



# **Ser latino en la escuela catalana: reflexiones alrededor de las identidades, el aprendizaje de lenguas y el fracaso escolar.**

**Víctor Corona**

*Trabajo de Investigación dirigido por la Dra. Virginia Unamuno del Departamento de Didáctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona*

*Junio 2007*

## **Índice**

<b>1. Introducción</b>	<b>8</b>
<b>2. Objetivos, preguntas, contexto y procedimiento de investigación</b>	<b>10</b>
2.1. Objetivos principales	11
2.2. Preguntas de investigación	11
2.3. Contexto de la investigación	11
2.4. Recogida y tratamiento de datos	14
2.5. Análisis de los datos	16
<b>3. Justificación</b>	<b>17</b>
3.1. La didáctica de la lengua: un espacio interdisciplinario	17
3.2. Un pie en la calle y otro en las aulas	18
3.3. La didáctica de la lengua y el enfoque sociolingüístico	21
3.4. La realidad está en otra parte	21
3.5. Una historia común	22
3.6. La situación sociolingüística en Barcelona y las nuevas migraciones	26
<b>4. Marco teórico</b>	<b>30</b>
4.1. La teoría invisible	30
4.2. La construcción discursiva de la identidad	34
4.3. La entrevista como herramienta de trabajo	35
<b>5. Desde el parque</b>	<b>38</b>
5.1. La construcción discursiva de la identidad latinoamericana	40
5.1.1 Latinos en Catalunya	40
5.1.2 ¿Qué vestimos, qué oímos, cómo hablamos?	42
5.2. Tres personajes en busca de un interlocutor	43
5.2.1. Carlos: una voz con autoridad	43
5.2.2. Rodrigo: una historia de abandono escolar	45
5.2.3. Lucía: en primera persona	48
5.3. Nosotros, nosotras, ellos y ellas	52
5.4. Las lenguas de la calle, las lenguas de la escuela	57
5.5. La escuela y la discriminación: abandono o rechazo	62
5.6 Para cerrar el tema	68
<b>6. Desde la escuela</b>	<b>72</b>
6.1. El alumnado latinoamericano	74
6.2. Papel de las lenguas	78
6.2.1 Usos y categorizaciones de las lenguas: dos claves para entender su aprendizaje	86
6.3. La relación entre grupos	89

<b>7. A manera de conclusión</b>	<b>98</b>
7.1. Responder a las preguntas de investigación	98
7.2. De la investigación a la acción didáctica	102
<b>8. Bibliografía</b>	<b>103</b>

**Índice de gráficos y tablas:**

Grafico 1	12
Gráfico 2	12
Grafico 3	13
Tabla 1	24
Tabla 2	25
Tabla 3	25
Tabla 4	25

**Índice de anexos:**

**Anexo I**

Entrevista Carlos	II
Entrevista Rodrigo	XXIII
Entrevista Lucía	XXXVII
Grupo de discusión	LV

**Anexo II**

Les journalistes font des modes, la violence à l'école existait déjà  
De mon temps, les rackets, les bastons, les dégâts,  
Les coups de batte dans les pare-brises des tires des instituteurs  
Embrouilles à coup de cutter

Mais en parler au journal tous les soirs, ça devient banal  
Ca s'imprime dans la rétine comme situation normale,  
Et si petit frère veut faire parler de lui  
Il réitère ce qu'il a vu avant 8 heures et demie

Merde, en 80 c'était des états de faits, mais là  
Ces journalistes ont fait des états  
Et je ne crois pas que petit frère soit pire qu'avant  
Juste surexposé à la pub, aux actes violents

Petit frère a déserté les terrains de jeux,  
Il marche à peine et veut des bottes de sept lieues,  
Petit frère veut grandir trop vite,  
Mais il a oublié que rien ne sert de courir, petit frère

Petit frère  
IAM

### *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 puede 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 apenas 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 qué 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 hacia 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. Algunas 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 hacia 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.

Mi 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 habían iniciado a estudiar y en el que 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 mí 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.*

## **1. Introducción**

Este trabajo de investigación<sup>1</sup> 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 qué 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. Es justamente la intención de explorar las continuidades entre la institución escolar y su contexto, específicamente en lo que atañe a los aprendizajes lingüísticos, uno de los objetivos metodológicos de esta investigación.

Es cierto, sin embargo, que este trabajo tiene un objetivo más concreto, pero no por ello menos ambicioso: pretende acercarse a algunos de los aspectos que participan en la relación entre la pertenencia al colectivo de jóvenes inmigrantes latinoamericanos y sus 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 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, me centraré 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.

---

<sup>1</sup> Trabajo final de la investigación etnográfica realizada con el apoyo de la *Fundació Jaume Bofill* durante el periodo de enero a noviembre del 2006.

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 (Woods, 1987). 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 material de investigación pertinentes (Heller, 2001). Por otro lado, se parte de un análisis discursivo de los datos recogidos en el proceso etnográfico, ya que 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 (Gumperz & Hymes, 1972; Gumperz, 1982; Rampton, 1995; Blommaert 1995; Pujolar, 2000; Blommaert et al. 2003). Sin embargo, se trata de un enfoque multimodal ya que para el presente estudio también son considerados otros datos como observaciones, anotaciones del diario de campo, documentación oficial y elementos sonoros, visuales y gráficos, como por ejemplo la gesticulación, la vestimenta o la música.

Mi trabajo está organizado en siete apartados. En el primero, hago una breve introducción sobre los temas que trataré. En el segundo se exponen los objetivos, preguntas, contextos y procedimientos de esta investigación. En el tercero justifico el interés que ésta tiene en el campo de la didáctica y, asimismo, intento informar sobre el contexto al que se adscribe el tema tratado. En el apