales. Sean características como las que menciona Rodrigo, o, también, el país de origen, la lengua y las costumbres, son importantes también las diferencias que hay respecto a los otros, en

este caso, a *ellos*. Estas diferencias en el contexto social suelen estar intrínsecamente unidas a las percepciones que encontramos en la calle sobre lo que se piensa de uno u otro grupo. Estas representaciones llevan consigo todo un presupuesto de ideas preconcebidas que nos ayudan a explicarnos los comportamientos de los otros sin necesidad de cuestionarnos la validez de nuestros juicios.

Hablando sobre el prestigio y el desempeño que pueden tener los estudiantes de procedencia latinoamericana, Carlos relata su experiencia que nos recuerda cuál es el valor que los conocimientos, así como el de las lenguas o variantes de una lengua no oficiales, pueden cobrar en un contexto escolar como el nuestro. Carlos hace una explicación en un fragmento de su discurso sobre los contenidos aprendidos en Ecuador en historia. La referencia que encuentra en un hecho histórico como la conquista revive uno de los temas que quizá sea más difícil tratar y de explicar en un contexto escolar donde la búsqueda y reafirmación de identidades es una constante. Aprender y conocer la Conquista de América es un tema fundamental en el currículo escolar de los países americanos. Se considera inevitable este ejercicio para entender la realidad social y económica que comparten la mayoría de los países americanos. Sin embargo, aquí no tiene la misma relevancia. Carlos habla y a través de su voz como “autorizada” de un miembro de los del parque, intenta representar la polifonía de chicos que allí asisten.

C: Nosotros en Ecuador nos enseñan desde que llegaron a conquistarnos los españoles-| te cuentan toda la historia-| y aquí no lo saben-| por qué no lo saben si fueron ellos los que fueron allá-| tendrían que saberlo-| (2) yo les decía a los chavales-| ya pero eso te lo enseñan en Ecuador pero aquí si no te lo enseñan pues no te lo enseñan-| me entiendes-| te enseñan una historia que es diferente a la que nos enseñaban a nosotros-| entonces eso va a la gente mosqueándonos-| más: más a los chavales-| porque les exigían estudiar tanto para venir acá y ni siquiera les tomaban en cuenta lo que habían estudiado-| me entiendes-| ponían otras cosas que no venían al tema-| ya ves-| cómo nosotros sabíamos de Pizarro-| del conquistador-| que mató a uno-| mató a otro-| y después cogió y se llevó el oro-| aquí no lo saben-| allá sabían con fechas y todo-| (3) aquí no saben nada (2)... Entonces nosotros nos sorprendíamos porque yo le decía a los chavales-| (2) porque yo como no estudié aquí-| me entiendes-| yo estudié allá-|

V: Tú hasta que grado estudiaste-|

C: Yo llegué hasta quinto de contabilidad-| secundaria-| (2) me faltó el año para bachillerato-| y de allí a la universidad-| me faltaba ya muy poco-| No-| les preguntaba no les puedo creer-| y ellos me decían-| de verdad-| mira llamaban a un compañero de ellos y les preguntaban cosas de historia que yo

también me sabía-| me entiendes-| y ellos no lo sabía-| se quedaban callados y me decía-| mira-| qué me cuentas-| un chico de aquí-| de este país-| de aquí-| y entonces mi colega que era más menor-| catorce años-| me decía-| has visto-| has visto-| no saben y yo lo sé-| (3) les preguntas cosas quién es XXXX, y no saben-| pero de dónde van si son de aquí mismo-| me entiendes, nosotros allá sabemos todo que de Argentina-| que de Bolivia-| las capitales todos-|

La historia de la conquista y su aprendizaje da pie para que Carlos desarrolle una comparación entre los conocimientos adquiridos *allá* con los de *aquí*. Muestra que según el contexto donde se encuentren los individuos, ciertos saberes pueden ser validados o no. Asimismo, el contenido abre uno de los temas de discusión que, en este caso, se plantea como enfrentamiento. Cuando Carlos dice *llegaron a conquistarnos los españoles* hace suya y propia la voz de un colectivo sucesos históricos de hace más de cinco siglos tal y como se hubieran vivido recientemente. Recrimina que estos mismos no sean compartidos como estudios válidos por *ellos* mismos, que fueron los que conquistaron, es decir, los que ganaron.

Un *aquí de ellos* comienza a contraponerse a una *allá de nosotros*. Ignorar o no darle importancia a esta historia, calificada por Carlos como *toda la historia*, es algo más que una cuestión de perspectivas para él. *Nuestra* historia no es la misma que la de *ellos*. El *mosqueo* al que se refiere Carlos se codifica de dos maneras. La primera es que lo aprendido en los países de origen no tiene importancia al llegar aquí, pero al mismo tiempo no podemos pasar desapercibido cómo enuncia y resume este pasado de *nosotros*. *Nosotros sabíamos de Pizarro-| del conquistador-| que mató a uno-| mató a otro-| y después cogió y se llevó el oro-| aquí no lo saben-| allá sabían con fechas y todo-| (3) aquí no saben nada*. Tomar el ejemplo de Pizarro como figura de esta conquista es sin duda un recurso dentro del discurso que crea un efecto totalizador y que a la vez resume con dos frases que cierran el ciclo: *mató a uno, mató a otro y después cogió y se llevó el oro*.

Independientemente de la veracidad o de la precisión de los juicios de Carlos, en cuestión de reflexión histórica, es interesante cómo la figura de la conquista, y especialmente de conquistador y conquistado, es utilizada como recurso retórico para cargar de significado las identidades. Este tipo de conocimientos adquiridos formalmente

en las escuelas o en las familias al llegar a un contexto como el de nuestras sociedades recoge también valores que entran en relación en nuestras escuelas. John Ogbu¹² en la década de los ochenta dedicó gran parte de sus estudios a los trabajos antropológicos del tipo ecológico en los que centraba su atención en la influencia de *los iguales* en casos de fracaso o éxito escolar.

La polifonía que Carlos muestra en este fragmento nos ayuda a ver que ciertas inquietudes escolares o académicas confluyen también en espacios no escolares y que probablemente la falta de espacio en la escuela ayuda a que sean otros sitios, como el parque, el lugar donde este tipo de temas puedan debatirse. Estas concepciones y representaciones sobre el otro llenan de significado los vacíos existentes en la conformación de la identidad. Más adelante, veremos de qué forma estos temas están presentes en alumnos latinoamericanos que están estudiando y cuál la forma que eligen para explicarlo. Ogbu argumenta que la idea de pertenencia social de un grupo está fuertemente ligada a la clase social y a las relaciones y contactos que existen en el mundo laboral. En las entrevistas recogidas, en los discursos que construyen los participantes sociales del parque, se hace referencia también a esta conciencia de *nosotros* como un grupo que engloba también el concepto de clase.

Lucia es una chica ecuatoriana que decidió abandonar también la escuela. Aunque no estudió en el IES que está a un costado del parque, se relaciona con los chicos de allí porque es la pareja sentimental de uno de ellos. Al enterarse de este trabajo de investigación se acercó y solicitó ser entrevistada. La participación de un integrante del grupo de género femenino no había estado contemplada en un principio por las dificultades presentadas en el terreno. El acercamiento a las chicas no era siempre bien visto por los otros integrantes del grupo, así que a pesar del interés que subyace en el género, y que sin duda es un tema amplio a estudiar y debatirse, en la presente investigación tan sólo se hacen algunas referencias al respecto. Dentro del contexto del parque, es evidente que no es lo mismo ser latino que latina. A pesar de compartir

¹² Ogbu, John . Black American students in an affluent suburb : a study of academic disengagement. Lawrence Erlbaum. N.J, 2003

muchas similitudes antes descritas, su rol social en el parque y, probablemente, dentro de la sociedad actual de los países latinoamericanos, les otorga un sitio aparte. Un sitio que, en muchos casos, les permite sortear de mejor manera los problemas de adaptación e identidad en los planos escolares y sociales.

Lucia es un claro ejemplo y desde la construcción de su discurso podemos ver claras diferencias. Antes que elegir una voz plural para explicar su experiencia escolar recurre a un *yo* que particulariza sus vivencias. Aunque utiliza en diversas ocasiones el concepto de *latino* y los adjetivos empleados guardan una estrecha relación a los usados por Rodrigo, sus explicaciones que hablan del contacto con esta sociedad son íntimas. Este cúmulo de experiencias también se remite a vivencias fuera de la escuela, sobre todo, de su madre en relación con la inmigración. En el discurrir de Lucia, los referentes sociales que separan al grupo de *nosotros* con el de *ellos* cobra valores que recuerdan el papel social que juega el inmigrante latinoamericano en la actualidad.

V.- *Y cuánto tiempo tenías sin verla\|*

L: *Cuatro o cinco años-, cuando tenía diez años-| por eso no me recuerdo mucho-|(2)A ver-| yo con mi madre no es que me lleve también perfectamente bien-| porque a mi como los que me criaron fueron mis abuelos-| porque mi madre se fue cuando tenía dos años-|(3) Ella de que ha ido a Ecuador-| ha ido muchas veces-| muchas veces-| pero claro-| a veces ha ido un mes-| semana-| o sea-| no se ha quedado un año para vivir conmigo para saber algo-| al menos yo de ella-| no sé nada de ella-| es que no la conozco a mi madre-| no la conozco-| (2) a la que sí conozco bien y a los que considero a mi padres son a mis abuelos-| porque ellos fueron los que me criaron-|(2) **mi madre también me contó que cuando ella recién llegó que ella también sufría racismo-| pero en casa de españoles-| mientras los españoles no terminaban-| o sea-| sea sus jefes-|(2) mientras ellos no terminaran de comer ella no podía comer-| no podía comer porque decían que las chachas comían después de que los jefes-| (1) entonces a mi mamá me decía que cuando ella vino aquí y la humillaron bastante pero ahora ya no-|(2) dice que ahora ella humilla a los españoles-| dice-| como necesitan de mí-|***

En qué trabaja tu madre/|

L: *Mi madre ahora trabaja en un supermercado pero en ese tiempo trabajaba limpiando casas-|.*

A ti en qué te gustaría trabajar/|

L: *Lo que siempre me ha gustado hacer-| en lo que trabaja mi madre-| mi madre es charcutera y carnicera y a mi también me gustaría trabajar en eso-| solo tengo que-| con mi nivel de catalán me basta-|*

Los relatos de las personas consideradas como iguales dentro de un grupo contribuyen a construir esta idea global de pertenencia e identidad. La anécdota que presenta Lucia

presta un espacio para que la voz narrativa de su madre entre en juego y mande al interlocutor, en este caso al entrevistador, esa otra parte del mundo de Lucia, el formado en el núcleo de su familia y en la dolorosa experiencia de inmigración. Quizá aquí podamos encontrar también algunas de las razones que giran alrededor de la imposibilidad de entrar a ese mundo que de *ellos*, o lo que se interpreta como el mundo de ellos. La situación desfavorable económica y social de gran número de familias inmigrantes que han llegado, no sólo a Catalunya, sino a los países desarrollados plantea este tipo de disyuntivas, en los que las instituciones oficiales transmisoras de la cultura oficial, como la escuela, también se viven.

Vínculos y fidelidades son creadas entre los individuos y en la interacción social diaria, determinadas acciones pueden ser vistas como “traición al grupo” o “negar lo que eres”. Carlos me comentaba una vez en el parque que estar en la cárcel era como estar en la secundaria: Disciplina, orden y un constante ambiente de violencia. Decía que para sobrevivir simplemente hay que juntarte con los tuyos y no negar lo que eres. Negar lo que eres significa el rechazo tanto de los que se identifican como tus iguales como de los que no lo son. No hay nada peor que, decía, que renegar tus orígenes¹³.

Observar las diferentes identidades sociales como cápsulas herméticamente cerradas e inamovibles, es una más una práctica discursiva que de interacción real. Los individuos tienen la capacidad de moverse de un sitio a otro intercalando y adaptándose a las circunstancias que se presenten. En el mismo discurso de Lucia, y siguiendo las pautas que ofrece en su relato, vemos cómo una figura “española” y “de aquí”, fue precisamente la persona más cercana al colegio y en su vida.

V: Tienes 17 años-| Cómo fue tu llegada aquí-|

L: A ver-| mi mami me trajo aquí a los catorce años y me enseñaron varios colegios-| mi madre me llevó me dijo mira este colegio-| mira este otro y yo-| escogí el peor-| sobre todo porque estaba cerca de casa está mejor-| dije-| me levanto mas tardesito para ir al colegio y así me matricularon en el colegio-| los profesores-| claro-| yo era la única-| yo con un compañero más éramos los únicos que éramos sudamericanos-| que éramos latinos-| (2) Así-| los profesores me quedaban viendo-| me quedaban viendo-| y de allí me matricularon-| empecé mi primer día y me hablé con una chica que era

¹³ Comentario registrado en el diario de campo *Del parque*: 22 de diciembre del 2006

española-| pero la verdad se llevó conmigo porque el novio de ella-| en ese entonces-| era un colombiano.-|(2)entonces-| claro-| era la única que me hablaba en el colegio-| por qué-| porque eran niñas que hablaban solo con españolas porque en ese colegio son españoles con españoles y latinos con latinos-| nada más-| y fue pasando el tiempo-|

El hecho de compartir una relación sentimental con un chico colombiano, es decir, con alguien de *nosotros* le otorga a esta chica española cualidades que la hacen distinta a los otros *ellos*. Hay que decir que la experiencia escolar de Lucia se remite a tres años atrás. Ella misma expresa que en estos tres años la situación ha cambiado de manera considerable puesto que las escuelas son muchos más diversas y, de hecho, en algunos barrios la presencia de alumnos de origen latinoamericano es importante. El hecho de ser minoría, de ser pocos, es valorado por Lucia como una desventaja. La historia que cuenta sobre su relación con la escuela es, para cualquiera que la escuche, una pesadilla. Recorre desde la violencia física de algunos de los compañeros, hasta la psicológica de algunos profesores. Ella se presenta como una víctima de la situación a la que sólo le queda el camino de la rebeldía, de la calle y de la renuncia. Juzgar como verdadero o no su relato no es algo que se pueda hacer en un trabajo como este. Simplemente, debemos tomar su discurso y entender las circunstancias interactivas que lo rodean para así también observar cómo se construyen la focalización de los enunciados.

Una sola pregunta da pie a un largo monólogo en el que distintas voces entran en juego. Prolepsis y analepsias son empleadas por Lucia para que el entrevistador pueda captar el mensaje de lo que ha representado para ella abandonar su país y venir a vivir a Barcelona.

V.- Cómo se llama el colegio-|

L: Ferran Talladas-| Así fue pasando el tiempo y-| allí mis compañeros me veían-| se recargaban-| me decían sudaca de mierda-| lárgate a tu país-| tú que haces aquí-| que-| lárgate que no me mires-| y yo me sentía mal y en el colegio hasta me pusieron un psicólogo porque yo no iba al colegio-| mi madre me mandaba al colegio y ya no iba al colegio si no que me iba a los parques-| me iba por allí-| y ya de allí fue pasando el tiempo-| fue pasando el tiempo y-| fue pasando y yo entre tanto yo me tuve que quejar con el director porque había un chico-| el único-| los otros también pero era él el que empezaba-| que a veces me alzaba la mano-| me pegaba-| me rompía los libros y yo me ponía a llorar y hasta el último que le dije al profesor que se quedaba él o me iba yo-| entonces claro-| como él era un muchacho que no estudiaba-| pues lo expulsaron al colegio a él-| (2) entonces allí me cogieron más rabia los chicos españoles-| y yo-| dije-| bueno-| yo vine aquí a estudiar y no vengo a hacer nada más aquí-|

entonces con mi amiga-| que mi amiga me decía que tranquilízate-| que no te preocupes-| y claro-| **el otro amigo mío que era latino también se ponía mal.**-| a ese lo molestaban porque era un muchacho callado no se llevaba con nadie él-| no se hablaba con nadie y andaba solo y ya está.-| (3) entonces claro-| yo-| (2) y **fue pasando el tiempo-| fue pasando el tiempo** y de allí-| y cuando era él-| cuando era él-| el de las notas-| para pasar de curso-| que yo vine aquí a primero y para pasar a segundo-| era mi amiga y yo-| como andábamos de arriba a abajo las dos-| como siempre andábamos las dos juntas-| el director me hizo mi quedarme de año-| y nada-| si el director a mi me hizo quedar de año y me dijo tú vas a repetir primero-| y mi amiga y yo teníamos las mismas notas-| le digo yo-| solo que ella tenía una nota menos pero eran iguales-| entonces-| cómo me van a hacer quedar de año a mi-| pero si yo tengo las mismas notas que la Elena-| le digo-| a mi no me puedes hacer quedar de año-| y entonces de allí le dije a mi mami y mi mami fue al colegio y que sí-| Entonces el profesor dice-| (F)una de las dos tiene que pasar de curso-| como andan las dos juntas| pues andan con mucha conversadera y muchas cosas-| entonces claro-| mi mami se enfadó y dijo-| (F) **piensan que como somos latinos nos van a venir a obligar y nos van a decir-** entonces mi mami con la mamá de la chica esa tuvo que hacer un problema muy grande para que me puedan hacer pasar de mi año **porque como yo era latina me querían hacer repetir a mi primero porque no me querían con una española a mi junta-** y fue así que entré al segundo curso-| y allí había un poco más de latinos pero igual no era lo mismo-| las profesoras a mi me decían que tenía que hablar que en catalán y que si yo no hablaba en catalán y que si yo no hablaba en catalán pues que no me dirija hacia ellas-| y yo no podía-| yo tenía que ir a repetir-| yo tenía que ir a preguntar a mi amiga una y otra vez-| **yo tenía que hacer como quien dice-| yo tenía que hacer una lección para poder ir al lavabo-| yo tenía que aprender una lección en catalán para poder ir al lavabo porque si yo no les hablaba en catalán no me dejaban ir al lavabo** y yo tenía-| claro-| como ya no podía más-| me estaba meando-| yo cogía y me salía y de allí me iban poniendo como unos partes-| porque aquí son partes-| me iban poniendo eso-| y claro yo ya no aguantaba más porque siempre me castigaban porque no podía leer mucho en catalán-| me castigaban porque no hablaba en catalán-| y así ya llegando al segundo curso-| ya-| pasé al segundo curso y al tercer curso ya no quise ir al colegio-| **ya no quise ir porque había demasiado racismo-** no-| (2) a mi.-| incluso tengo tengo compañero que él era-| era chileno él-| es porque no está muerto-| él es chileno-| vale-| él tiene un tumor en la cabeza y claro-| en el colegio-| el tumor lo tenía atrás y se le vino a la parte de adelante-| y tenía un fallo de la cara-| y claro-| como tenía esa fallo él siempre usaba un gorrito-| un gorrito-| un gorrito de lana y las profesoras se lo hacían quitar-| y claro-| él explicaba, yo no me puedo quitar ese gorro porque tengo aquí-| y la profesora-| pues entonces aquí no vas a entrar a ninguna clase si no vienes sin gorro-| y él no-| que mire que-| y los profesores tuvieron que aceptar dejarle el gorro-| pero allí-| eran los mismos compañeros los que le quitaban el gorro para reírse de él y se le reían y él salía y se ponía a llorar en el pasillo y las profesoras le castigaban porque se iba de clase y entonces yo-| claro-| como también era latina y me sentía mal-| porque los latinos tenemos-| yo que sé-| más-| más sensibilidad-| no sé-| entonces nos castigaban a mi y a mi amiga porque nos poníamos a pelear con los compañeros-| con los españoles-| por qué-| porque se nos reían-| a mi se me reían en la forma que yo hablaba-| en la forma que yo me expresaba-| a mi me decían que yo era una mora-| porque soy morena y esas son las cosas que en el colegio-| (3) a mi aquí el colegio nunca me gustó-| porque no-| es algo difícil-| es como que-| no sé-| entras a una nueva vida que no es para tí-| yo por eso me salí-| (3) entonces-| claro-| mi madre me comprendió-| porque las profesoras-| las psicólogas-| una psicóloga que me tocó-| incluso ella era buena-| le contó a

mi madre que yo no me adaptaba a este sistema porque-/ porque-/ claro-/ yo era de una forma diferente porque hablo de una forma muy diferente a los españoles-/ ellos se me reían y me imitaban-/ y me-/ me-/ hacían como si yo estuviera hablando-/ y-/ me trataban mal-/ a veces aprendían insultos de mi país y me insultaban-/ y claro-/ ellos lo tomaban a chiste-/ pero yo no me lo tomaba a chiste porque en mi país es un insulto y muy fuerte y yo tenía que aguantarme las cosas porque las profesoras-/ en vez de los castigaran a ellos me castigaban a mi-/ por que claro yo cogía-/ y claro yo que sé-/ como yo soy muy agresiva también-\| ellos también venían y me insultaban y-/ @ una vez a un chico le enterré un boli en la espalda-\| y me pusieron una semana entera-/ me castigaron limpiando el cole-/ y me castigaron a limpiar las.-| el patio que era un XXXX eno:orme-/ el patio tenía que recoger hojas-/ tenía que limpiar las clases-/ y claro-/ eso no lo sabía mi madre porque yo no lo quería decir y yo no quería causar problemas con ella y así me castigaban-/ me tenían todo el día parada en el cole-/ siempre-/ sin hora del patio ni nada-/

Lucía usa el recurso de la repetición de la frase *fue pasando el tiempo* para otorgar a su relato la sensación una temporalidad larga y repetitiva. En realidad, no estuvo más de un año escolar dentro de la educación formal, sin embargo, la percepción que muestra con esta figura retórica puede permitir que ese tiempo sea más elástico. En su discurso, a parte de la suya, hay al menos tres voces presentes, la del director, la de su madre y la de su amiga. El ambiente que describe le es totalmente adverso y una vez la imagen del *latino* hace su aparición. Lucía denuncia un acto injusto de evaluación fundamentado en su identidad. La voz de su madre representa otra vez la imagen de grupo socialmente sumergida, dispuesta a defender en un terreno escolar lo que quizá se más difícil en otros contextos de nuestra sociedad. *No quieren a una latina y a una española juntas* es la forma en que encuentra Lucía para darle razón a la intención de separarlas de la escuela.

Esta imagen de *nosotros* o de *latinos* comienza entonces a relacionarse con la imposibilidad de compartir espacios validados por las instituciones como la escuela. La escuela no es para *nosotros* es un mensaje que se encuentra en las palabras de Carlos, Lucía y Rodrigo. La única salida digna que se encuentra a esta confrontación que no les acepta es la renuncia o el abandono. *Una psicóloga que me tocó, le contó a mi madre que yo no me adaptaba a este sistema porque, claro, yo era de una forma, diferente porque hablo de una forma muy diferente a los españoles* recuerda Lucía para entender la versión oficial y profesional de la institución. ¿Para quién o quiénes está pensada la escuela? ¿Hablar o tener una procedencia cultural diferente es tan importante para el éxito y fracaso escolar?

No deja de llamar la atención la figura de la amiga *española* evocada por la entrevistada. Lucía no toma en cuenta el origen de ésta cuando describe al grupo de *españoles* que le provocan malestar. Ella funciona como una aliada en el terreno hostil que describe. *Entonces nos castigaban a mí y a mi amiga porque nos poníamos a pelear con los compañeros, con los españoles*, afirma olvidando que ésta última también es española. La categoría de amiga o de cómplice es privilegiada antes que la de española. Esto mismo ocurre en el parque como dentro de la escuela. Es posible ver que estos grupos pueden interactuar de manera normal y lejos de conflicto donde son los aspectos de personalidad los que intervienen para que existan buenas o malas relaciones.

En el parque del barrio, y a pesar de lo que los vecinos piensen, se pueden encontrar chicos españoles, catalanes, ecuatorianos, bolivianos, venezolanos, dominicanos, y algún marroquí. A pesar de que sean los raperos y los relacionados con las llamadas bandas los que más resaltan por la repentina fama que han cobrado, también es cierto que hay jóvenes que son de otros estilos y de otros gustos. La conformación de un *nosotros* y de un *ellos* en este contexto debe ser entendida como parte de una construcción discursiva de identidad. El ejercicio de la entrevista como reflexión sobre el fracaso escolar es una oportunidad que tienen los participantes sociales para entender y explicar por qué vivieron lo que vivieron dentro de la escuela. Si dentro de estas razones consideran que el hecho de *ser latino* tiene alguna importancia, se buscan entonces la manera de argumentarlo. Es por eso que la construcción de un *ellos* juega también un papel de diferenciador que hace posible observar las particularidades de un grupo. Sin embargo, en la práctica diaria, no tienen por qué ser categorías tan rígidas.

1.2. Las lenguas de la escuela, las lenguas de la calle.

Uno de los elementos que se pueden rescatar dentro del contenido de estas entrevistas es la concepción de lengua oficial y lengua no oficial. Los tres de los entrevistados hacen mención a la valoración por parte de la escuela de sus dialectos del castellano y de las competencias adquiridas en el aprendizaje y uso del catalán. El dialecto del castellano usado por los entrevistados es comparado con el que usa la escuela y las personas

autóctonas. Carlos compara ambas formas de hablar y reflexiona sobre las concepciones de lo que significa *hablar bien*.

V: *Y aquí cómo es/*

C: *Aquí es todo lo contrario-/tío-/ aquí es todo lo contrario-/ (2) hasta para hablar-/ como lo que decíamos ayer-/ cuando yo llegué aquí la gente decía sube arriba-/ vamos-/ allá no podemos decir sube arriba-/ allá rápido, (F)pam-/ te corregían-/ siempre te corregían el tutear-/ aquí dicen el Víctor-/ allá no podemos decir así-/ (2) el señor Víctor o el joven Víctor-/ o el chico de la esquina que se llama Víctor-/ tú lo conoces-/ nada más-/ no podemos tutear a nadie-/ me entiendes-/ el joven-/ me entiendes-/ veíamos algo como muy vulgar el uso del español que nosotros teníamos y habíamos tenido-/ el español de nosotros teníamos tan bien que cuando venimos acá ya lo vimos más vulgar-/ más mal interpretado-/ se supone que de acá viene todo-/ me entiendes-/ pero prácticamente es así-/ en Ecuador es así-/ básicamente de España viene todo-/*

Carlos describe los usos de su variante de castellano y las compara con las expectativas de lo que él entiende como *hablar bien*. Decir *subir para arriba* es un pleonasma no tolerado en el dialecto de Carlos, es decir, en la variante de castellano de la zona de Ecuador de la que proviene. Las formas personales en América siguen conservando un lugar muy importante en las interacciones cotidianas y agregar un artículo a los nombres personales se relaciona con un castellano mal hablado, generalmente el que usan las clases más desfavorecidas. La idealización que Carlos tenía del castellano peninsular desaparece al encontrarse, sobre todo en Barcelona, con un contexto lingüístico que ha seguido un camino muy diferente al de las variantes del castellano americano. El uso del artículo en nombres personales es probablemente una de las interferencias más claras de la lengua catalana en el castellano barcelonense. El tuteo generalizado también otro rasgo que diferencia de manera más fuerte los dos dialectos y uno de los que puede tener más resonancia en el trato con las personas.

El prestigio entonces de lo que se entendía por *hablar bien* se ve modificado por las prácticas lingüísticas de este mercado. El *hablar bien* de un latinoamericano frente a un hispanohablante autóctono no goza de la misma reputación porque ésta también se gana en otros terrenos. Hablar como latinoamericano o español trae consigo también una idea de pertenencia a grupo y a clase social. Las lenguas y sus variantes de dialecto cobran una simbología cuando son vistas también en interacción con las comunidades específicas que las contienen.

En la escuela también se fortifica y se promueve el uso de la lengua y de las variantes como el oficial y el válido para aprender. En nuestro contexto es el catalán la lengua oficial y de transmisión de todos los mensajes de la escuela, aunque en contextos de interacción más personales, la fuerza del castellano sea más relevante. Es fácil pensar que el uso de esta lengua y la necesidad de aprenderla sea visto como un requisito engorroso más que cumplir para los alumnos que vienen de otras partes y que esto pueda ser un motivo importante en relación al rendimiento académico. No obstante, los entrevistados en el parque insisten más en el hecho de *hablar diferente* lo que no precisamente se relaciona con hablar lenguas distintas. Otras comunidades autónomas que no tienen contextos bilingües como el catalán no han estado exentos problemas de fracaso escolar por parte de alumnos de procedencia extranjera, sobre todo latinoamericanos, por lo tanto, es válido detenernos un momento en la percepción de estos chicos del parque al respecto. Los estudios realizados en la Comunidad de Madrid por la sociolingüista Luisa Martín Rojo¹⁴ han reflejado que en las tareas de acogida escolar los alumnos latinoamericanos presentan una situación similar con la de los chicos catalanes, a pesar de que la escuela utilice, en principio, el mismo idioma. Más que hablar un idioma diferente, el problema parece radicar en la dificultad por descifrar los códigos intrínsecos a la cultura escolar de la sociedad de acogida. Los dialectos o el uso de las lenguas son categorizadas como legítimas o ilegítimas por la cultura mayoritaria.

Lucía comenta lo siguiente en referencia a la manera de aprender y de estudiar entre allá y aquí.

V: El otro día hablábamos de cómo se enseñaba en Ecuador y cómo se enseña aquí

L: Aquí te enseñan lo que te tienen que enseñar y ya está-| lo que te tienen que enseñar te enseñan-| en cambio en mi país me enseñaban qué enseñar y si se puede ir más allá-| pues se iba más allá de lo que tienen que enseñar-|(2) En cambio aquí-| por ejemplo-| si terminó una clase y te la tienen que dar y te sobra tiempo-| pues si te sobra tiempo-| pues si te sobra el tiempo te pones a hacer cualquier cosa-| aunque sea dibujar o pintar lo que sea-| yo me ponía a hacer eso-| en cambio en Ecuador-| era algo de que si tenía que acabar una

¹⁴ Martín Rojo, Luisa. *¿Asimilar o integrar? : dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Madrid, 2003

*materia un día y si sobraba tiempo se iba a la siguiente materia-| como quien dice-| adelantando las cosas-| adelantado el estudio-| para que así aprendiéramos más y al otro día volver a las cosas del día anterior-| en cambio aquí-| dan un día la materia-| sí sobra tiempo pues que sobre el tiempo-| el otro día van a seguir otra materia-| porque aquí lo que más le interesa a los profesores es terminar el libro-| que tú termines el libro de prácticas y ya está-| (2) eso es lo único-| es algo muy diferente porque incluso en el idioma-| en el idioma en el que tú hablas-| a ver-| no es que yo me crea muy inteligente pero yo tengo mi castellano correcto-| en cambio-| aquí usan unas palabras que no tienen que decir-| que así como te explicaba el otro día-| que sube para arriba que baja para abajo-| en nuestro país no podíamos hacer eso-| o algo así-| que tu dices, se me perdió y aquí dicen se me perdió-| algo así-| (3) que contradicen las palabras-| que ponen una antes que la otra-| (2) Aquí no es que sea perfecto-| aunque tenga que ir-| aunque ellos digan que tienen la-| la-| de esta-| (R) algo de la española-|
V: La real academia española-|*

El prestigio de la lengua hablada es un elemento que no pasa desapercibido por los interlocutores. Llegar aquí y enfrentar sus creencias sobre el “uso correcto del castellano” con las prácticas reales cuestionan los fundamentos que sostienen lo que es hablar bien o mal. El uso de un *castellano correcto* al que apela Lucía, no es valorado como para formar parte del *otro castellano*, el que forma parte de La Real Academia Española. La variante de castellano de origen, como puede ser el uso de alguna región de Ecuador, no tiene el valor de lengua institucional al ser diferente al promovido por la escuela o el que cuenta con mayores hablantes. A pesar de que permanezca en la conciencia colectiva la existencia de una gama infinita de usos del castellano, el prestigio de sus usos sigue no se separa de la identidad propia de quienes las usan. La situación socioeconómica de los países americanos de habla hispana, o el hecho de que “España” sea el lugar de origen de toda esta lengua, traspasan también connotaciones que hacen posible que los individuos puedan clasificar la lengua en niveles de estatus social.

El trabajo de campo fuera y dentro de la institución escolar nos permite ver que no respetar y valorar como conocimientos válidos las diferencias dialectales trae consigo consecuencias en el desempeño escolar y en la adaptación o aceptación de la misma institución educativa. Evaluar como un uso correcto el castellano hablado aquí y contraponerlo con las diferentes variantes americanas puede ser un motivo de rechazo para las lenguas usadas de manera oficial por el Estado. Es interesante indagar y preguntarnos a que se refieren estos tres chicos del parque cuando dicen que *hablar diferente* es un elemento que va en su contra y hasta que punto puede ser relevante para el

fracaso o éxito escolar. Hablar como *latino* es, sin duda, uno de los primeros rasgos que permiten tanto a *nosotros* como a *ellos* distinguir las identidades. En el apartado siguiente de este trabajo, el que se desarrolla a partir de las experiencias, entrevistas y observaciones dentro del IES, veremos cómo esta forma de hablar o la identidad del *nouvingut* adquieren relevancia para la socialización y la identificación de estos chicos y chicas.

Que la escuela y sus voces oficiales usen un dialecto o una lengua que le sea más común como individuos refleja que esa escuela y esa institución están dirigidas hacia ellos. Por alguna circunstancia, tanto Rodrigo como Lucia, y otros chicos del parque y de otros sitios, pensaron que la escuela no era para ellos. Las circunstancias que los han llevado a estas conclusiones residen en otros factores sociales que se desarrollan en la escuela, pero también fuera de ésta. Es necesario entender que para entender las expectativas individuales de cada uno de estos chicos, habrá que tomar en cuenta las relaciones establecidas con las familias y las condiciones que éstas viven actualmente.

La escuela no es una de las cosas más importantes para algunos de los chicos del parque, pues sus intereses, como menciona Carlos, están dirigidos a la necesidad inmediata de conseguir dinero. Abandonar la escuela puede ser una liberación para muchos de estos chicos que no encuentran en este espacio un lugar para estar cómodos. Además, la obligación de permanecer dentro termina por darle a la escuela el papel de prisión antes que de recinto de aprendizaje.

1.3. Afiliación y exclusión social y escolar.

La escuela vista desde fuera, desde los testimonios de los personajes que la rechazaron o de los que fueron expulsados, toma características que la convierten en una verdadera pesadilla. Oír las voces de los chicos del parque, que por una ocasión parecen tener la oportunidad de juzgar y valorar desde la identidad del desertor, del rebelde, invita directamente a entrar al recinto y comprobar si estas historias o líneas discursivas guardan relación con las prácticas sociales que interactúan dentro de la escuela.

En el parque se manifiesta un reclamo generalizado. Una lista interminable de quejas, acompañadas de nombres de profesores, fechas y testigos, pretenden que el rol de investigador sea abandonado para convertirse en una especie de “procurador de justicia”. Sus voces se levantan de tono y enumeran hechos para ellos denigrantes. Ofensas de maestros, incomprensión de los padres y la eterna frase de “yo no quería venir” se suman para poder concebir la identidad de víctimas que probablemente no han podido tener en sus casas o en la escuela.

Estas experiencias convertidas en discurso no pueden ser observadas sin perder de vista la perspectiva contextual donde se producen. La comparación y la triangulación de los diferentes datos nos ayudarán a encontrar punto donde puedan converger las diferentes voces que giran alrededor del tema. El trabajo etnográfico realizado en el parque como parte del entorno de estos chicos nos permite acercarnos a una información que difícilmente podríamos obtener dentro del centro, pero que incide en el rendimiento y en el desarrollo de las actividades sociales de los participantes dentro de la escuela.

Carlos no tuvo la oportunidad de estudiar aquí. Su temprana relación en Quito con las bandas y los hechos violentos, el asesinato de su hermano por un Latin King, lo llevaron directamente a una vida donde la realidad callejera lo hacía vivir “a salto de mata”. Para él, la permanencia o no permanencia de los chicos latinoamericanos en la escuela está directamente relacionada con las ganas que tienen de “dejar de ser menores” y pasar al “mundo adulto”. Este “mundo adulto” suele estar relacionado con los diferentes roles que sus familias tienen en la sociedad o con los miembros del mismo grupo que son más grandes y que ya están trabajando.

Rodrigo y otros chicos trabajan, por ejemplo, recogiendo los escombros en unas obras de construcción. Les pagan en negro y las condiciones laborales no se apegan a las mínimas exigidas por la ley. Subcontratados por trabajadores incluidos en la nómina de empresas, dependen de que éstos tengan trabajo. Otros se dedican a repartir propaganda, ayudar a sus familias en pequeñas empresas de pintura o fontanería. La escuela queda alejada de la

valoración que adquiere la experiencia laboral, esta destaca por ser práctica y realista con las necesidades del núcleo en el que se encuentran.

El racismo es otro tema que funciona como una constante. Su presencia en el discurso es un recurso constantemente recurrido para justificar su agrupación o la identidad de grupo. Tanto Rodrigo como Lucía recurren a anécdotas en las que la interacción entre profesores y alumnos para entender el funcionamiento del grupo al que adscriben su pertenencia.

Carlos opina al respecto en el parque:

V: A mi me miran con desconfianza en el parque-|

C: Es que son muy niños-| es así-| es que ellos no andan con la gente de aquí-| a él lo conocemos del parque hola o ciao-| él hace su vida-| su trabajo-| tiene su novia de aquí-|

V: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

C: El racismo-| cómo no va a existir-| claro-| yo ahora no lo veo mucho como antes-| ahora no-| antes si lo veía más-|

V: Cómo era antes-|

C: Antes una discriminación total-| ahora como que les da igual-| no-| la mayoría de la gente que no es racista-| pero lo es en forma XXX-| me entiendes-|. ahora no pueden-| la marea viene pero nos vamos con ella-| (2) y si la gente que viene de otros países-|

Tú crees que en las escuelas hay racismo-|

C: Claro-| si ya ves que en las escuela los niños son tan crueles con los apodos-| con las bromas y todo-| imagínate con estos que están aquí diciéndote una broma-| diciéndote mono-| o-| me entiendes-| cualquier cosa que la gente te diga pero-| tú crees que no tengo lo que tú tienes-| tengo y hasta más que tú y no lo puedo decir porque me enseñan en mi casa que no puedo decir-| hay un lema que dice la ropa se ve cuando te ven las sábanas me entiendes-| cuando te ven las sábanas-| no esperes más ni busques más-| si tienes eso-| pues confórmate-| pues cosas así-| la gente que está bien educada en eso y vienen otros y te dicen-| se cabrean los jóvenes-| reciben palizas por la educación-| por malcriados-| por no saludar-| si viene una visita y tu no saludas-| se va la visita y te cagan a palos-| (1) dar las gracias y todo ese rollo-| (1) en cambio la gente aquí-|.

Para Carlos el racismo no se ve como antes, o ha disminuido, pero no porque este haya dejado de existir, si no porque “la marea” es más grande y más fuerte. La existencia del racismo, más que un problema patológico enraizado en el rechazo a las personas por su condición y apariencia, es invocada por Carlos como una violencia discursiva que va junto con las bromas pesadas de la escuela. Lucía relata que su entrevista que los constantes ataques por su color de piel o por su procedencia eran uno de los peores tragos que tenía que aguantar estando dentro de la escuela. De igual forma, coincide con Carlos

que a mayor número de estudiantes extranjeros o, en este caso, latinoamericanos, menor es la sensación de ataque que pueden tener.

Asimismo, Lucia hace una reflexión que invita a entender en qué contexto podemos entender cuando se habla de racismo en el ámbito escolar. Es decir, cuando nuestros hablantes denuncian racismo, qué es exactamente a lo que se están refiriendo.

V: Aún es tu amiga/

L: Sí-| ahora tengo más amigas pero ella fue mi primer amiga-| (2) A ver-| en el colegio nos decían a nosotros que teníamos que escoger a una pareja-| y claro-| los españoles iban a los españoles-| y yo a veces me quedaba sola y entonces iban y jalaban a mi amiga y decía-| no-| la Lucia no se queda sola porque se queda conmigo-| la jalaban-| pero ella se quedaba conmigo porque si por los demás fuera y sola al último-| (2) a mi hasta me quitaban el bocadillo en el patio-| me quitaban el bocadillo-| yo no decía nada-| porque como también yo a veces yo no tenía hambre-| decía-| te hace más falta a ti que a mi-| y se lo comían y así-| o a veces me lo tiraban-| y a veces me ponía a llorar y mi hermano me veía llorando y mi hermano me defendía-| pero lo trataban mal y cogíamos y nos íbamos-| cogíamos nuestra maleta bien campante y nos íbamos, vámonos-| por qué se van-| porque sí-| porque nos vamos-| porque ustedes son unos racistas de mierda-| le decía mi hermano- porque yo no-| yo voy y pum-| a mi no me gusta tanto así-| en cambio mi hermano sí-| mi hermano que sí-| que eres un racista de mierda-| que porque somos de otro país que no sé qué-| Tú me contaste un incidente-|

L: Ah-| sí-| de un chico negro-| él es nacido aquí pero la mamá es de Guinea Ecuatorial y él es negro y él también me decía sudaca de mierda-| por qué tú eres racista y eres negro y él me decía porque tú eres de tu otro país-| yo que sepa-| le decía-| el racismo es por el color no del país-| porque tú madre es de otro es de Guinea Ecuatorial-| o sea-| que a tu madre tú tampoco la quieres-| no-| o qué-| y se me quedaba mirando y me decía-|(F) a mi madre no la vienes a insultar-| No estoy insultando a tú madre-| solamente te estoy diciendo la verdad-| que tú eres negro y yo tendría que ser la racista contigo-| porque tu eres negro-| yo no soy negra-| le digo-| y tú eres de África-| yo no soy de África-| yo soy de Ecuador-| (2) pensaba que tenía-|(3) como él español y era negro y él es racista y yo era la negra para él-| yo era la negra-| la de otro país-| él no-| o sea-|yo le dije que él no tenía que ser así-| que él a los racistas tenía-| no tienes que tener ninguna clase de racismo porque eres negro-|

El racismo al que se refiere Lucia no está marcado por el color de piel, si no por la procedencia del país y las condiciones económicas de éstos. Que su compañero pueda ser racista, como ella dice, a pesar de ser negro, radica en su condición de igual como español. Ha nacido aquí y por lo tanto parece entrar en la categoría que mira al otro, al extranjero, y puede juzgar su presencia. Lucia evoca la falta de coherencia en su compañero, pues según la creencia común un negro no puede ser racista en un contexto como el nuestro donde la gente de ese color es minoritaria y en los que generalmente

recae ese tipo de actitudes. *La negra era yo* reflexiona, otorgando al este adjetivo los rasgos de la marginación sufrida.

Si bien es cierto que Lucía al recordar su experiencias con la escuela ve como sus principales enemigos al resto de los compañeros, Rodrigo no coincide con ella. En su relato, los compañeros, indistintamente de su origen, no son presentados como el mayor problema. La denuncia de Rodrigo recae centralmente en algunos profesores y en el centro en particular.

V: *Pues cuéntala-*

R: *Bueno-| estuvimos allí-| y claro-| me fui rebelando yo-| ya no empecé a hacer deberes-| me rebelé-| empecé a portarme muy mal-| y bueno-| hubo un profesor que sí en verdad nos trataba-| profesores-| bueno uno-| el más-| que decía-| (2) no sé si lo digo-| (2) Fernando Osuna, eh-| un profesor que en verdad me-| nos trataba-| no me trataba-| nos traba de-| de-| de sudacas-| estos sudacas-| tú eres un sudaca-| o indio-| o tienes que irte a tú país porque esto no es para ti-| que no sé cuanto que por aquí-| en vez de ayudarnos a salir adelante-| pues nos hundieron-| (3) al final salí-| me piré del colegio y bueno me dijeron las madres de familia de un amigo que todas las madres de familia hicieron una reunión-| algo así-| fue lo que me contaron porque yo no estuve y me llamaron para que volviera al colegio pero ya no quise volver-| ya me dediqué a trabajar y quise trabar y todo-| incluso hay dos profesores-| tres que me ayudaron mucho que es la Laura González-| la sicóloga-| un profesor el Francisco que aunque me empezó a conocer poco poco sabía que yo tenía algo por dentro bueno, porque él me conoció malo a mi-| llegué a tener muchos expedientes y antes de que me pusieran el tercero me fui yo y-| (2) la segunda profesora era una de matemáticas que no me acuerdo del nombre-| le decían la Topo-| es la que me ayudaba-|.*

V: *Pero qué hacías de malo-|*

R: *Porque me portaba rebelde a lo que ellos me decían algo y-| o sea-| ya no fue-| al principio era algo-| algo que yo veía injusto-| entonces me reventaba-| y ya después ya fue-| fue así que ya tenía mi cerebro así como hacer maldad en el colegio-| ya-| ya era-| miraba a los profesores y eran como yo veía unos enemigos-| a los demonios-| a lo menos los profesores-| veía que hacían algo injusto-| o sea-| siempre a mi nunca me ha gustado la injusticia-| desde pequeñito-|*

Rodrigo relata su transformación hacia la identidad de *mal alumno* como una manera de rebeldía ante las *injusticias* del instituto. La voz de la institución escolar toma cuerpo en el papel de los profesores, quienes a la vez se convierten en los primeros promotores de lo que la escuela significa y pretende como institución. Rebelarse contra esta imagen opresora fue para Rodrigo romper con todo lo que se le pedía como estudiante. Este sabotaje encausado hacía si mismo fue el que logró darle la opción de librarse de la escuela, es decir, *pirarse del colegio*. Al describir los incidentes de la escuela, focaliza

su discurso en una voz plural en la que entran todos los compañeros que comparten su categoría de, en este caso, *sudacas*. La experiencia de Rodrigo coincide con la de Lucia al expresar que la escuela aquí no era para ellos. La escuela aquí les ofreció la oportunidad de ser *malos estudiantes*, pues al llegar empezaron ya con el déficit de ser *nouvinguts*.

L: Eso-| no-| aquí no-| incluso-| mira hasta mi madre dice que aquí-| el estudio no es tan bueno como en nuestro país-| porque aquí vienen de mañana y de tarde y allá solo es de mañana-| de mañana o de tarde-| pero uno aprendía más-|(3)no sé-| mi hermano también estudió allá y mi hermano era uno de los que era abanderado en el colegio-| él estudió allá hasta tercero curso-| aquí pasó a cuarto curso y ha repetido tres veces cuarto curso hasta que mi hermano se salió porque no pudo más-| (2) dice que él no puede aprender porque no-| porque dice que no sabe-| que no sabe-| dice que-| entonces está más con los amigos-| con las amigas-| entonces/ (2)si ustedes se hubieran quedado en Ecuador-| terminando el colegio-| ustedes lo hubieran terminado-| entonces aquí-| yo llegué hasta segundo mi hermano repitió tres veces cuarto curso-| y no se pudo-| hasta los padres latinos dicen que aquí el colegio no es algo que-| que beneficie a nosotros-| a no nosotros no nos beneficia-| al menos que sean españoles-| a los españoles claro que les va a beneficiar-| pero a nosotros/ pero a nosotros/ por lo menos a mi no.-|a mi aquí he perdido el tiempo y nada más-|

V: Y qué ha sido la escuela para ti/

L: Aquí la verdad para mi ha sido la escuela un martirio-| no sé-| algo que te martiriza-| que te hace sentir mal-| no-| no-| nunca desde que yo llegué aquí nunca me gustó-| yo aquí decía que no me enseñaba pero era por el colegio-| porque siempre yo le decía a mi madre-| yo me quiero ir a Ecuador-| yo me quiero ir-| yo me quiero ir a Ecuador-| yo me quiero ir-| Pero porque yo me sentía mal-| porque yo pensaba será que todo el tiempo me van a tratar así/ Y me dije-| puede que sólo sea así en el colegio y me salí y llegó el día en el que no iba más-| no iba más-| no iba más y no fui nunca más a estudiar-| porque no pude-| no sé-| (3)Ahora hoy en día no se cómo serán los colegios-| porque claro-| ahora como ya hay mucho más latinos aquí-| entonces supongo que serán muy diferentes las cosas-|

Así como Rodrigo dice *en lugar de ayudarnos nos hundieron* Lucia expresa que la escuela aquí no es para beneficiar a *nosotros*. ¿Se aprende de diferente manera en Catalunya que en Ecuador? Es una pregunta casi obligada que surge después de asomarnos al testimonio de Lucia al hablar de su hermano. Ser buen estudiante en el país de origen, donde en muchos casos ni siquiera vestían de raperos ni sabían de la existencia todo este conjunto que se le denomina *identidad latina*, al llegar aquí han sido incapaces de seguir siendo estudiantes regulares o destacados.

El *nosotros* de Lucía y de Rodrigo busca hacer de una experiencia propia una experiencia del grupo. *Nosotros los que fracasamos* es también un *nosotros que no fuimos vencidos*. Es importante detenernos en estas experiencias que hablan también de las emociones de los participantes sociales, porque en ellas podemos descubrir también el material de motivación que conforma la afiliación o no afiliación a la institución escolar. Lucia describe su experiencia escolar como un martirio y su aprendizaje de la lengua catalana como una vejación a su identidad, a su lengua y expresa su condición de desventaja frente a los otros estudiantes autóctonos. Al recordar su experiencia con profesores, cuenta que una profesora le “obligaba” a hablar catalán si quería ir a lavabo. Quizá para la profesora en cuestión esta era una forma de motivar el uso corriente del catalán, pero para Lucia representó una denigración de su personalidad que se sumaba a las otras experiencias que, bloque tras bloque, edificaban este castigo.

A pesar de las ventajas económicas que puede significar emigrar desde países de economías sumergidas hacía comunidades como la nuestra, Rodrigo y Lucia no dudan en calificar que su situación, tanto escolar como social, en Guayaquil era mejor. Allí eran *normales*. No formaban parte de la diferencia.

La escuela y sus demonios, como se puede resumir éstas y otras vivencias relatadas por estos y otros chicos del parque, nos obligan a ir más allá de los discursos. En las prácticas sociales cotidianas la realidad se despega de esa otra realidad discursiva, que es la que sirve para expresarnos. Indagar y constatar la relación entre los discursos de experiencias escolares de los chicos que han fracasado en la escuela hacen imperante entrar en el instituto y ver hasta que punto su discursar guarda relación, o se contradice, con otros discursos de otros agentes sociales, y, sobre todo, con las prácticas sociales que allí se viven.

Los chicos del parque se siguen reuniendo cada tarde. Siempre hay gente nueva que viene y gente que se va. Algunos a medida que han ido creciendo se han visto obligados a tomar con más responsabilidad su comportamiento. Los que tienen más suerte y cuentan con documentos en regla o la ciudadanía española han podido hacer cursillos

que ahora les permiten desarrollar oficios con los que ganan suficiente dinero para comprar sus cosas. Hay pintores, albañiles, electricistas, y ayudantes en general. Otros con menos suerte viven en una ilegalidad permisiva en espera de que su situación y la de sus familias encuentren más estabilidad con el paso del tiempo. No es extraño que en sus discursos que reviven el tiempo de estudiantes y sus primeras vivencias vengan ahora acompañados de cierto arrepentimiento. Dejar la escuela, que al principio fue un acto de rebeldía y de liberación, ha pasado factura al momento de enfrentarse a un mercado laboral tan competido. Esa es la razón por la que muchos esperan poder terminar la ESO y conseguir un mejor trabajo.

Aunque siguen asistiendo al parque, el grupo se ha trasladado a otras plazas y alternan la presencia en uno y otro lado. Huyen de la atención excesiva de los vecinos o de los medios de comunicación. Buscan la marginación como un espacio físico en el que puedan estar tranquilos para hacer, por su puesto, relaciones y acciones que legalmente no son aceptadas, como la compra venta de drogas y otras actividades delictivas menores. La eterna presencia de las bandas y de la violencia sigue latente y, a veces, en una incómoda calma que no debiera pasar desapercibida.

Se juntan para hablar de cosas en común, para recordar y evocar tiempos mejores vividos. Es cierto que la moda de la música y de la ropa también es otro elemento que es más fácil compartir entre iguales y eso motiva estar juntos. La carencia de espacios públicos hace de la calle el gran centro de reunión donde estos chicos que se conocieron en la calle creen sus propias redes de socialización y puedan pasar el rato. Sin embargo, negar que la presencia del grupo sea también motivo de un descontento causado por las desigualdades sociales sería cerrar los ojos a hechos que ocurren en nuestra comunidad. La apelación a la violencia en formas prácticas o discursivas está presente y latente. La gente del barrio mira con desconfianza y franco desagrado a este grupo de jóvenes que se abre paso a donde quieran que van caminando juntos. Aunque ellos lo llamen respeto, el miedo y el rencor son aromas más fáciles de encontrar. La escuela ha sido el espacio donde estos chicos se han conocido y donde establecieron los primeros cimientos de su grupo. Por lo tanto, y sin pretensión de encender alarmas sociales gratuitas, para entender

de una manera más detallada lo que sucede en las calles, quizá sea importante analizar lo que sucede en las escuelas de nuestros barrios.

2. Etnografía escolar

Entrar al instituto y obtener un lugar fue relativamente menos complicado que en el parque. Dentro del espacio escolar y en el marco de las interacciones que se desarrollaban con los alumnos, daba lugar a que otros tipos de relaciones y de identidades se generaran en relación a la experiencia vivida en la calle o en el parque. Las relaciones en la escuela con los jóvenes eran mucho más asimétricas. Una aureola de “profesor-latino” hacía que los chicos latinoamericanos se acercaran a mí, sobre todo en el patio o en espacios menos formales que el aula, para hablar de diversos temas.

Los directivos se mostraron abiertos y participativos en relación al trabajo. De igual manera que los chicos del parque, la escuela pensaba que una mirada distante dentro del colegio sobre temas como el fracaso escolar por parte de los jóvenes latinoamericanos podría ser de utilidad. Hablar catalán, a pesar de ser mexicano, representaba para los profesores de la escuela una imagen interesante de explotar con los alumnos recién llegados.

El centro en el que se realizó este trabajo está ubicado en un barrio de las periferias de Barcelona. La duración del mismo abarca el periodo de los meses de enero a junio del 2006. El alumnado es un fiel reflejo de las calles en el se encuentra. Durante la década de los sesenta y setenta la migración de otras comunidades de España aumentó la población de este lugar, dejando de ser el pueblo pequeño de antes. La población catalana, sin embargo, sigue estando muy presente, principalmente en la parte antigua del barrio. Los comercios y los anuncios públicos, así como las conversaciones que se escuchan en la calle o en los bares, da testimonio de esta diversidad.

El parque en el que se reúnen los chicos está en el centro de todo. La migración más reciente ha venido a contribuir con este mosaico de acentos, lenguas y aspectos. En el patio de la escuela, el alumnado extranjero está principalmente constituido por alumnos que vienen de países americanos como Bolivia, Ecuador, Perú, República Dominicana, Cuba, Colombia, Uruguay, Argentina, aunque también hay alumnos, en menor medida,

de Vietnam, China, Rusia y Guinea Ecuatorial. Es un centro público en el que se ofrecen todos los niveles de educación, desde parvulario hasta Bachillerato. La plantilla de profesores es numerosa y los recursos con los que encuentra el centro, así como las instalaciones, son valoradas por los propios alumnos y profesores como suficientes. Cuentan con dos salas con ordenadores de última generación, una gran sala de actos, dos laboratorios, un aula de multimedia, biblioteca con ordenadores y gran número de títulos y que está constantemente abierta para los estudiantes que deseen consultarla.

Como todos los centros educativos catalanes, la lengua oficial es el catalán. Además de ésta, se imparten clases de castellano, inglés y francés. El castellano y el catalán conviven indistintamente entre profesores y alumnos en espacios no escolares. Así como hay alumnos que prefieren hablar en castellano en los pasillos, encontramos a profesores que también lo hacen en la sala de profesores, el comedor u otros espacios. Dentro del aula, sin embargo, es el catalán la lengua vehicular del conocimiento impartido como de la comunicación dentro de ese espacio. Los profesores que no tienen el catalán como primera lengua cuentan con el nivel apropiado para dar las clases en esa lengua y así lo hacen. No obstante, en las observaciones dentro del aula, tanto profesores como alumnos no encuentran dificultad práctica en recurrir al castellano para aclarar alguna duda o para contestar una pregunta que haya sido planteada en esa lengua.

Los profesores, en su mayoría, dicen estar contentos de estar en el centro porque *se trabaja bien*. Al contrario de lo que se piensa en el barrio, el instituto es poco conflictivo y durante el periodo de investigación los problemas han sido pocos. El tema de las bandas de latinoamericanos ha alarmado y tocado sensiblemente la atención de los profesores que encienden sus códigos ante la manera de socializar de ciertos chicos latinoamericanos en espacios no escolares. Estos grupos no parecen hacer nada perjudicial, pero la idea de que las escuelas funcionan como centros de “iniciación” preocupa a más de uno dentro de la escuela.

Se ha logrado recabar un gran número de datos diversos, pero para este trabajo se ha hecho una selección necesaria para cumplir con el objetivo principal de la investigación.

Aunque la tarea de observación se centraba en la relación que existe entre la pertenencia al colectivo de jóvenes inmigrantes latinoamericanos y los resultados escolares, el trabajo cotidiano en la escuela reveló otras situaciones que no se me habían planteado antes de entrar a la escuela. La complejidad de los fenómenos sociales no siempre puede ser percibida bajo hipótesis previas.

Estar fuera y dentro de la escuela, observar y analizar tanto los discursos como las prácticas sociales de los diferentes participantes que caben en el tema que me ocupa, nos ayuda a ver que existen líneas narrativas transversales entre los discursos que se encuentran entre los que han *fracasado escolarmente* y los que están en *peligro de fracasar*.

2.1 El alumnado latinoamericano

La identidad de *latino* en la escuela comparte las características que encontramos también en los chicos del parque. Los chicos de procedencia de países latinoamericanos resaltan por su ropa que resume la moda rapera o del hip-hop. Aunque no todos los que comparten esta estética se manifiestan de la misma forma Laura, una psicopedagoga del centro, comentaba con frecuencia: *En seguida notas los que se quieren adaptar y los que no*.

Los chicos del parque, desde la perspectiva de los profesores, pertenecen a este tipo de alumnos conflictivos que desde un principio se negaron a adaptarse. Desde esta visión, la imposibilidad de formar parte de la institución suele encontrar su explicación en el déficit familiar, así como los hábitos escolares de los países de origen. Lo más frecuente es encontrar la ausencia de un discurso autocrítico en el que se contemple la posibilidad de que esta actitud sea una respuesta provocada por la propia institución educativa o la interacción de ésta con el contexto de los estudiantes.

Después de los primeros días de trabajo de campo dentro del IES es posible atestiguar que la experiencia de los chicos del parque continua repitiéndose dentro del colegio. *La no afiliación* a la institución escolar por gran parte de chicos y chicas latinoamericanos

sigue siendo una constante que preocupa al centro. ¿Qué es lo que pasa? ¿Cuáles son las razones por las que estos chicos parecen agruparse y rechazar la escuela? En un principio, los aspectos lingüísticos pueden ser una pieza fundamental en el proceso de adaptación escolar. El reto de tener que aprender una nueva lengua para cumplir con los requisitos mínimos planteados por la escuela representa una de las mayores complicaciones para los alumnos recién llegados. Sin embargo, la práctica social y en el discurso de los estudiantes latinoamericanos el hecho de “no hablar catalán” no es una de sus principales preocupaciones, ni de ellos ni de sus profesores.

Cuando me refiero a “chicos latinoamericanos” me centro sobre todo en la experiencia de investigación etnográfica efectuada con los seis alumnos que estuvieron bajo mi cargo como asesor de refuerzo. Este grupo estaba formado por cuatro chicos ecuatorianos, un peruano y un boliviano. Eran de diferentes grupos de 1er de ESO pero solían pasar estar juntos en el colegio. Sus carreras escolares podrían sintetizarse en constantes expulsiones y un comportamiento totalmente apático en todas las asignaturas. Su papel era, dicho por ellos mismos, “vacilar” a los profesores. Con orgullo especial, eran relatadas las bromas gastadas a los compañeros y los profesores, así como las diferentes artimañas inventadas para “desaparecer” las notas enviadas a los padres. La obligación de ir al colegio era para ellos una pesadilla. Se aburrían.

La conciencia de pertenecer a un grupo o a una misma identidad tenía un origen incierto. La forma de hablar, de vestir o compartir gustos comunes respecto a la música no parecían ser más fuertes que el hecho de haber llegado aquí en situaciones similares. Frente a la diferencia con los alumnos autóctonos, las cercanías entre estos chicos crecía, es decir, las diferencias disminuían. Así como para muchos chicos catalanes o españoles no encuentran los matices diferenciadores entre un ecuatoriano y un peruano, para estos chicos latinoamericanos tampoco es algo relevante. Dentro del grupo, cuando los chicos dicen *allá* no parecen estar hablando de su país o de su pueblo particular, sino de un lugar común que funciona como referencia homogénea para todos. De igual forma que los chicos del parque, la contraposición *allá/aquí* funciona como un recurso de comparación entre la vida que tenían y la que desarrollan bajo su una nueva identidad.

La observación en los diferentes espacios de la escuela permite constatar que un número importante de chicos latinoamericanos asumen la identidad de latino y lo marcan con los rasgos descritos por los chicos del parque. En este rubro el papel de la ropa y de la apariencia en general destaca por el hecho de ser un rasgo visual. Es notorio cómo los que acaban de llegar poco a poco pueden ir sufriendo una transformación. Si antes no vestían con pantalones anchos, poco a poco lo van haciendo, así como a compartir los gustos de música y los lugares de reunión. Pasan de ser un desconocido o un solitario a formar parte de un grupo. Un grupo que es importante dentro del universo social de la escuela. Además, según el testimonio de los chicos del parque y del colegio, esta transformación también viene acompañada por una actitud diferente en el colegio. Una actitud que coincide con lo que los profesores definen como una negativa a la adaptación. Si se busca en este centro el caso que pudiera dar lugar a la excepción, es decir, algún chico o chica con este tipo de estética que fuera un estudiante “destacado” sería difícil encontrarlo. Los profesores comentaban que los alumnos latinoamericanos que eran buenos estudiantes eran pocos y no se hacían notar.

Los alumnos que destacan son los que “no quieren adaptarse”. Pertenecer a este grupo, dado las circunstancias, es mucho más accesible. El mundo de socialización y de convivencia dentro y fuera de la escuela está garantizado por el grupo de “latinos”. Como decían los chicos del parque, estar dentro significa acceder a un grupo en donde se puede hablar, conocerse y empezar a tejer las redes sociales que les permitirán hacer su vida como individuos de la comunidad.

Ser latino dentro de la escuela puede significar un logro o éxito en ciertos niveles sociales, pero parece condenar otros. Preguntarse si es posible “ser latino” y, al mismo tiempo, un “buen estudiante” resulta destacable si entendemos esta identidad latina como una fuerza contrapuesta a lo que se espera por “buen alumno”. Si ser latino significa rechazar las normas y los saberes impartidos por la escuela difícilmente pueden combinarse estas dos identidades.

En el contexto social actual, el concepto de identidad cobra cada día mayor importancia. Con el reto de ofrecer una educación que sea integradora y respetuosa de la diferencia, se intenta también reforzar rasgos identitarios autóctonos que, debido a la misma diversidad, para algunos ésta puede verse en peligro. La presencia de chicos y chicas latinoamericanos en el colegio es evidente. La dirección del IES se ve en “peligro” de dejar de ser una escuela “atractiva” para alumnos “autóctonos” al contar con una presencia de inmigrantes importante. La imagen de una escuela con gran número de estudiantes extranjeros se relaciona frecuentemente con el poco rendimiento académico. El *Departament de Ensenyament* recomienda que el porcentaje de alumnado extranjero no supere un 20%. Según los datos de la dirección, este límite es apenas superado. Pero las nuevas matrículas dejan ver que el número seguirá creciendo. Esta situación, aunada a la representación cada vez más generalizada de los inmigrantes, en este caso, de los jóvenes latinoamericanos, ha encendido los códigos de alerta que intentan prever ante la formación de guetos.

El bajo desempeño académico de los chicos latinoamericanos al que se refieren el se “agrava” al conjugarse con la actitud de rebeldía y rechazo a la institución. Estos dos elementos funcionan como ejes claves para que la deserción escolar sea cuestión de tiempo. El género es determinante en los chicos y chicas que provienen de estos países. Las chicas están a penas presentes en este trabajo. En el discurso de los profesores y en la cotidianidad escolar, las chicas gozan de menos protagonismo. Las *latinas*, a pesar de tener las mismas complicaciones al incorporarse a la institución, muestran una actitud diferente que suele ser calificada de *más flexible*. Una estrategia que en términos de Margaret Gibson¹⁵ bien podría llamarse como una *acomodación identitaria*, con estrategias que llevan implícitas procesos de *adición* en lugar de *sustracción* dentro de la escuela.

La rebeldía y los problemas están presentes sobre todo en los chicos. Probablemente se trate de una manera de reproducir el rol socioeconómico propio. Mientras una chica

¹⁵ Gibson, Margaret A. *Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an American high school*. Cornell University Press, Ithaca ,1988

ecuatoriana puede aceptar con mayor facilidad un papel menos activo con una alta responsabilidad en el hogar, los chicos se preparan para un mercado de trabajo en el que los estudios son secundarios.

Sin embargo, algo parece estar pasando en la estructura clásica de familia en el seno de los hogares latinoamericanos. En el fenómeno de la inmigración actual de Catalunya el papel de la mujer ha sido de gran importancia, probablemente, más relevante que la figura masculina. La inmigración latinoamericana ha estado centrada en los puestos laborales requeridos por los servicios, sobre todo, el servicio doméstico. Muchas de las familias que hoy envían a sus hijos a las escuelas llegaron aquí después de años de separación en los que las madres vinieron aquí, dejando a sus maridos e hijos, para empezar a trabajar y ser la base de la economía familiar. Claudia Pedone ha hecho un estudio en el que resalta las redes de migración establecidas por las mujeres ecuatorianas y como se presentan en la sociedad catalana y española¹⁶. Este giro social que ha permitido a las mujeres latinoamericanas pasar de un estado económicamente pasivo a un papel activo, puede estar causando también una actitud en las chicas latinoamericanas que les permite enfrentar los retos escolares con diferente actitud.

Aunque el tema de género no es tratado en este trabajo, es vital estudiar las variantes importantes que se pueden observar entre los chicos y chicas latinoamericanas. La calle se presentaba como un mundo masculino donde ellas eran una figura accesorio. No obstante, el trabajo de campo dentro de la escuela advierte que esta aparente invisibilidad puede dar las pistas de un proceso contrastante de “acomodación” escolar que se demarca al caso de los chicos. Es por eso, que cuando se habla en este trabajo, o cuando los profesores, por ejemplo, se refieren a los “chicos latinoamericanos” creo que el plural masculino no tiene por qué incluir un género femenino que camina con diferentes pasos.

¹⁶ Pedone, Claudia. *Estrategias migratorias y poder: Tú siempre jalas a los tuyos*. Ediciones ABYA-YALA. Quito, Ecuador, 2006.

2.2 Papel de las lenguas

El grupo de chicos acude a la clase de refuerzo con la conciencia plena de que son “estudiantes malos”. La primera vez que nos encontramos el hecho de que yo fuera mexicano les pareció sorprendente. La impresión de que sus problemas a la escuela encontrarían su origen principal la dificultad del catalán o en el hecho de “ser extranjeros” fue puesta en duda en las primeras actividades de interacción. El catalán no era una dificultad mayor que otras. Si no se preguntaba expresamente, ellos apenas hacían referencia a esta supuesta “complicación”.

*V: estamos aquí con unos amigos-/ unos compañeros de la escuela
secundaria-/
(2) (risas)
V: del instituto XXXXX y bueno-/ ahora están calladitos porque tienen un poco
de miedo por la grabadora-/ pero normalmente estos son un desastre total-/
Alex: ya-/
V: estoy con un chico boliviano-/ cuatro chicos ecuatorianos y/
(Risas)
A: y un moro-/
Ignacio: (F) yo soy de Ecuador-/
Raúl: (P) un moro-/
V: y un peruano-/ son amigos-/ y todos son de primero de la ESO-/ y han
llegado aquí-/ hace cuatro o cinco años casi todos-/ no/
Jorge: seis-/
V: tú cuantos/
Noé: tres-/
Agustín: no digan los nombres-/
V: da igual-/
Alex: seis-/
V: tú/
Ignacio: cuatro y medio-/
V: tú/
Agustín: cuatro
V: tú/
Raúl: tres y medio-/
Al: pobrecito-/
Ag: a:y-/
V: este grupo son una bola de revoltosos-/ pero por muchas cosas-/ a mí los
maestros me han dicho que no es que tengan problemas-/ porque sean chicos-/
(2) tontos o no-/ si no que/
Al: (F) que va-/ que me diga a mí un profesor tonto-/ se va-/
Ag: (F) Su puta madre-/
Al: (F) Oye no insultes-/
V: Aquí pueden hablar como hablan normalmente.-/ (2) pero parece que el
problema es de actitud-/ que pasan normalmente de la escuela-/si/
I: Si-/
V: Por que pasan de la escuela/*

I: Porque nos ponen muchos deberes-| uno nos pone casi dos páginas-|
|Rodríguez-|

Al: La puta María pone-| como-|
(Risas)

Al: cinco de cada uno-| la hija de puta también me quitó la gorra-| es que es
para meterle-| (golpea la mesa) te voy a dejar sin-| (F) chucha de su madre-|

J: éste porque fastidia-|

R: a mi me va bien-|

J: yo eso lo tengo hecho-|

Al: yo también-|

V: a ver-| empezamos-| aquí cada uno-| tú cuales creen que son los problemas
más grandes en la escuela-|

I: que nos ponen muchos deberes y no podemos hacerlos todos rápido-| porque
a veces salimos a la cinco-| para tres horas y a mi me toca fútbol-|

V: y que tal tú con el catalán-|

I: bien-| pero siempre me estoy vacilando a la profe-|

V: y cómo la vacilas-|

I: pues porque me mandan a hacer cosas que yo no las quiero hacer y yo le
digo-| y por hacer eso-| así en la pared-| me mandan a la sala de guardias-|

N: en música también-|

Al: a mi me XXX en una clase-| @yuju-|

V: Y Agustín cuál es la clase que mas te cuesta-|

J: siempre habla-|

V: Sí-|

N: A mi la de castellano porque no hago nada y ya me está separando-|
XXXXXXXXXXXX

N: Estamos hablando y ya-|

Al: pero está bien-|

J: nos dijo a nosotros a los dos que viniéramos el miércoles que viene-|

N: aquí castigados-|

V: Aquí-|

J: Aquí castigados-|

V: Aquí-|

N: Sí-| aquí a la escuela-|

J: Aquí en la tarde y no hay clases-|

V: y van a venir-|

N y J: no-|

J: yo no vengo-|

V: cuándo-|

J: el miércoles-|

V: por qué-|

Al: ah-| (F) **per agafar les puntilles-|**

J: por culpa de él-|

N: (F) me empuja y me ve bota a mi-|

Esta secuencia hace evidente que la idea del “déficit lingüístico” planteada por el entrevistador como “uno de los problemas principales” de estos estudiantes no es manifestada por ellos. Cuando se le pregunta directamente a Ignacio sobre la clase de catalán dice que “le va bien” a pesar de que “vacila” a la profesora. Para Noé es la clase de castellano la que le causa más problemas. Independientemente de la materia de la

asignatura, los problemas de este grupo estaban localizados, por ellos y por los profesores, en el comportamiento y manera de actuar dentro de la institución.

Las acciones de los profesores son calificadas como injustas, autoritarias, vejatorias de la personalidad. Ignacio reclama la carga horaria y el poco tiempo que le queda para hacer otro tipo de actividades, como jugar al fútbol. Alex denuncia que la profesora le haya quitado la gorra y hace rompe con un gesto de rabia en un grito. El tipo de cosas que se dicen no pertenecen al diálogo posible entre profesores y alumnos. Hay un código de confianza que les permite insultar a sus profesores y decir palabras que normalmente no dirían, y menos sabiendo que son grabados. Agustín lo advierte y reclama que la identidad de sus nombres sea respetada, pero la respuesta del entrevistador deja ver que con un “da igual” que el secreto de sus voces está “garantizado”.

La actitud desafiante ante los profesores es presentada como un orgullo. Al final de esta secuencia Noé y Jorge dicen que están castigados a venir cada miércoles por la tarde. No piensan venir. Como si llevaran otras reglas en las que los castigos no son motivo de temor, se divierten y crecen en esta imagen que forman entre todos de “chicos malos”. Sus opiniones de la lengua catalana no son muy distintas a lo que pueden pensar de las matemáticas. Su rechazo pertenece más al hecho de ser algo enseñado por la escuela que al papel que la lengua puede representar en sociedad.

A pesar de tener opiniones negativas sobre el catalán, esta grabación refleja que pueden hacer uso de esta lengua cuando sea necesario. Así, como en este caso, Alex recuerda que el castigo de sus compañeros fue, *agafar les puntilles*. Decir esta frase en catalán pasa totalmente inadvertido por los participantes.

Las preguntas buscan continuamente encontrar razones lingüísticas en los “problemas” de estos chicos. Pero los hablantes solemos, como se ha dicho, “hacer cosas hablando” y esto queda reflejado en diferentes secuencias de esta grabación. Durante los cuarenta minutos de duración los estudiantes contestan o comentan las preguntas que reciben, pero al mismo tiempo, solucionan uno de los cuestionarios del dossier de ciencias

naturales. Las voces que han quedado grabadas de esta última actividad nos muestran ciertas contrariedades entre lo que estos chicos dicen hacer y lo que pueden estar haciendo al decir.

V: y los profesores de castellano qué les dicen de su castellano-| les corrigen o así-|
R: yo solo puedo poner en XXX y si esto está mal-| para que pones bien si lo estábamos corrigiendo-| poner un visto pero bien no-|
V: pero el castellano que hablan, les corrigen-|
R: si-|
A: no- |
I: a mi no-|
R: a mi si-|
Al: yo digo-| me arropo con la frazada-| (2) el qué (2) (F) me arropo con la frazada-| dice-| dirás-| me tapo con la sábana o la manta-| profe-| en mi país no se habla así-| lo siento-| eh-| pero en mi país no se habla así-|
V: y que te dijo-|
Al: me puso un punto negativo-|
V: ah si-|
A: la hija de puta-|
Al: (F) hija de puta de mierda-| le voy a meter un quiño-| concha de su madre-|
V: y a ti que te han dicho-|
N: a mi-| que no es así-| que hable como estando-|
V: pasa una semana que no estén castigados-|
J: yo-| este mes ya no me expulsan-| bueno-| ayer me expulsaron en tecnología-|
I: a mi la última vez que me expulsaron fue en XXXX-|
J: en un avión volando así le cae pa-| a una niña-| venga-|
I: A mi la última vez que me expulsaron fue el lunes-|
V: y que hiciste-|
I: yo-| a ver-| fue en tecnología-|
V: aja-|
I: pero al final no me puso la nota.... y en catalán-|
Al: a mi la última que me pusieron fue una nota por no traer el dossier-| pone aquí **per no fer els deures**
I: te enseñé las mías-| de la semana pasada-|
Al: yo las rompo-| yo las rompo-|
N: yo no porque a mi me las miran la Nuria Rubio-|
I: @ aquí hay otras-|
A: a ver-| (2) **parlar i molestar...**
I: allí hay otra, allí hay otra-|
Al: **parlar i molestar-**
A: uy mira-| **fumar-** | **menjar-** | **fumar-**
Al: pues mira-|
N: me expulsó sin motivos la de música-|
V: a ver por que te expulsó-|
N: porque estaba así y hice (exhala) así-| y me dijo-| (F) fuera-| el de música-|
V: y qué habías hecho-|
N: nada-| iba a sacar un libro y hago-|
V: le estabas tomando el pelo-| la verdad-|
N: (F) no-|
A: no-| no estaba haciendo nada-| se sienta a mi lado y no hizo nada-|

El ejemplo que Alex usa para responder a la pregunta que se le hace enmarca con otras experiencias obtenidas en los relatos de los chicos del parque. A pesar de que en la escuela se menciona un “respeto” o “interés” hacia las variedades del castellano de los estudiantes americanos, el dialecto o las variantes no pertenecen a conocimientos válidos, es decir, los que son constatados y requeridos por cada asignatura. Alex argumenta frente a la profesora su frase, informando que expresiones forman parte de su variante de castellano. Las palabras que aquí pueden sonar desconocidas o arcaicas en Perú probablemente son de uso corriente. No obstante, Alex cuenta que su aportación fue evaluada como “punto negativo”. Es difícil entender este anécdota fuera del contexto del aula y de la interacción que se llevaba en aquel momento, pero sí nos puede servir como indicador de la percepción que estos mismos chicos tienen sobre su propia lengua. Alex domina a la perfección el dialecto del castellano que se habla aquí, él mismo da el ejemplo al construir la “frase correcta” en esta misma secuencia, sin embargo, utiliza los recursos de su variante como un “rasgo identitario”. Decir *me arropo con la frazada* en lugar de *me cubro con la manta* es una elección que el hablante puede hacer para contribuir el sentido de demarcación que nos invita una vez más a una contraposición espacial. Es decir, afirma la posibilidad de estar *aquí* y seguir hablando como si estuviera *allá*. Conservar el dialecto que se habla en su casa o en su familia le permite también conservar las características que lo definen, que le sirven para autodefinirse y concebirse como un *peruano* o como prefiere afirmarlo después, *como un latino*.

Este relato parece interesar a Agustín, quien después de saber que la profesora puso a Alex un punto negativo dice *la hija de puta*. Alex continúa por el mismo estilo hasta golpear la mesa y amenazarla de pegarle un puñetazo. El “castigo” es otro lazo que une a estos chicos. Comparten y cuentan sus aventuras y las estrategias que tienen para hacer rabiar a los profesores como un triunfo. La manera de hablar, siempre festiva aunque hablen de la manera en que los profesores los reducen o penalizan, recuerda al tono de los chicos que Willis conoció para la elaboración de la etnografía. Siempre hay una búsqueda de pasar “un buen rato” el tiempo que dure su obligación de la escuela.

La institución también se ha encargado de hacerles ver que la escuela, siguiendo con esa actitud, no es un lugar para ellos. Aunque sea relativamente evidente intuir que la lengua

catalana es una dificultad principal, no pasa desapercibido el doble papel que esta lengua parece jugar en sus vidas. En la secuencia que acabamos ya se puede ver algo al respecto.

Cuando es sus discursos buscan evocar la voz de la institución, en su caso siempre en la versión represiva, es decir, de la que marca las normas y pone los castigos, el catalán es un personaje invitado. *Per no fer els deures* dice Alex que fue el último de los motivos que le provocó tener esa nota que me enseñaba de su agenda. El resto, todas las llamadas de atención dirigidas a los padres, al provenir de los profesores como representantes de una institución que hace uso de la lengua catalana como medio de enseñanza y comunicación, evidentemente están expresados en ese idioma. Así empieza Agustín a numerar la colección de castigos que tiene en su agenda, con una actitud que, a pesar de no quedar registrada por el audio, recuerdo de pleno desafío. Dice: menjar, fumar, parlar, molestar recordando cada uno de sus castigos. Pensar en la imagen de la lengua catalana como “lengua de sistema oficial” utilizada para reprimir se desdibuja cuando vemos que estos chicos al momento de corregir sus ejercicios, por ejemplo, hacen uso del catalán sin que esto altere el ritmo o el tema de sus conversaciones.

Esto demuestra que a pesar de tener una idea determinada sobre la lengua de Catalunya, en la práctica pueden ser capaces de satisfacer los requerimientos solicitados y cumplir con la formalidad. Las opiniones sobre la lengua no condicionan necesariamente sus usos. Es aquí donde se puede afirmar que el concepto de identidad, sobre todo, el que se genera en los contextos sociales en los que los participantes sociales interactúan, sin duda puede influir en aspectos de motivación o disposición para aprender o no un idioma, pero que no son del todo determinantes.

Algunas de las secuencias que veremos a continuación remiten a al trabajo de Margaret Gibson sobre la adquisición del inglés por parte de comunidades de extranjeros en Estados Unidos. Gibson¹⁷ señala la importancia que existe en las estrategias de acomodación que los participantes sociales pueden efectuar para satisfacer las

¹⁷ Gibson, Margaret A. *Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an American high school*. Cornell University Press, Ithaca ,1988

necesidades que se les pueden presentar en la sociedad que los recibe. Estos mecanismos de “acomodación” no tienen que traer consigo como requisito la “asimilación” o la “sustracción” de los rasgos de una cultura o lengua de origen.

La idea de que para aprender la lengua del país al que se emigra lleva consigo la necesidad de la pérdida de la lengua de origen es y ha sido promovida por distintas estancias gubernamentales de los EE.UU. *If you want to be American you must to speak English* ha sido una de las banderas que han utilizado los conservadores para hacer ver el peligro de que los recién llegados no aprendieran ese idioma. El castellano es la principal “amenaza” que algunos intelectuales, como Samuel Huntington¹⁸, ha calificado como una “recuperación territorial” de los mexicanos en algunos estados sureños del imperio yanqui.

En Catalunya la situación es muy diferente, sin embargo, esto no impide que las “ideas” de las lenguas y de su aprendizaje en un contexto político como el nuestro no entren en debate cuando se habla de identidades.

V: sus padres qué les dicen-/

(ruido)

Al: el otro día-/ vale/ mi madre ayer estuvo a punto de comprarme el pantalón de rapero-/ guapísimo-/ y le digo mamá me han expulsado-/ ah chucha de tu madre y todos a casa y ya no me compraron nada-/ pero hoy día tal vez me lo compre-/

J: el Wilson se compró uno-/

Al: ah sí-/ el Wilson-/ le vi un pantalón nuevo-/

V: aquí en la escuela en algún momento suelen hablar en catalán-/

N: no-/

Al: no-/

I: yo no-/

V: el último día-/

Al: Mira-/ mira-/ en mates todo mundo habla catalán menos yo-/

N: sí

A: sí-/ es verdad-/

I: en XXXX casi nadie habla en catalán-/

V: es que no entiendo-/

I: yo cuando me hablan en catalán les mando a la XXXX-/ (3) porque hablan en catalán les mando-/ les hablas en castellano y te dicen me hablas en catalán o te suspendo en catalán-/

V: Y ni así hablan en catalán-/

No-/

¹⁸ Huntington, Samuel P. *¿Quiénes somos? : los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Paidós. Barcelona, 2004

*R: solo a veces-/
 V: y no entiendo una cosa pero ustedes saben catalán-/
 A: Sí-/ pero bah-/
 I: a mi me aburre hablar en eso-/ prefiero no hablar en eso-/ prefiero hablar en castellano-/
 N: En Ecuador les gusta el catalán
 I: En Ecuador/
 N: Sí
 (Silencio)
 V: Tú en catalán del uno al diez cuanto te pondrías tú/
 A: cuatro, cinco, veinte-/
 V: si tú quisieras hablar cuánto podrías hablar/
 Al: un ocho porque de ortografía estoy malament-/
 V: pero en hablado/
 Al: yo creo que un diez-/
 V: y tú/
 N: un seis-/
 V: hablado/
 A: un cuatro-/
 V: y tu Jorge/
 J: un seis-/
 V: y tú/
 I: cinco-/
 V: y tú-/
 R: yo-/ (3) un nueve-/
 (risas y carcajadas de todos)
 Al: (F)tú eres de la sierra mamón-/
 (continúan riendo)*

En este fragmento los estudiantes tienen la oportunidad de opinar sobre la lengua que se les ha pedido como requisito elemental para estar en la escuela. Esta actitud es totalmente concordante con el resto que compone su concepción de la escuela. No obstante, se pueden asomar diferentes interpretaciones en la interacción de los participantes. La indagación del investigador se dirige a los momentos en los que los participantes hacen uso de esta lengua, no a su competencia lingüística. Hablar o no hablar la lengua es una cuestión de actitud. La voluntad está regida por lo significa aceptar el uso o no uso de una lengua. Con orgullo, Alex afirma que en su clase es el “único” que no habla en catalán. Este rechazo a la lengua se adjunta al rechazo general que Alex manifiesta hacia la escuela. La identidad de “chico malo” pasa factura al uso de la lengua de la institución. Esta actitud es compartida por Ignacio quien afirma directamente que “les mando a tomar a la...” a todo aquel que le hable en catalán.

No hablar catalán es una cuestión de actitud que no se relaciona con la capacidad de hablar esa lengua, es decir, con el manejo del conjunto lingüístico que compone una

lengua. *Yo no quiero hablar en eso*, dice Ignacio. Es una lengua *aburrida*, que parece simbolizar el carácter más engorroso de la institución escolar. La intervención de Noé, sin embargo, es sorpresiva. El silencio que se genera en la grabación lo muestra así. *En Ecuador les gusta el catalán*. Esta afirmación nos sugiere de qué forma se construyen las representaciones de una lengua y cómo interviene el medio social en la que las interacciones sociales se efectúan. La idea del catalán que atraviesa el Atlántico y llega a Ecuador deja tras de sí las posibles pugnas y roces que un chico puede tener en Barcelona siendo inmigrante y verse “obligado” a aprenderla. El catalán en Ecuador representa, probablemente, el bienestar y la posibilidad a vivir dentro de una comunidad en la que la situación económica sea más favorable. El catalán gusta, a la distancia, ajeno a las fricciones que se pueden vivir una vez viviendo aquí, bajo la categoría de extranjero o inmigrante.

El ejercicio improvisado en esta grabación de “autoevaluación” otorga la oportunidad de constatar a este grupo de chicos el nivel adquirido en lengua catalana. El entrevistador deja claro el papel de la voluntad o del “querer” y en consecuencia las respuestas de los entrevistados se aventuran en notas relativamente altas en cuanto a lo que consideran saber de la lengua catalana. En ese “querer” radica precisamente esta especie de incompatibilidad que se manifiesta entre las identidades que este grupo de chicos afirma y los que puede representar la lengua catalana. Raúl se atreve a decir que “un nueve” sería el número más adecuado para juzgar su catalán. Los otros rompen a reír a carcajada limpia y le recriminan su origen: *Tú eres de la sierra, mamón*.

Las diferentes interpretaciones que pueden sacarse de esta secuencia son diversas. Raúl es un chico que viene de una ciudad cercana a Quito. La rivalidad entre las personas de la montaña y de la costa en Ecuador es tan conocida como legendaria, pero no parece ir más allá de los motes y de chistes ocurrentes. Es muy frecuente que los chicos de Guayaquil se dirijan a Raúl llamándole “serrano” y el les responda diciéndoles “monos”, reproduciendo de esta manera una costumbre en Ecuador.

En la sierra Ecuatoriana se encuentra la población de ascendencia indígena más importante, así como la capital del país. La burla de los chicos puede dirigirse a un hecho que investigadores como Suárez Orozco¹⁹ marcó en sus estudios sobre las escuelas norteamericanas y las minorías negras e hispanas. Suárez Orozco relataba el rechazo que puede producirse dentro de un grupo social, en su caso, de mexicanos o “chicanos”, cuando se aceptan los valores de la cultura norteamericana como propios, como puede ser “hablar en inglés como blanco” o “ser buen estudiante”. Una actitud que Suárez, citando a los jóvenes hispanos, era calificada como de *wannabies*, y que Ogbu mencionaba también en su estudio de jóvenes negros como *Be white*.

Raúl es sancionado por el grupo de iguales al que pertenece. Una cosa es “saber” catalán o hablarlo, pero otra diferente, que parece ir en contra con la actitud de grupo, es manifestar que tienen un dominio calificado con un nueve. Este hecho es aun menos permitido para él, que viene desde el centro de la sierra Pichincha y que de los seis es el que tiene menos años viviendo en Catalunya. Alex, por ejemplo, no recibe la burla de todos al aventurarse con un diez. Dentro del grupo él es el que ejerce la fuerza de líder y esto se debe a diferentes razones, estrechamente relacionadas con una dominación física y moral que trataré más tarde.

Esta secuencia es reveladora porque nos permite relacionar los acontecimientos que están ocurriendo en nuestras aulas con otros fenómenos sociales que han ocurrido en otros países y en otros contextos. La fuerza “asimiladora” que se trasmite en el hecho de hablar o no hablar una lengua ha sido estudiado por Margaret Gibson en las escuelas norteamericanas. La percepción de que al hablar la lengua oficial del país al que se llega como inmigrante como sinónimo de renuncia a pérdida de la identidad y valores culturales propios ha sido una de las críticas más duras que Gibson ha dirigido a la escuela norteamericana pública. Menciona que la institución escolar tiene como objetivos reafirmar la cultura dominante, blanca y de clase media, y ofrece como única vía de “éxito escolar” objetivos que para los que no pertenezcan a esta categoría son vistos

¹⁹ Suárez-Orozco, Marcelo y Mariela M. Páez (eds.) *Latinos : remaking America*. University of California Press. Los Angeles, 2002

como no prácticos y vejatorios de lo que se considera como una riqueza propia y fundamental.

Es por ello que esta investigadora propone que la institución escolar debe promover prácticas educativas que busquen “la acomodación” de los estudiantes al sistema social y escolar, sin que la “asimilación” sea un requisito elemental. La tesis defendida a lo largo de los años de investigación por Gibson se remite a los primeros estudios de la sociología que se interesa por los elementos que intervienen en el rendimiento escolar y que encuentran su origen más allá del aula. La crítica histórica y social, de contexto particular e individual ha situado a la institución escolar como uno de los organismos elementales de reproducción social y económica. Pierre Bourdieu indagó precisamente al respecto y a partir de este estudio la inquietud de diferentes ciencias sociales se ha centrado en el papel que la educación juega en los ámbitos sociales.

2.3 El aprendizaje de las lenguas escolares

Sin duda, los aspectos lingüísticos, la lengua en si misma, representa un papel central en diferentes visiones. La decisión de no hablar el catalán para estos chicos está fuertemente relacionada con el hecho de aceptar la lengua como representante de la institución a la que rechazan en todos sus representaciones. La categoría de “chicos malos” se funde también como un rasgo más de la identidad latinoamericana manifestada. Ser un “chico malo” permite que las carencias en materia escolar jueguen un factor positivo en otro tipo de interacciones sociales del medio. Fracasar escolarmente no es equivalente al fracaso social entre compañeros y al mundo laboral al que quieren incorporarse lo más rápido posible. La imagen de “latino que no quiere adaptarse” puede provocar una caída abrupta como “buen estudiante” pero esta identidad no tiene que ser necesariamente conflictiva con el resto de sus compañeros, latinoamericanos o no. Ser un “chico malo” es quizá lo que se le pide indirectamente a un estudiante latinoamericano que acaba de llegar. Entrar en esta categoría es lo más cómodo, respetado y esperado también quizá por los mismos chicos. Ser un “chico malo” o “un raper”, un “liante” se completa con la forma de vestir, de actuar y de hablar.

La actitud de rechazo, no obstante, en las prácticas lingüísticas no siempre es del todo coherente. Los participantes sociales, como afirma Virginia Unamuno²⁰, no tienen porqué hacer lo que dicen y muchas veces hacen más diciendo. Otra de las secuencias grabadas en esta sesión nos acerca a esta tensión existente en la práctica e interacción social. Los chicos opinan sobre la supuesta “inutilidad” de aprender catalán al mismo tiempo que corrigen sus tareas usando esa lengua sin que esto marque o señale un conflicto en particular. Es como si el discurso de la opinión no fuera el mismo discurso profundo que se trasmite con la interacción espontánea de la lengua.

V: *Ustedes que piensan del catalán-| en general-|*
R: *Es una mierda-|*
Al: *Que es una mierda-| tío-| no sé ni para que vinieron los putos españoles allá a cogernos nuestro dinero-| los odio tío-| los odio a los españoles-|*
I: *Pero si los moros quieren gobernar otra vez España-| antes tenían los moros gobernado-|*
Al: *Tú-| tú eres el capitán-|*
(risas)
V: *Por qué dices que odias a los españoles-|*
Al: *Eh-|*
V: *Por qué los odias-|*
Al: *Porque vinieron allá a jodernos nomás-| nomás para jodernos-| hace mucho tiempo Colón-| dicen que es español o algo así-|*
I: *Colon sí-|*
A: *Un culón-|*
(risas)
Al: *Vino-| se supone fue a conquistar América-| pero fue con toda su peña-| con sus armas a joder a América Latina-| a robarnos nuestra plata y toda esa huevada-|*
N: *Ya-| ya-| ya-| pero qué pone aquí-|*
Al: *Eh-| **son animals que- (1) a ver-|***
N: *Qué pone aquí-|*
Al: ***Son animals que tenen el paper de dos sexes***
N: *Aquí-|*
I: *A mí-|*
N: ***Son animals (2)***
V: *Pero que más pensáis del catalán-| que es una mierda y ya está-|*
R: *Sí-|*
N: ***Animals que-|***
Al: ***Que fan el paper de mascle i femella***
R: *Pero para qué lo aprendemos si nunca-|*
N: ***EL paper (2) cómo-|***
R: *Si sólo-|*
Al: ***De (F)masclÉ***

²⁰ Unamuno, Virginia. Lengua, escuela y diversidad sociocultural : hacia una educación lingüística crítica. Graó. Barcelona, 2003

R: Pero para qué vamos a estar aprendiendo el catalán/
V: Tú no crees que sirva para algo hablarlo/ (2) para qué sirve el catalán/
A: Para nada-/
Al: Para nada-/ son solamente para aprender otra lengua-/
I: Yo prefiero aprender inglés-/ prefiero aprender italiano-/ chino-/ lo que sea-/
pero-/
J: Porque si vamos a Madrid no podemos hablar catalán-/
V: Pero aquí en Catalunya no hablan catalán/
I: No-/
J: No-/
N: Yo no le hablo a nadie-/ (2) a nadie-/
J: En la clase casi nadie habla catalán-/
I: Los españoles no hablan en catalán-/ hablan en castellano-/
A: Hay unos que sí-/
R: Españoles de mi clase sí hablan en catalán-/
I: Pero todo el rato no-/
R: A veces también te hablan en catalán-/
I: No-/ hablan en castellano-/
R: No-/
N: Y/
I: No-/ los de mi clase no-/ hasta la Andrea-/ la empollona-/

El discurso de Alex nos remite al mismo argumento que Rodrigo o Carlos construyen desde la calle. Una historia que une a América Latina con la España conquistadora parece estar presente en el conjunto de información negativa que envuelve lo español, que en este caso, no parece diferenciarse de la identidad catalana. Los chicos asumen que están en España, otorgando a la identidad catalana un lugar circunstancial. Sus compañeros son llamados “españoles”, en pocas ocasiones se les denomina catalanes, aunque hablen esta lengua. El discurso de denuncia es el mismo que Rodrigo usa para denunciar las supuestas injusticias o las raíces de las pugnas entre los diferentes grupos sociales y culturales dentro de una escuela. Fundamente también la actitud de no pertenencia, no pertenencia a la institución y, por ende, de no pertenencia a una parte de la sociedad.

En cambio, este discurso, que comparte también algunos de los rasgos estéticos que el de los chicos de la calle, se presenta como una unidad identitaria que Alex llama *América Latina*. Alex recuerda la conquista pero no se remite a Perú. Habla como si su voz fuera la de todos los chicos americanos, la de los que han venido, los que se han quedado allí y los que pueden estar por venir. El discurso de Alex, como muchas de las respuestas de los miembros de este grupo, está dirigido a un interlocutor que comparte también algo de lo llamado “latino”. Este hecho no debe pasar por alto. Es probable que las respuestas de ellos sean especialmente duras porque pueden encontrar un tono de complicidad que

puede permitirles decir cosas que normalmente no podrían, sin que estas sean del todo “reales”, por llamarlo de una forma.

A pesar de que la identidad latina es reivindicada por Alex, el vocabulario que usa en castellano está lleno de palabras típicas de un chico “español” que vive en este barrio de Barcelona. El número de “tíos”, de “hostias” y de “nens” es probablemente mayor a las palabras que le quedan de su pasado en Perú. Noé, quien está más preocupado por entregar su trabajo que por participar en esta grabación, hace de alguna manera evidente la construcción del discurso de Alex.

Ya, ya, pero qué pone aquí, acierta a decir para que Alex le explique la respuesta de un ejercicio. Alex recrimina la inutilidad de la lengua catalana al mismo tiempo que la usa para solucionar un ejercicio. De alguna manera este uso se relaciona los chicos como “hablar catalán”. Hacen uso de la lengua en el marco donde ésta es válida. Es decir, aunque en la calle y en la escuela se dirijan siempre en castellano, pasar al catalán al momento de que éste se hace necesario no implica ningún problema.

Renunciar la institución escolar acarrea renunciar también a la lengua catalana. La lengua catalana en los marcos y contextos sociales de interés de estos chicos se compone por un lugar ajeno, al que acuden de vez en cuando y sólo por obligación. El uso de una u otra lengua repercute en otros conceptos como el de status o clase social. Ignacio une directamente las categorías de “empollones” con la de la lengua catalana.

Hasta la empollona de mi clase habla en castellano, concluye Ignacio para convencer a Raúl que nadie habla en catalán. Así como la burla desatada por Raúl al ponerse un nueve en catalán reflejaba una incompatibilidad de identidades *latino-catalanoparlante*; Ignacio ahora usa el binomio *empollón-castellanoparlante* como algo especial y raro.

Esta relación de conceptos es frecuente en las conversaciones de estos y otros estudiantes. En el diario de campo hay conversaciones en la que diferentes chicos del colegio hablaban sobre el tema. Lorena, una chica Extremeña, contaba cómo había decidido pasar

al catalán para ser una buena estudiante. Hablar catalán o tener las facultades para hacer uso de esta lengua cuando y donde sea requerido, sin duda alguna es ya una garantía de cierto éxito escolar, sobre todo, para los que son extranjeros. Que un chico inmigrante español aprenda o hable catalán, y en algunos casos, el profesorado, en cambio, no parece ser digno de aplauso. Ellos tienen la obligación.

Cinco meses en el instituto y de intensa convivencia con estos chicos de refuerzo, y con el resto de participantes de la escuela, han sido suficientes para entender que en la conformación de identidades y discursos reivindicativos de respeto son más complejos de lo que aparentan y que siempre están relacionados con circunstancias y situaciones precisas. Alex dice *odiar* a los españoles, pero antes de acabar el curso comenzaba a salir con una chica de aquí. Sin embargo, es cierto que ante el creciente número de estudiantes de otras nacionalidades, y la concentración de chicos de un mismo género, comienza a desvelar discursos sociales que penetran desde la calle hasta las aulas.

Es por eso que hablar de racismo, violencia y respeto no es gratuito. A continuación, podremos ver cómo el discurso de la “defensa” cobra valor dentro de la escuela, según los participantes de esta conversación, y como el conjunto de experiencias no remite directamente a la calle.

2.4 La relación entre grupos

En la cotidianidad escolar las bromas están siempre presentes. Basta ser “un poco diferente” para que el escarnio florezca a costa de otros. En los pasillos del instituto siempre se están diciendo o haciendo bromas. Algunas, en su gran mayoría, están del otro lado de lo que se llama políticamente correcto. Otorgar a este tipo de actitudes o comentarios la seriedad de manifestaciones sociales como el racismo o la discriminación, es, no obstante, una tarea difícil. Podemos escuchar cómo un grupo de chicos le toma al pelo a una niña marroquí llamándole *patera* o cómo otro grupo insulta a un chico imitando el sonido de un mono o gritándole directamente *negro de mierda, vete a tú país*. La crispación por parte del que observa y escucha desde fuera la situación puede ser más

violenta a la que tienen los mismos participantes sociales que intervienen directamente. Así como encontramos a dos chicos insultándose en medio del pasillo después los vemos jugando en el mismo equipo en el patio o volviendo juntos a casa después de haber terminado el horario escolar.

La situación es compleja y varia siempre dependiendo de los contextos y de los participantes. La preocupación de las instituciones que cuentan con un gran número de estudiantes extranjeros radica en la supuesta “resistencia a adaptarse” por parte de los colectivos más numerosos. El caso de los chicos latinoamericanos es el que ha llamado la atención por la aparición de “bandas” o “agrupaciones” de carácter delictivo que hicieron su aparición en las calles de las ciudades más grandes de España y de otros países Europeos. Abanderando una “nación latina” estos diferentes grupos decían existir como una fuerza que protegía el derecho y el respeto hacía los latinos, aventurándose, en algunos casos, a todas las minorías.

La etnografía que he realizado me ha permitido observar que este discurso de la búsqueda del respeto o la defensa de la justicia es un común denominador que encontramos en los chicos del parque que “fracasaron en la escuela” y también en los que aún siguen estudiando, como el caso de estos seis chicos del aula de refuerzo. El racismo o la discriminación son prácticas sociales que también se reflejan en la escuela. Es probable que un niño le llame a otro de su clase *negro de mierda* sin la intención de denigrarlo por su color de piel, simplemente, quiere “meterse con él” por jugarle una broma. Pero su discurso reproduce a otro discurso que se encuentra en la calle, con referencias de clase que se acercan más al mundo económico e histórico que interviene en los contextos familiares y sociales de cada uno. Es interesante ver de qué manera influyen las concepciones de racismo y respeto, porque en ellas se pueden descubrir algunas de las pautas por las que chicos que comparten un mismo origen sientan la necesidad de actuar como grupo y con pautas de conductas constantes.

V: *hay racismo en la escuela/*
I: *qué/*
V: *racismo-/*

N: Sí, claro-| (2) claro-|
 V: cómo se nota-|
 A: el año pasado-| el año pasado-|
 I: es que por estar juntos-|
 A: a ver-|
 Al: el año pasado había juntos niños-| así racistas-| sí o no Noé-|
 N: sí
 A: he-| claro-| yo siempre me peleaba-| porque no me gustaba que insultaran-| me peleaba-| me peleaba-| me peleaba-| venía con un ojo morado-| venía con la nariz-| todo morado de acá-| pero claro-| a mí-| un día me harté tanto que un día traje una navaja al colegio-|
 N: ah-| sí-|
 Al: traje una navaja al colegio y lo dejé que me jodiera-| que vete a tu país-| peruano hijoeputa-| así-| a insultar-| insultar de todo-| traje una navaja y lo corretee-| sabes-| por estos patios de al lado-| lo corretee todito-| casi estuve a punto de alcanzarlo-| no le iba a hacer daño ni nada-| pero solo lo iba a asustar-|
 A: el muy capullo corría rápido-|
 Al: y la-| y ese va y le dice-| profesor-| profesor-| el Alex tiene una navaja-| viene y me la quita y llama al director-| y bueno-| me abren un expediente de disciplina-|
 A: el director era un gordo baboso que no se podía ni levantar-|
 Al: claro-|
 (risas)
 Al: y luego el tonto del culo me dice en mi colegio no hay racismo-| en mi colegio no hay racismo-| entonces le dije-| no conoces tu colegio-| tú (2) voy a estar loco para traerme una navaja-|

Violencia y racismo son temas incómodos para la institución. Los hechos violentos y la presencia de las “bandas” son vistas como una amenaza exterior que entra a las escuelas provocando estragos en la convivencia entre los chicos. Decir *no conoces tu colegio* sintetiza la ausencia de un discurso autocrítico que explore en la posibilidad de que las tensiones sociales que pueden vivirse dentro de las aulas.

Negar la existencia de tensiones no contribuye a la solución de los mismos. Este incidente que cuenta Alex ocurrió poco tiempo antes de que se empezara la etnografía en el IES. Los profesores hablaron del “caso de Alex”. Lo relacionaban directamente con el grupo de chicos del parque y pensaban que pertenecía a una banda. Su actitud y su aspecto parecían confirmarlo. El incidente de la navaja preocupaba y había librado la expulsión gracias a una profesora que había sido testigo de insultos dirigidos hacia Alex por parte del chico amenazado.

Navajas en el instituto es una imagen que ha aparecido en diversas ocasiones en los medios de comunicación, relacionándose con la diversidad social que han provocado fenómenos como la inmigración. La llamada *diferencia cultural o la forma de reaccionar de los alumnos extranjeros*, sobre todo de los latinoamericanos, se describe como “desconocida”, “primaria y abrupta”. Alex, cumpliendo con estos requisitos y quizá inspirado por hechos ocurridos en otras escuelas, decidió llevar el juego de las “bromas” hasta una consecuencia que llamó la atención de todos. El concepto de racismo al que apela Alex no parece compartir la idea de “broma” que pueden gastarse entre dos compañeros. Porque si bien es cierto que entre los chicos de refuerzo, que comparten el lugar de origen, pueden llamarse “negro” o “serrano” y no provocar problemas serios, otro individuo considerado ajeno al grupo no podrá hacerlo sin sufrir las consecuencias.

Del discurso de los chicos de fuera y de dentro de la escuela podemos recrear un ambiente donde la adversidad es una constante. El que todo esté en su contra funciona como un argumento válido para rechazar a la escuela. La no asimilación o no afiliación a la institución, a pesar de los costos sociales que tendrán que pagar, es también vista como una reacción rebelde, y en algún caso como dignificación, del grupo social o identario al que se sienten adscritos. Frente a la adversidad o a la necesidad de encontrarse un sitio dentro de la escuela, Alex apela a la violencia y al respeto mediante la superioridad física. En todas las secuencias registradas y dentro del grupo es el individuo que funciona como líder y que infunde mayor respeto. Es él que puede instaurar el desorden en la clase o bien, mandar a callar al resto cuando lo que se habla le interesa. La imagen de Alex dentro del grupo es importante. El incidente de la navaja lo ha posicionado en un sitio privilegiado frente a los otros. Es, como lo afirma después, un vocero que levantó la mano frente a la injusticia y que puede defender al resto de los compañeros.

Alex tiene una actitud y una manera de hablar que lo hace distanciarse del resto de los chicos del grupo. Su tono desafiante, su forma de vestir y de mover las manos cuando habla, nos remite directamente con los chicos del parque que abandonaron la escuela. El racismo y la discriminación son los motivos a los que han apelado las “bandas” de chicos

latinoamericanos de las calles y conforman también uno de las líneas discursivas fundamentales en el discurso de Alex:

V: y en qué más se nota-| ustedes me han comentado muchas cosas-/
Al: de qué-/
J: qué va-/
V: de así-| de lo que ustedes llaman racismo-/
N: aquí-| hay de cuarto-| hay una chica de-/
J: de segundo-| el Alex XXXX indio de mierda-| que le pegaron ayer-/
V: qué pasó-/
J: al gordo-| al Alex-/
N: uno que-/
J: sí-| el que tiene aquí morado-| que le pegó el XXX-/
V: por qué-/
Al: porque va diciendo negro de mierda al todo mundo-| tío-| y al final lo callas así-| (F) pua-| le metes un quiño-/
J: sí-| le dieron un puñete-/
N: y que dice aquí-/
A: que es necesita un mascle y una femella-/
V: pero en general el resto de los compañeros no son así-/
Al: en mi clase-| en mi clase no-| saben-| yo desde eso he cambiado mucho-| a parte-| al nivel físico y al nivel personal-| por dentro-| en la forma de ser-| **tú me entiendes**-/
(risas)
Al: a parte-| yo últimamente a mi no me insultan-| los españoles-| ya nadie me dice negro-| porque-| como podría decirte-/
V: deja allí por favor-/
Al: porque yo el año pasado-/
V: a ver-| portaros bien-/
Al: como jodes Agustín-| (F) siéntate ya-/
V: deja-/
Al: el año pasado yo era mas enano-| **tú me entiendes**-| no-| no-| era como él-| era unos cuatro centímetros más-/
(risas)
Al: sí-| era un poco bajo-| pero ahora a todos los que me jodían que aun siguen en el instituto-| ahora los jodo yo a ellos-| porque a ellos lo que les importa es ser mas alto y mas machito-| **tú me entiendes**-| porque no seas eso aquí nadie te respeta-| aquí-| al menos los de primero-| a menos los de primero-| ahora a mi-| de momento no me dicen nada-| me dejan en paz y yo también los dejo en paz-| si uno se me mete conmigo me lo empalo-| tú me entiendes-| pero no a pegar-| no a pegarle-| me lo pongo así cara cara-| yo nunca le pongo y le hago-| (F) pa-| y le meto un quiño-| después hala-| expulsado a casa unos cuantos días-/
N: como antes-/
V: y entre ustedes se defienden-/
A: Sí-| bueno-| por mi parte-| mira-| si a él le pegan-| yo le defiendo-| si a el le pegan-| yo le defiendo-| si al le pegan-| yo le defiendo-| pero si a él le pegan yo no le puedo defender-/
V: por qué no-/
A: porque no ves que este ya-| (2) este ya me gana a mi-/
V: te gana-/
A: tú crees que yo voy a poder defender a este-| él me puede defender a mi-/
V: y a éste-/
A: a este también lo puedo defender pero no-/
V: es tranquilillo-|

La forma de hablar de Alex recuerda a Carlos, en la calle. El *tú me entiendes* empleado por él comparte los recursos estilísticos que se mencionaron con anterioridad. Este *tú me entiendes* va más allá del contacto con el interlocutor. Es un rasgo que intenta ser un marcador de la forma de hablar, empleado, justamente, en el momento que el discurso requiere una afirmación de identidad.

El respeto conseguido por Alex apela directamente a la violencia. Ser respetado en el colegio se relaciona con la fuerza física y la capacidad de usarla. El respeto al que apela es el mismo respeto que los chicos de la calle defienden como una respuesta a los ataques que se consideran discriminatorios. El agrupamiento de los chicos dentro de la escuela es una medida de encontrar un sitio propio, aunque éste pueda obligar a representar una identidad que anteriormente, en sus países de origen, no habían tenido. Este respeto está estrechamente ligado al miedo. El miedo es alimentado también por la imagen proyectada por un colectivo que desde fuera se presenta como violento. No hace falta pegar, el gesto es suficiente para alcanzar el objetivo. El miedo otorga de fuerza y disminuye las fuerzas contrarias que puedan representar una dificultad. Es aquí donde la identidad de grupo de “chicos malos”, o de “hermandad” deja claro a los otros que al ofender a un chico, por ejemplo, llamándole “negro de mierda”, está dirigiéndose a un colectivo que se asume como igual. Se defiende entre ellos. El funcionamiento de colectivo es descrito como un sistema en el que las carencias físicas de algún miembro, como ser más delgado o pequeño, es cubierta por los otros que cuentan con ellas.

Podemos observar de qué manera Alex hace valer su rol de “líder”. Cuando Agustín intenta romper su intervención o el desarrollo de las preguntas y las respuestas, Alex tiene más autoridad que el entrevistador. La violencia física, verbal y la apelación a la misma es una constante en este grupo. Es una manera de ganarse el respeto y poder sobrevivir dentro de la escuela. Ser latinoamericano o extranjero decanta, según las palabras de Alex, en ser un “gamberro”. Ser un buen estudiante o un “empollón” difícilmente podría causar los mismos resultados.

V: y ustedes creen que el hecho de ser extranjero influye/

Al: sí-| bastante-| porque si un español va allá en Perú-| allá todo mundo lo margina | es decir-| va a llegar un extranjero y qué te digo-| como nosotros-| es la misma mecánica pero de diferente modo-| **me entiendes**/| nosotros venimos de allá a acá-| acá nos fastidian-| si ellos van allá-| allá los fastidian-| porque allá-| es como-| su-| su-| territorio donde poder jugar-| **me entiendes**/| y aquí nosotros nos tenemos como que ganar el respeto-| cómo XXX ganarnos el respeto para poder darnos a entender y-| defendernos entre nosotros-| yo aquí-| porque yo aquí-| como un XXX no podríamos sobrevivir-| como un empollón-| no puede sobrevivir-|

N: igual que yo-|

Al: yo llegué aquí a estudiar a estudiar-| de pasar quinto que estaba aquí y hasta ahora que estoy aquí-| en este extremo de portarme tan mal-|

V: y por qué cambiaste/

Al: eso no lo sé-| quizá será por la forma en que me han tratado aquí-| me han hecho que mi carácter cambiase-| que no siga siendo el mismo tonto que me dejase pegar-| me entiendes/| yo-| yo mi idea era-| venga-| voy a estudiar-| voy a aprobar-| a aprobar-

I: y nunca aprobabas-|

Al: sí aprobaba-| baboso-|

I: vale-|

Al: y claro-| la forma en como me trataban aquí me fue cambiando un poco el carácter y me fui alejando de los estudios-| a acercarme un poco al tema de defenderme pelear y eso-|

V: y a ti te ha pasado eso/

J: no-|

V: la verdad-|

A: el respeto-| peleando no me lo gano-|

Al: yo peleando-| para mi-| para mi la mecánica de ganarse el respeto es peleando-| o tú le ganas a ese tan alto-| que no le tienes miedo-| a ti te tienen respeto-| te tienen miedo-| mejor dicho-| y tú cuando vas a pelear con uno-| ya te le empalas y dice-| no-| no-| no-|

Alex menciona el cambio de identidad de “buen estudiante” a “mal estudiante” como una decisión tomada a raíz de una valoración de utilidades. Su relato coincide con el de Rodrigo y otros chicos del parque al buscar localizar el momento en el que perdieron la posibilidad de ser “buenos estudiantes”. El éxito social dentro de la escuela para este grupo de chicos no se relaciona con el éxito académico. Para un estudiante recién llegado encontrarse con redes sociales como las que estos chicos latinoamericanos construyen en las escuelas, y que muchas veces traspasan sus muros, funciona como un verdadero oasis en un desierto escolar donde casi todo es desconocido.

Ser extranjero en el colegio no pasa desapercibido. Alex busca la metáfora del juego para explicar de qué forma un individuo que llega a *territorio donde poder jugar* busca su lugar para poder participar. Él afirma que el respeto es básico para poder *darse a*

entender o defenderse. El *defenderse* de Alex es usado una vez como un rasgo descriptivo que considera *a priori* que existe una ofensa por parte de la institución o de los miembros de la sociedad que acoge. A pesar de que *darse a entender* en la escuela no tendría por qué ser legitimado por la violencia, él entiende que es la manera más válida para lograrlo.

Como empollón no se puede sobrevivir. Nos enfrentamos a una frase que bien podría ayudarnos para entender si los procesos de fracaso escolar determinados en este contexto en el que nos encontramos pueden ser llamados propiamente como procesos de *autoexclusión* o *heteroexclusión*. Hasta que punto las instituciones, en este caso, el IES de estos chicos, ha participado en que ciertos alumnos no se sientan atraídos a afiliarse dentro de la institución o hasta que punto los elementos sociales que han marcado el hecho migratorio de estos jóvenes tienen tanto peso que llegan a ser incompatibles con lo que la escuela pueda ofrecer. Cuando se les cuestiona si seguirán estudiando, sus perspectivas son impresionantemente bajas. Marcados por un negativismo enraizado con una realidad laboral que probablemente experimentan en el mundo adulto de su familia, dicen que les tocará trabajar muchas horas, ganando poco y en algo que nos les guste. Esperan que cumplir con la edad mínima obligatoria de escolarización para empezar a trabajar y, si hay suerte, cumplir un sueño compartido por todos: volver a sus países con la familia completa.

Pensar en sus países de origen es abrir los horizontes, en cambio. Noé y Raúl coinciden en que de volver a Ecuador estudiarían la universidad. Aquí, en Barcelona, el mundo académico es simplemente una realidad que se aleja cada vez más de ellos. En el punto en el que se encuentran, cualquier esfuerzo por cambiar y empezar a ser *buenos estudiantes* se topa con el círculo vicioso que ellos mismos han construido. Los chicos expresaban constantemente ganas esforzarse en los estudios. Los profesores llegaron a manifestar que su actitud cambiaba y se traducían en cumplimiento de deberes y horas de estudio. Pero estos momentos álgidos de vigorosidad se desarticulaban pronto y volvían las quejas de los maestros y la presencia de alguno de ellos en la sala de guardia.

La institución valora con preocupación esta “tendencia negativa” de alumnos de procedencia hispanoamericana hacia la escuela. La manera de socializar y de interactuar entre ellos y con el resto de los compañeros se observa con especial atención, siempre alertados por el supuesto riesgo de “guetización” o formación de “bandas delictivas”. No se encuentra un discurso autocrítico que reflexione en el déficit de la institución en la recepción y acogida, que evalúe de manera positiva, por ejemplo, el alto sentido de solidaridad y de socialización que pueden manifestar estos chicos como grupo.

Alex presenta en forma de anécdota la mecánica de acogida más común puesta en práctica por el grupo:

*Al: cuando vino el Martín aquí parecía tontito-/
V: quien-/
Al: el Martín-| un amigo-/
N: se nos quedaba viendo-/
Al: yo-| como si fuera amigo del alma-| de toda la vida le dije-/
V: y cuando ven aquí a un latino-| le hablan inmediatamente-/
Al: sí-| yo sí-| yo-| por mi parte-| por mi parte-| tengo como un sentido que si le-/
I: yo el primer día que llegué tuve un amigo-| el chema-/
Al: cuando el recién vino-| yo le hablaba como si de toda la vida-| qué pasa mi pana-| todo bien allí-| le ayudé-| ahorita es mi mejor amigo- |
V: el que esta en el aula de acollida-/
Al: sí
Al: sí-| le dijo-| déjame el boli-| y me lo deja-| yo le intercambio bolis-/
V: y cómo-| entre latinos somos distintos-/
N: sí-/
J: no sé-/
Al: sí-/
R: eso te lo dijo tu abuela-| verás-/
Al: los españoles son-/
I: yo cuando estuve aquí-| los primeros días-| tuve dos amigos ecuatorianos y cuando vino el Agustín de donde estaba-| allí hable con él-| con el Manuel-| con el Fran-/
Al: pero los latinos es más-| somos más-| nosotros somos-| nosotros allá somos como más alegres-| no-| allá-| aquí son mas como más-| cómo te puedo decir- son menos alegres- nosotros somos mas amistables- más amigables-| mejor dicho-| tenemos-| cómo decimos las cosas a veces-| algunos como son tan alegres-| hacen reír- con ritmo- los catalanes son todos allí-| malhumorados-| amargos-| no es lo mismo-|*

Entre los iguales, reconocerse va más allá de compartir un país de origen. El chico al que se refiere aquí Alex es alumno que tenía poco tiempo de haber llegado de Bolivia. A pesar de venir de países distintos, Alex reconoce en esta actitud de “tontito” como la misma imagen que quizá tuvo él al llegar aquí. El tiempo no es un impedimento para que

él que está aquí acoja al otro como si lo conociera “de toda la vida”. Sin hacerlo explícitamente, comparten una historia común que sobrepasa la historia geopolítica que puede unir o llamarse América Latina. América Latina en este instituto de Barcelona es un extraño crisol de experiencias comunes de abandono, emigración y reconstrucción de vida.

Los latinos del colegio desempeñan una verdadera acogida, que, independientemente de no compartir los mismos objetivos que la acogida institucional, funciona y crea lazos fuertes que tendrán secuencias en la vida futura. Hablar de Martín provoca que los otros recuerden cómo se conocieron, como poco a poco se fueron reconociendo en el patio, en el aula, en la calle y fueron formando un grupo. Un grupo que tiene numerosos conflictos dentro, pero que visto de fuera, parece fuerte y homogéneo. Al ser llamados “sudacas” o “negros”, la identidad latina, aun con lo peyorativo que puede arrastrarse por las bandas callejeras, resalta como digna y merecedora de respeto.

Las historias que los unen y la proximidad del medio social que representa este barrio de Barcelona son los puntos más fuertes que los invitan a buscar otros rasgos comunes de lo que entienden bajo el concepto de *latino*. La enumeración de adjetivos que engloban el estereotipo del *latino* sale una vez más cuando el entrevistador pide que sean mencionadas las particularidades de los latinos. Las palabras de Alex son casi las mismas que los chicos del parque escogieron para describir “cómo son los latinos” en diferencia con los catalanes. La pertenencia del entrevistador a una categoría de “igual” sin duda ha focalizado la participación de estos chicos.

Es importante señalar que en las interacciones presentadas en la configuración de estas identidades ha podido inclinar las respuestas o las intervenciones de los chicos. La realidad discursiva no puede entenderse ni observarse como una realidad absoluta. Es por eso que un trabajo como el que he pretendido realizar intenta hacer que los datos obtenidos durante la observación y las diferentes entrevistas de distintos participantes sociales haga posible el intercambio de percepciones, pero intentado partir de cómo los mismos participantes sociales entienden esta realidad y como la expresan.

2.5 Lenguas, identidades y clasificación escolar

El bajo rendimiento de los estudiantes latinoamericanos se relaciona directamente, según los profesores, con sus hábitos de estudios. Una queja generalizada está constituida por la “poca motivación” que brindan a la clase y a los deberes. Si tomamos en cuenta que dentro del sistema de evaluación de la institución escolar el cumplimiento a la norma es uno de los puntos más importantes para conseguir un buen resultado, esto ya posiciona a todo aquel que no cumpla en una situación desventajosa. No es que los alumnos latinoamericanos sean los únicos que tienen esta actitud. Los maestros dicen que “una gran parte” de los chicos del instituto la tienen, pero parece que empieza a ser una “característica” o “rasgo” de los chicos latinoamericanos.

María es profesora de castellano desde hace dos años. Aun no ha conseguido tener una plaza fija como profesora y esto la ha hecho recorrer varios centros educativos. Ha sido profesora de catalán, de castellano y de inglés. Es filóloga de formación y actualmente se desempeña como profesora de las asignaturas de castellano de primero, segundo y cuarto de la ESO. Al enterarse de esta investigación fue la primera en querer participar. Manifestaba el deseo de poder entender y acercarse al alumnado de procedencia latinoamericano. Coincidía con otros profesores al señalar al “colectivo” como “problemático” o “especialmente apático”.

En las discusiones informales con profesores y directivos, la búsqueda de respuestas a esta supuesta “falta de hábitos” escolares, es frecuente escuchar argumentos que tienen el objetivo de entender las causas del bajo rendimiento de estos estudiantes. El tema de la lengua catalana es quizá uno de los más tocados, sin embargo, los contraejemplos de “buenos resultados” con estudiantes de Europa del Este o asiáticos no terminan por completar el círculo que se dibuja como lógico. ¿Cómo puede ser que los estudiantes hispanoamericanos teniendo el castellano como lengua materna sean superados por alumnos chinos o rusos? Como respuesta se puede oír de todo, desde que los chicos latinoamericanos son “culturalmente lentos” y los asiáticos “culturalmente rápidos”. Este tipo de respuestas “culturalistas” forman parte ya de los “lugares comunes” de un

discurso que cada vez se propaga más por la sociedad que intenta mimetizar un tipo de discriminación bajo el discurso políticamente correcto de la llamada “diversidad cultural”.

Las explicaciones biológicas pueden encontrarse de igual forma. María, intentando encontrar un origen al bajo rendimiento de los estudiantes latinoamericanos dice:

V: La vez pasada-| el martes pasado estuvimos hablando sobre ciertas cosas de manera más informal-| y ahora hacemos la entrevista un poco más-|

M: Más formal-|

V: Ya grabada-| porque-| bueno-| así es necesario para mi trabajo-| y hablábamos sobre tu experiencia como profesora referente a los chicos y chicas latinoamericanos que tienes como alumnos ahora-| y me comentabas cosas que-|

M: Que había notado en relación con el resto de alumnos de otras procedencias que en algunos casos los la-| los alumnos latinoamericanos-| sin cuestionar su capacidad-| que evidentemente la tienen-| si que tienen unos hábitos de trabajo muy relajados-| y entonces hay que insistir sobre todo en el trabajo de hábitos-| desde traer el material-| desde cuestiones que hacen referencia a temas que tocarían a los padres como insistir en si han desayunado-| para que rindan más-| es decir-| marcar todo tipo de hábitos-| porque vienen muy relajados y el rendimiento-| se nota-| es mucho más bajo-| en general-| en relación al resto de alumnos-| pero eso no quita que evidentemente que independientemente de donde sean no se vea acusado el rendimiento-| pero es verdad que en hispanoamericanos acostumbra a pasar-| no sé por qué-| quizá por su tipo de vida también-| los países más cálidos tienden a tener o a reaccionar de una manera más tranquila-| pero eso sería quizá muy subjetivo-|

Cuando María habla de los chicos latinoamericanos y hace referencia a los países de origen como de ciertos hábitos característicos, parece olvidar que, precisamente esos alumnos que señalan, tienen, el que menos, tres años escolarizados en Catalunya. Este hecho es un constante en el discurso de los profesores. No suelen hacer distinción entre los alumnos latinoamericanos que “acaban de llegar” y los que ya tienen tiempo aquí, escolarizados. La creencia de que en los países “cálidos” todo pasa más lento se suma a la imagen caricaturizada que se tiene de los colectivos inmigrantes que, lejos de quedarse en una estampa pintoresca, comienza a solidificarse como una razón válida de las “diferencias de rendimiento académico”. Cuando se refiere a “los países cálidos” María pasa por alto que para estos chicos llegaron a Barcelona siendo unos niños y que casi llevan ya la mitad de sus cortas vidas en este país. La categoría de inmigrante y de recién llegado se cicatriza pero las costras no son tan fáciles de remover. Frente a una mirada

del otro que siempre convierte en ajeno y forastero, no es difícil de encontrar una razón de rechazo como respuesta por parte de los estudiantes.

Aunque en sus hogares se conserven costumbres propias, el ritmo económico y social que tienen como cotidiano es, como poco, mucho más cercano al del lugar en el que ahora viven con el pasado de sus países de origen. La intervención de María nos permite indagar en el tiempo necesario que tiene que transcurrir para que un chico latinoamericano deje de ser “recién llegado” o que las “diferencias culturales”, producto de su aparición en el sistema escolar, dejen de ser el motivo del déficit.

El argumento de María es inmediatamente enfrentado a una contradicción en el siguiente fragmento de entrevista:

V: Pero sabes que estos niños-| cuánto tiempo llevan aquí-|

M: Hombre-| la mayoría de los casos llevan incluso desde la primaria-| han cursado la primaria aquí-| y entonces no se entiende bien el por qué todavía no se han adaptado a la manera de proceder de aquí-| es una pregunta interesante porque en el caso de los recién llegados-| que sí que sería normal-| que necesitan un periodo de adaptación-| sino en el caso de las personas que han cursado aquí la primaria que ya tienen unos patrones de conducta-| cómo es que no se han adaptado-|

V: mmm

M: Es curioso-|

La explicación usada en un principio queda evidenciada como no pertinente. No se puede decir que estos chicos no se han adaptado aquí porque no hayan nacido aquí y educado aquí. El replanteamiento de la cuestión problematiza la respuesta de María quien encuentra la salida de calificar esta cuestión como “interesante” y “curiosa”. ¿Es la adaptación a la escuela una cuestión de tiempo? La adaptación es un trabajo que le toca a los estudiantes, la institución, en cambio, tiene la obligación de adecuarse y de atender la “diversidad en el aula”.

El tono de la entrevista está evidentemente marcado, una vez más, por las identidades de sus participantes. María intenta hacer de su voz la de un colectivo marcado por la oficialidad a la que representa como profesora. Su opinión intenta pasar a doble plano, al estar frente al entrevistador que funge también como un evaluador de la institución.

Intenta reproducir el discurso oficial que, respetando las normas y los decretos, parece describir una realidad armoniosa contradicha, en ocasiones, por su propia práctica docente. El discurso oficial de María guarda una relación, en este sentido, con el de Carlos desde la calle. Los dos intentan legitimar las acciones o comportamientos de las instituciones a las que representan.

La siguiente secuencia reproduce los objetivos pretendidos por las autoridades educativas. María contesta las preguntas del entrevistador tal y como si estuviera siendo examinada por un jurado que evaluara la “atención a la diversidad”.

V: Y no se tú-| por lo que has dicho-| ya llevas diez años como profesora-| supongo que cuando se habla de la inmigración te ha tocado ver de primera mano el cambio-| esto cómo se ha notado en el aula-| se ha notado/

M: Sí que se ha notado-| desde el punto de vista ya físico-| es decir-| de apariencia-| uno llega a uno a clase y los patrones antiguos en los que nosotros-| o yo por lo menos-| he estudiado-| esto ya no es así-| la mayoría de los alumnos de mi época compartíamos-| bueno-| pues la cultura-| el lugar de origen-| en la mayoría de los casos a pesar de la inmigración que también había en las grandes ciudades en aquel momento-| ahora-| a simple vista-| evidentemente-| hay alumnos de diferente-| cultura y razas-| pero es verdad que también los alumnos de ahora están mucho más preparados para la diversidad-| es decir-| están acostumbrados a ver diferentes tipologías de alumnos-| de diferentes orígenes y eso no les hace tener prejuicios-| eso es importante-| porque están dispuestos y abiertos a compartir-| a relacionarse-| a aprender de todos-| pero también esto ha conllevado a encontrar en el aula diferentes niveles de aprendizaje-| partir de diferentes principios y no de la misma base-| antes tampoco pero ahora es mucho mas marcado-| esta mucho mas marcado y supone un mayor-| una mayor implicación-| más trabajo y sobre todo-| no rechazar lo que viene nuevo porque así no vamos a ningún sitio-| sino adaptar lo que traen-| es decir-| aprovechar lo que traen-| y intentar entre todos pues conocernos más-| y aprender de todos-|

Esta es una descripción de una realidad con todos sus elementos equilibrados. Su perspectiva es totalmente diferente a la que tienen los chicos del parque o los alumnos del aula de refuerzo y la que pudo ser registrada después de la observación en el campo de estudio. La situación de conflicto en la educación no es particular de los contextos donde la migración o la diversidad de las personas existen. El enfrentamiento es causado por la naturaleza misma de la concepción del hecho didáctico, donde una fuerza institucional transmisora de conocimiento, representada por los profesores, se evoca a “instruir” a otra con una categoría de interacción que sólo le permite aceptar lo que recibe. El desacuerdo o rechazo entre estas dos fuerzas es un elemento histórico de la

educación. Tal y como Willis²¹ reflejó en su estudio que en la actitud rebelde de los estudiantes se encuentra implícita un rechazo a lo que la escuela significa socialmente y una adhesión a la clase a la cual manifiestan una pertenencia. La descripción de María sobre la “realidad escolar” se desdibuja frente a la experiencia de cualquier docente, pero no sólo eso, sino frente a la historia de las relaciones sociales dentro de la escuela, tradicionalmente marcadas por el enfrentamiento cotidiano de los participantes sociales.

Ante la descripción de María y las impresiones propias del investigador, la intervención del mismo intenta encontrar en la voz de la profesora un testimonio que se acerque más a una percepción menos “equilibrada”.

V: Una cosa es lo que pensamos y-| la realidad social está-| no-| pero tú-| cómo ves-| en los contenidos escolares-| han cambiado-| o cómo se han adaptado los contenidos escolares a una diversidad-|

M: Han cambiado bastante-| y sobre todo-| de hecho-| ahora estamos-| el Departament d'ensenyament nos ha-| nos ha transmitido la idea de que en los centros hemos de buscar la manera-| de-| eh-| impartir los conocimientos no sólo desde un único-| desde una única doctrina sino-| precisamente-| atendiendo a la diversidad y a la pluralidad-| y desde el punto de vista de los contenidos-| ya no solamente se imparten un único modelo de contenidos-| ya no se imparte un único-| se exige o se considera válido una única manera de saber-| sino que todo es válido-| quiero decir-| por ejemplo-| que se valora pluralidad-| la globalidad-| no sé si te respondo la pregunta-| es decir-| ahora se tiene mucho más en cuenta la diversidad-| todo lo que estos alumnos traen-| el input también se valora muchísimo-| antes era acostumbrarlos a nuestras maneras y ahora es un feedback-| aprovechamos lo que traen y a la vez-| establecemos una base común-|

El vocabulario utilizado es técnico y busca “responder a la pregunta” que entiende ha sido planteada por el entrevistador. La identidad de “evaluador” por parte de quien plantea las preguntas provoca el uso de conceptos como “input” o “feedback”, pretendiendo construir un lenguaje común entre los participantes que aquí interactúan.

V: mi pregunta ahora sería en las prácticas escolares cómo se traduce esto-| porque digamos-|

S: Pues atención a la diversidad-| y es que es un poco lo mismo-| no hay un único curriculum que excluya-| sino que es un curriculum que es inclusivo-| que supone en definitiva formar a la persona y todo vale y en la práctica educativa lo que hacemos es sobretodo-| atención a la diversidad-| como la gente entiende-| no sólo para cubrir-| para cubrir déficit-| si no también hacia arriba-

²¹Willis, Paul E. *Aprendiendo a trabajar cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. (traducción: Rafael Feito) Torrejón de Torrejón de Ardoz, 1988

/ aquellos alumnos que destacan-| por alguna cualidad-| es verdad que es más común la atención a la diversidad en niveles mínimos-| y aquí lo que hacemos-| según los centros-| atender con más profesorado-| que se encarga de sacarlos del aula e impartirle o reforzarle conocimientos básicos con los alumnos nouvinguts como dicen en catalán-| pero también hay otros centros que han optado por tener más de un profesor dentro del aula y sobre todo-| exigir y aquí está la clave-| diferentes cosas a los alumnos-| a los alumnos por ejemplo-| recién llegados-| se les exigen las competencias básicas de la asignatura como mínimo-| es decir-| lo básico de cada materia-| ya no entramos en otro tipo de conocimientos que a la larga serán útiles pero de momento no son necesarios-| y se les prevé o se les deja un tiempo de adaptación para que esos contenidos se le puedan ir exigiendo-| es decir-| es como un menú-| a cada alumno-| se le pide-| es una enseñanza-| pues eso-| personalizada-| adaptada y diferente para cada uno-| se intenta-|

Las tres formulaciones de la pregunta no logran conseguir que el interlocutor coincida con la perspectiva perseguida por el entrevistador. La voz de María reproduce la oficialidad de los documentos educativos y se aleja del mundo particular que se recrea en la experiencia particular. Las contrariedades que el discurso oficial encuentra en el terreno práctico no aparecen en ningún momento. Así como Carlos enumera las “cualidades” de la organización de los chicos en la calle, pasando por alto los líos provocados, por ejemplo, por el ambiente de trapicheo que convive en la calle, María también decide pasar por alto, a pesar de la insistencia del entrevistador, los contratiempos que subyacen en la escuela. El modelo educativo que nos explica María, tal y como lo describe, es ajeno a la manera de aplicación o aceptación de los alumnos y otros docentes. Al estar frente a la grabadora, María construye una realidad discursiva distinta a sus comentarios informales no grabados. La oficialidad trasminada en María no es una casualidad. Es una generalidad descubierta en la voz institucional. La tarea cumplida por los docentes, tanto como el grueso de las políticas educativas, son concebidas como correctas. Su falta de “practicidad” siempre se limita a la “falta de recursos”, aunque esta carencia no se materializa en ejemplos claros. ¿Qué significa la falta de recursos?

Siempre hace falta profesorado o los ya existentes se quejan de verse obligados a realizar tareas que van más allá de la asignatura encargada. Así como María dice que “hay que insistir si han desayunado”, los profesores parecen coincidir en que las carencias de los estudiantes extranjeros rebasan las competencias de la escuela.

En la siguiente secuencia vemos cómo se desvela cierta artificialidad en el discurso de María y también cómo la identidad entrevistadora hace valer su jerarquía interaccional propia de la entrevista como acto de habla, parece escuchar eso que pretende escuchar.

V: mi pregunta sería-| tú ves ahora los-| los ejercicios por ejemplo de la conjugación verbal-| en el aula puedes tener a niños-| o en literatura-|

M: Ah-| ya-|te entiendo-| XXX no-| también es lo que te comentaba antes-| aunque no tan claramente-|

V: aja-|

M: hay contenidos que-| es lo que hablábamos un día-| que eh-| aunque sean autóctonos de esta zona-| a ver-| cómo te lo diría-| es que el otro día te lo verbalicé muy bien pero ahora mismo no me vienen las palabras a la memoria-| a ver-| la idea sería-| a ver la idea sería-| vuélveme a reconducir la pregunta-|

V: Tú me contabas que había como un conflicto que tenías-| tú tienes tus ideas de-| como persona-| tu percepción de la educación-| pero cómo hacer que tus ideas que y la realidad de-| por ejemplo-| la calle-| llegue a tus prácticas escolares-| y entonces hablábamos por ejemplo que aunque se hable de la diversidad y todo-| el libro-| bueno-| te sigue marcando cuales son las pautas exactas-| (2) ejemplos-| bueno-| que hay que hablar de vosotros no-|

M: Sí-|

V: Porque estáis aquí-| entonces-| mientras las políticas sean-| hablan de inclusión y de diversidad-| esa es mi pregunta-| los manuales-| por ejemplo-| el material con el que se trabaja-|

M: Ah-|.

El entrevistador se esfuerza por evocar las conversaciones “informales” y obtener una información que pueda ser considerada más personal por parte de la entrevistada. Al decir “el otro día te lo verbalicé muy bien” María descubre los andamios que conforman a todo discurso. La importancia de las palabras, del orden y del tono, son las que permiten que el mensaje pueda ser válido o no válido por el interlocutor. En toda la secuencia previa, el entrevistador intenta dirigir la conversación hacia un enfoque crítico evadido por el otro participante. Sin embargo, encuentra una estrategia clara al hacer una referencia precisa de conversaciones anteriores. María acaba cediendo y el entrevistador se muestra satisfecho.

V: O sí o no o cómo-| tu cómo lo ves cada a día-|

M: A ver-| hay una diferencia-| en la primaria-| todo lo que es atención a la diversidad ya viene marcada y bastante bien desde los manuales-| todos los manuales incluyen unidades de atención a la diversidad-| incluso en cada tema hay unas fichas en las que ya te marca específicamente para qué tipo de alumnos es el ejercicio y ya cubres todos los aspectos-| desde niveles altos a bajos-| es verdad que en la secundaria vamos más por libre y nos encontramos con que la diversidad la ha de marcar cada profesor desde su área y el libro es más genérico-| no entra tanto en estos aspectos-| aunque sí algunas editoriales las consideran-| otro conflicto que tenemos es a nivel cultural-| que muchos libros aunque marquen unidades con ejercicios adaptados estos ejercicios no se

refieren al ámbito cultural sino de contenido-| es decir-| adaptan niveles de dificultad pero no consideran niveles culturales y sociales-|

V: Ah-| ya-

V: la mayoría de los manuales están años luz de estos-| es decir-| yo puedo impartir la asignatura de castellano eh-| puedo considerar como un hecho ejemplar el uso del voseo o ciertas formas y usos retóricos en algunos países-| pero como hecho curioso y cultural-| el manual de castellano de hoy en día no tiene o no considera eh-| los diferentes usos como algo-|

V: Como un saber-|

M: Como un saber-| sino que ellos proponen un castellano normativo-| entre comillas oficial-| que se asocia con una-| zona geográfica en muchos casos-| pero no considera tampoco que deba incluir ejercicios de otras variantes-|

V: aja-|

M: Si que es verdad que tampoco la censura y de hecho en la literatura se contemplan textos que pertenecen a la literatura hispanoamericana pero tampoco por extenso-| sino como algo puntual y quizás porque obedece pues a algo más asocia-| algo normativo asociado con una manera de proceder-| debería incluir-| y supongo que lo hará en un futuro-| más variantes-| más variedades-| sería interesante de-| porque supondría también que esos alumnos hispanoamericanos ven su cultura también como centro de estudio-| de acuerdo-| es lo mismo que a veces decimos con el inglés-| hay una diferencia entre literatura inglesa y literatura en lengua inglesa-| pues aquí podríamos-| digo yo-| considerar no sólo el estudio de la lengua que se utiliza en la península sino también de otras variantes y países-| pero bueno-| es-| no-| tampoco lo censuran-| cada uno puede hacer uso del libro que crea conveniente-|

Es en este discurso más crítico de María donde podemos encontrar una interacción de la labor docente y la institución. Los conceptos de “adaptación” o “atención a la diversidad” comienzan a ser explicados y argumentados desde una perspectiva práctica que cuestiona desde la enseñanza de niveles básicos hasta la correspondencia del material didáctico con el que cuentan los docentes. La realidad armoniosa antes descrita se desdibuja al comparar los dos enfoques presentados por la misma informante. La observación dentro del aula corrobora lo señalado por María con respecto a la atención a la diversidad. Ésta se centra en requerir “lo mínimo” a los estudiantes que la requieran, bajando los niveles de exigencia a tal punto de que los grupos son normalmente divididos. Así, tenemos que un grupo de 1er de la ESO se compone de dos partes, “los lentos” y “los rápidos”. Esta medida no deja de ser molesta para los docentes, quienes frecuentemente prefieren nombrar a cada una de las partes como “A” o “B”. La atención a la diversidad no entra en temas tomen en cuenta la diversidad cultural o esas “diferentes formas de aprender” que mencionaba María en su versión oficial, sino que se representa como un déficit relacionado como una capacidad deficiente de aprender. La observación de las clases de primero de ESO, incluida la clase de María, deja constancia de la diferencia del nivel

entre estos dos grupos. Mientras en la clase de “los rápidos” se solicita la comprensión y la opinión de los estudiantes, la de “los lentos” privilegia el trabajo individual, en forma de dossier, que son corregidos por el profesor. La presencia de estudiantes extranjeros en la clase de “los lentos” es notoria.

La práctica docente refleja, lejos de lo que enuncian los planes educativos, que el hecho de ser extranjero es una complicación más que una ventaja. La escasa valoración que pueden tener los matices de las diferentes culturas, denunciado de alguna manera por los chicos latinoamericanos del parque y los del instituto, lo menciona también María al calificar dichos elementos como cuestiones “curiosas”, carentes del peso que se le otorga al conocimiento demandado por la institución. María cita el dialecto hispanoamericano, específicamente el uso del voceo, como una manera posible de hacer entrar en la clase el habla de algunos de los alumnos, pero marca que este hecho es puntual. Coincide que es posible que los estudiantes sientan que sus formas o su bagaje educativo adquirido anteriormente no tengan validez en la institución en la que ahora se encuentran.

La adaptación o la atención a la diversidad es una tarea personal y, tal como lo menciona, se constata en la práctica educativa que la influencia de cada docente es determinante. La falta de sistematicidad en estrategias que intenten hacer posible lo que demandan las voces de la oficialidad es un reclamo de algunos profesores. Cada quien interpreta de manera distinta la manera en que pueden ser afrontadas en el aula las diferencias de niveles, originados o no por la procedencia de los alumnos.

Luisa Martín Rojo²² menciona que es necesario indagar en cuáles son los objetivos pretendidos por las instituciones educativas. Asimilar o integrar. A pesar de que los planes puestos en marcha para afrontar los retos sociales que plantea la reciente inmigración manejan un discurso que interpreta la “inmigración” como ventaja y riqueza para la sociedad, otro mensaje, el que se practica en la interacción social, se manifiesta entre líneas. El contraste entre los estos objetivos de comunión pretendidos con la realidad escolar reflejan la distancia latente entre una realidad *in vitro* y otra *in vivo*. La

²² Martín Rojo, Luisa. *¿Asimilar o integrar? : dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Madrid, 2003

realidad *in vitro* nos describe la manera en que las instituciones, o la cultura de prestigio en el poder, desean que la situación se desarrolle. Sin embargo, la diversidad y las diferentes situaciones de la vida en los diferentes contextos cotidianos marchan por otro lado. El trabajo de Marín Rojo señala que detrás del discurso integrador lo que existe es una fuerza que intenta asimilar a los chicos extranjeros al sistema escolar legítimo y que las corrientes que vayan en contra. Esta intención asimiladora es percibida también por algunos de los estudiantes de origen extranjero, que pueden encontrar en el rechazo al modelo educativo una forma de mantener y de reforzar rasgos de identidad que sienten amenazada.

El plan escolar de acogida de Catalunya se ha centrado en los aspectos lingüísticos como un eje vital para la cohesión social. La lengua catalana frente a la llegada importante de individuos cuya lengua es el castellano presumiblemente aumentaría su debilidad o desventaja. La lengua catalana debe fungir como un elemento de cohesión entre los alumnos que se incorporan al sistema de educación y entre más rápido lo hagan, su situación podrá ir tomando el ritmo de los demás. El aprendizaje del catalán es elemental en la sociedad en la que se encuentran los estudiantes, pero el aspecto lingüístico privilegiado por las instituciones no siempre concuerda con las necesidades tanto de los estudiantes recién llegados, como de los centros educativos que los acogen. La necesidad de reafirmación de identidades es un factor no es tomado en cuenta por parte de estos planes de acogida y, en las prácticas sociales, los individuos activan otro tipo de acogida.

Este tipo de acogidas no institucionales puede significar un éxito en el plano social pero, en el caso de estos estudiantes latinoamericanos, puede condicionarlos a un rechazo de la educación recibida y, en consecuencia, a un fracaso académico.

El catalán es importante en la escuela en tanto como éste simboliza la oficialidad de la misma. Como se ha observado durante esta investigación, la actitud de rechazo hacia esta lengua no parece ser especialmente importante. El rechazo forma parte de una actitud generalizada frente a la escuela. Podemos escuchar a estudiantes como Alex opinar de la manera más negativa sobre esta lengua y usarla casi simultáneamente para solucionar una

tarea sin que esto le cause un problema en su interacción verbal. Sus competencias lingüísticas se acercan a lo que la institución les requiere como mínimo, entender la lengua y poder expresarse cuando les es requerido, aunque en lo personal decidan no hablarla.

No hablar el catalán responde a una necesidad de socialización que no les demanda el uso del mismo para alcanzar sus objetivos. Tienen un círculo social dentro y fuera de la escuela en el cual la lengua legítima es el castellano. Además, las variantes del castellano americano parecen amalgamarse para crear un “dialecto latino” que unifica las características y que permite incorporar neologismos, en ocasiones, provenientes del castellano peninsular o del mismo catalán. No hablar la lengua de la institución no persigue el objetivo de no hacer válida a la lengua, sino va en contra de la institución misma. Así como los afroamericanos o chicanos en Estados Unidos crean una lengua que la identifica como propia, los chicos latinoamericanos encuentran una manera de reforzar una identidad trasatlántica que los reafirme en el presente, pero que los siga uniendo al pasado.

Tal parece que esta actitud frente a la institución, y todo lo que ella puede significar, logra reproducir una realidad social que se vive en los barrios de la ciudad. El rol social de la gran mayoría familias inmigrantes latinoamericanas se adjudica los niveles más bajos del estrato socioeconómico. Por llamarlo de alguna forma, el colectivo latinoamericano sustenta la fuerza de trabajo más elemental de nuestra sociedad y este hecho recae directamente en los estudiantes. La estancia en la escuela es vista como transitoria, como una regla que cumplir para poder alcanzar cosas que les interesen. De hecho, uno de los incentivos utilizados por el IES para motivar a los estudiantes a terminar la ESO era la promesa de enviarlos a escuelas de oficios o ciclos de formación profesional para que puedan trabajar más tiempo.

Los planes de acogida tampoco toman en cuenta la difícil situación de muchos de los estudiantes cuyas familias no tienen papeles. La institución está obligada a darles la educación, pero una vez cumplidos los dieciséis años, la residencia legal es un requisito

para poder seguir los estudios. Los casos de estudiantes que han seguido una educación regular en el IES pero que al llegar al momento de dar un paso hacia delante chocan con la barrera de no tener documentación hacen parecer a la institución escolar como fraudulenta.

La atención lingüística es sin duda importante y elemental, pero otros elementos sociales no pueden ser descuidados. Esta realidad está presente en las calles pero también en la escuela. El trabajo etnográfico ha dejado cientos de anécdotas que, a pesar de no tener el peso científico que le podemos dar a las encuestas o las estadísticas, pueden ser importantes. Una profesora de matemáticas en el pasillo, preocupada, hablaba del caso de Alex. Decía que estaba especialmente rebotado ese día y que en clase le había dicho, enérgicamente, que estaba harto de estar aquí y que odiaba a los españoles. Ella le preguntó por qué y el le contestó que porque habían ido a Perú, se habían robado toda la plata, matado a mucha gente y después los habían dejado devastados. Contaba que después de escuchar esto no pudo decirle que no. Dijo, tenía razón y no supe qué decirle. La preocupación de esta maestra se une a la de otros muchos docentes de este centro que buscan la manera de que la escuela sea un sitio para todos y con las mismas oportunidades. La misma profesora decía que pensaba seriamente si el rechazo a los estudiantes no empezaba por la misma labor docente. Creía posible que al ver a un estudiante, clasificarlo y juzgarlo por su aspecto ya se le estaban otorgando las pautas de conducta a seguir.

En la construcción del fracaso escolar de los estudiantes latinoamericanos es importante indagar hasta que punto el hecho de integrar a los estudiantes conlleva una actitud asimilativa que pueda resultar inhibidora de rasgos que sean importantes para alumnos que conforman la variedad de las escuelas. Las carencias de los planes educativos de acogida pueden traducirse no sólo en deserción de los centros escolares, sino en una marginación social semejante a la que ha ocurrido en países como Francia, Estados Unidos o Inglaterra. Recientemente el suburbio francés dio vuelcos a una sociedad que siempre había representado los valores de igualdad como una bandera identitaria. La

escuela francesa, con una tradición educativa que centra en la lengua la acogida de los estudiantes, reventó con demandas de jóvenes que reclamaban ser “franceses de segunda”

Al grito de *France, je vais te furrer afin que tu m'aimes*, esta irrupción pudo ser una llamada de atención para todos aquellos países que están recibiendo actualmente un gran número de estudiantes extranjeros y que estos constituirán la sociedad presente y futura. El estilo de estos chicos de Francia recuerda que la globalización también va más allá de las grandes franquicias de comida rápida. La globalización y los medios electrónicos de comunicación son un ejemplo que nos demuestra que la voz de reclamo de *les banlieues*, aunada a la estética verbal, musical y de aspecto, es muy similar a la de los chicos de este parque de Barcelona o de las calles de Los Ángeles, en California.

3. De la investigación a la acción didáctica

El trabajo etnográfico enfocado a la didáctica carece de sentido si éste no se avoca a la acción didáctica. Acercarnos a la realidad discursiva de los participantes sociales que pueden intervenir en este proceso de exclusión escolar debe servirnos para entrever las formas necesarias que puedan ayudar a trabajar en su solución. Es por ello que tanto las voces de los que han fracasado, de los que están fracasando, de la institución y la presencia del entorno social que rodea a la escuela deben ser tomados en cuenta en la investigación didáctica. La etnografía que se ha realizado nos muestra que concepciones como la de identidad, en este caso, la identidad latinoamericana, ejercen un papel importante en la afiliación o no afiliación a la institución escolar. Ignorar las voces de los chicos del parque o la opinión de los chicos de la escuela y simplificarla como la “normal rebeldía” de ciertos individuos, es renunciar a entender las carencias de nuestro sistema escolar.

El discurso institucional, el que marcan las políticas de estudio, debe buscar establecer diálogos con todos los elementos sociales que intervienen en la educación. La voz de los docentes, que hablan desde la práctica diaria de la educación, no puede ser pasada por alto. La armonía de la oficialidad tendrá que ser enfrentada con testimonios, historias, condiciones sociales que acontecen en nuestro entorno social. La información que podemos obtener como resultado del trabajo etnográfico puede ayudarnos a entender la complejidad de un fenómeno como el que hemos querido estudiar. El fracaso de los chicos latinoamericanos de este centro está directamente relacionado con la construcción de identidades producto también de la interacción con la sociedad y con la institución que los acoge. Independientemente de los aspectos lingüísticos, que podrían ser señalizados como la problemática más evidente para los que vienen de otras partes, estos chicos manifiestan una incomprensión entre comportamientos y valores que consideran propios con los otros que comulga la institución escolar.

El resultado del trabajo etnográfico refleja la necesidad existente en este centro educativo de hablar y de hacer presentes la existencia de problema de entendimiento entre los factores que intervienen en este proceso de exclusión o autoexclusión escolar. La misma

actividad etnográfica fue un pretexto para que los docentes participantes intentaran entender el origen de los problemas escolares de estos chicos. La falta de capacidad de ponerse en el sitio del otro, la etiquetización y clasificación de los estudiantes y una gamma amplia de prejuicios, se unen para dictaminar conductas recíprocas que pueden conducir al fracaso.

La sensación de que la escuela aquí no es para *nosotros*, manifestada por los chicos latinoamericanos de dentro y fuera del parque, debe plantearnos la disyuntiva de para quiénes es entonces. Cuáles son los requisitos “no dichos” que la escuela plantea como necesarios y en qué medida se toma en cuenta la diversidad. *La escuela no es para nosotros* es un enunciado que se puede encontrar en el centralismo de los programas educativos de los centros escolares. Se toma en cuenta la diversidad, pero los materiales didácticos utilizados y los objetivos requeridos por los mismos, siguen siendo los de siempre. El hecho extranjero tiene sólo el valor de “curioso”, “interesante”, “anecdótico” pero no es tomado en cuenta como un conocimiento válido u oficial.

La experiencia de esta investigación refleja la necesidad de proyectos de intervención educativos que sean sistemáticos y que precisamente no aborden el tema de la “diversidad” como evento de un día en el que la gente se disfraza y trae los trajes típicos. La creación de foros o de lugares en los que el ejercicio crítico por parte de los estudiantes, de todos los orígenes, y de los profesores se observa como urgente. La afirmación de identidad de estos chicos no encuentra referencia en la escuela y es la calle la que abre sus puertas, ofreciendo un mundo en el que lo marginal está incluido. La forma de socialización de los chicos latinoamericanos dentro y fuera de la escuela es vista con miedo y con una sensación de formación de guetos que a todos asusta. Sin embargo, esta ausente la percepción de este hecho como otra manera de acogerse, de identificarse y de protegerse ante un mundo extraño.

La identidad de latino tal y como se construye parece alejarse de los caminos que nuestra sociedad construye hacia el éxito social que se le otorgan a la formación académica. Si el fracaso escolar de los chicos latinoamericanos se convierte en una constante significativa,

pronto estaremos frente a núcleos de estratificación social semejantes a los que se viven en algunas ciudades de Estados Unidos o de Europa. Tendremos “trabajos de latinos”, “trabajos de negros” y “trabajos de blancos”. Si nuestras instituciones escolares no logran ser “escuelas para todos”, privilegiando “una escuela para nosotros”, las consecuencias sociales se adivinan como una bomba de tiempo.

No hace falta ir más lejos. El discurso de los chicos del parque, el que evocan en su pasado escolar, es el presente de los chicos que ahora está en el instituto. Los de la calle cada vez se acercan más a la marginación social y los del instituto se acercan más y más a la calle. El puente que se establece entre sus discursos que muestran a la escuela como un mundo ajeno debe ser tomado en cuenta y los planes de centro tendrían la obligación de ver lo que piensan como un trabajo de autoevaluación.

La investigación antropológica y didáctica puede ser una herramienta que permita que los planes educativos no partan de realidades armónicas, sino de las visiones de los participantes, contrastadas con una tradición teórica que se ha enfocado en dichos temas. La investigación en el campo de la didáctica no puede trabajar el hecho educativo únicamente en las interacciones que se generan dentro del aula, pues éstas mismas son un resultado del papel que los individuos juegan socialmente fuera de los muros de la escuela. El aprendizaje de las lenguas, como de todos los conocimientos de la escuela, estará directamente determinado por las relaciones entre los individuos. ¿Cómo puede pretenderse que los estudiantes aprecien la cultura y la lengua de la escuela cuando la suya parece ignorada? Tal parece que si queremos hacer más sólidos los bienes culturales que fortalecen nuestra sociedad será necesario erradicar los que vienen de otras partes. El papel de los investigadores de la educación, entonces, será en encontrar las vías posibles en que los diferentes participantes sociales encuentren su sitio.

Aunque este trabajo no pretende dar recomendaciones al respecto, la labor diaria en la escuela como docente planteó ciertas posibilidades que han sido discutidas con los directivos y que probablemente se materialicen dentro de la escuela. La información obtenida en el total de la investigación puede ayudar a crear un sitio de discusión y

expresión de estos estudiantes que no consideran la escuela como propia. La idea es abrir las puertas del instituto en horas no lectivas y que la inquietud pueda ser manifestada en formas artísticas como el teatro o la creación de sitios virtuales de discusión. Hacer de la institución un sitio para poder hablar y discutir.

Han surgido ideas como crear un taller de teatro donde puedan todos los alumnos y que puedan jugar con diferentes roles dentro de la escuela como personajes teatrales. La intención es que la representación actoral permita a los estudiantes ponerse en el “lugar del otro” y entender cómo se ven los unos a los otros. La intención del centro es que todas estas actividades puedan ser consideradas también como “conocimiento válido” y que puedan ser tomadas en cuenta en las evaluaciones de asignaturas como lenguas castellana y catalana.

La educación lleva consigo una fuerza libertadora, como enunciaba Paulo Freire²³, y no podemos renunciar a la posibilidad de que estos chicos tengan para decir sobre sus futuros. Hacer de la escuela un sitio para ellos ahora puede significar, sin duda, la elección de su papel en nuestra sociedad mañana. Son ellos los que tienen que decidir y la escuela, como mínimo, tiene la obligación de ofrecer las y de hacer todo el esfuerzo para ofrecer a todos las mismas oportunidades.

²³ Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid, 1980

Bibliografía

Aramburu Otazu, Mikel. *Bajo el signo del guetto. Imágenes del "inmigrante" en Ciutat Vella*. Tesis doctoral. Agosto del 2000

Bourdieu, Pierre

Ce que parler veut dire l'economie des échanges linguistiques. Fayard. Paris, 1982

La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Editions de Minuit, Paris, 1970

Duranti. A.

Antropología lingüística. Cambridge University Press. Madrid, 200

Etnografía del parlare quotidiano. La Nuova Italia Scientifica. Roma, 1997

Fairclough, Norman

Language and power. Longman. London, 1989

Discourse and social change. Polity Press. Cambridge, 1992.

Gibson, Margaret A.

Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school, Ithaca : Cornell University Press, 1988

Gibson, Margaret A. and John U. Ogbu (eds.) *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Garland. New York, 1991

Goffman, E.

La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu-Murguía. Madrid, 1987

Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales. Amorrutu. Buenos Aires, 1998

Relaciones en público. Microestudios del orden público. Alianza Editorial. Madrid, 1979

Les rites d'interaction. París: Les éditions de minuit.. Paris, 1974.

Façons de parler. Les éditions de minuit. París, 1987

Gumperz, J.J I Hymes, D. *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Wilson Nova York, 1982

Gumperz, J.J. (1982) *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interpretative*. Saint-Denis Cedex: L'Harmattan, 1989.

1982 "Langage et comunication de l'identité sociale" a *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. París: Les Éditions de Minuit, 1989

Heller, Monica

Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolingüistic Ethnography. Longman. London 1999.

Éléments d'une sociolinguistique critique. Hatier. Paris, 2002

Heller, Monica & Marilyn Martin-Jones (Eds.). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. CT: Ablex. Westport, 2001

Huntington, Samuel P. *¿Quiénes somos?: Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Paidós. Barcelona, 2004

Joseph, I.
La ville sans qualités. L'Aube. Paris, 1998

Klein, Malcom W.
The Youth Gang Problem: A Community Approach. Oxford University Press New York, 1995
The American Street Gang: Its Nature, Prevalence, and Control. Oxford University Press. New York, 1995

Lucas, Javier de. *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza*. Icaria Antrazyt. Barcelona, 1996.

Martín Rojo, Luisa (dir.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2003

Mondada, Lorenza et Gajo, Laurent (eds.) *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Editions Universitaires Fribourg. Fribourg, Suisse 2000

Nussbaum, Luci & Unamuno, Virginia (eds.) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 2006.

Pujolar, Joan. *De què vas, tio? Gènere i llengua en la cultura juvenil*. Empúries. Barcelona, 1997

Santa María, Enrique. *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos, 2002.

Saville-Troike, M. 1989 *The Ethnography of Communication*. Basil Blackwell. Oxford, 1989.

Suárez-Orozco, Marcelo y Mariela M. Páez (eds.) *Latinos : remaking America*. University of California Press. Los Angeles, 2002

Unamuno, Virginia.
Lenguas, identidades y escuela: hacia una etnografía de la acción comunicativa. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 1997
Lenguas, diversidad sociocultural y escuela. Hacia una educación lingüística crítica. Graó. Barcelona, 2003

Unamuno, V. & L. Nussbaum. *L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats. Actes del Congreso Internacional de Análisis Crítico del Discurso*, Ed. Universitat de Valencia. Valencia, 2005.

Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya. Actes de les III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió, en presa. 2005

Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, 1988

Van Dijk, Teun

Handbook of Discourse Analysis, Vols 1-4. Academic Press. London/ New York, 1985.

Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria. Ariel. Barcelona, 2003

Artículos o capítulos de libros:

Blommaert, Jan. *A sociolinguistics of globalization*, Journal of sociolinguistics (2003), special issue on sociolinguistics and globalization

-----*In and out of class. Codes and control: globalisation, discourse and mobility*, In Mike Baynham and Anna De Fina (eds.) *Dislocations/ Relocations: Narratives of displacement*. Manchester: St. Jerome, 2004

Bourdieu, Pierre. *El mercado lingüístico*, , Questions de Sociologie, ed. De Minuit, Paris, 1980. Traducción: Mabel Piccini

-----*Espacio social y poder simbólico*, Revista de Occidente, febrero 1988, nº 11

Joseph, I. *Le migrant comme tout venant* » a Ciutat i immigració. Delgado, Manuel (ed.) .Centre de Cultura Contemporània, Barcelona, 1997.

Heller, M. *Critique and sociolinguistic analysis of discourse*, Critique of Anthropology, 2001, 21(2), pp.117-141

Lucas, Javier de.

“Lliçons de la immigració (a propòsit del debat a Espanya)” a CCOO de Catalunya Interculturalitat, educació i llengües. CCOO de Catalunya. Barcelona, 2000.

“Immigració i ciutadania a la Unió Europea un any després de l'11 de Setembre de 2001” a CCOO de Catalunya Drets de ciutadania i cohesió social a la nova Europa: immigrants o ciutadans? Documents sindicals núm. 13. Secretaria de Comunicació. Barcelona, 2002

“Democracia y multiculturalidad: riesgos y oportunidades”. a Euskara, identidad, multiculturalismo y ciudadanía. Euskadiko Langile Komisioak CCOO. Bilbao, 2003

Mondada, Lorenza. *“L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle”* in Thibaud, J.-P., Grosjean, M., eds., *L'espace urbain en méthodes*, Marseille: Parenthèses, 197-214.

Nussbaum, Luci.

Immigration et dynamiques polyglossiques en Catalogne. Mondada, L., Pekarek-Doehler, S., (eds.), Plurilinguisme - Mehrsprachigkeit - Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi, 15- 27. 2003

El contacte de llengües en la interlocució. Treballs de Sociolingüística Catalana, 10, 99-123. 1992

Nussbaum, L. & A. Tusón. "The ins and outs of conversation in Catalonia". The Catalan Review. International Journal of Catalan Culture, vol. IX, n. 2, 1995 pp. 199-221

Nussbaum, L. & Puig, G. *Quelle linguistique pour la sociolinguistique?*, Cahiers de praxématique, 14, 93- 106. 1995

Nussbaum, L. & Unamuno, V. *Sociolinguistique de la communication entre apprenants*. V. Castelotti (ed.), D'une langue à d'autres, Rouen, 2001 Presses Universitaires de Rouen. Rouen, 2001. 59-80

Unamuno, Virginia.

Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya. Actes de les III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersion, en prensa. (2005)

Frente a frente: lenguas, identidades y escuela. Grenz Gänge, 14, Leipziger Universitätsverlag, 37-49. 2005

Diversidad lingüística y rendimiento escolar, Textos, 6, 19-28, 1995.

"*Lliçons de la immigració (a propòsit del debat a Espanya)*" a CCOO de Catalunya Interculturalitat, educació i llengües. CCOO de Catalunya. Barcelona, 2000.

Dilemas en la investigación de la inmigración y la escuela, Estudios de Sociolingüística 5.2, (en prensa).

L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya. Noves. Primavera 2005(en prensa).

Quién es qui a l'escola: el reto de observarnos diversos. Poveda, D. (ed.): Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2003

Unamuno, V. & L. Nussbaum

L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats. Actes del Congreso Internacional de Análisis Crítico del Discurso, Ed. Universitat de Valencia. 2005.

Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya, Actes de les III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersion, en prensa. 2005

Van Dijk, Teun. *Principles of critical discourse analysis*. Discourse y Society, vol 4(2), 1993. págs. 249-283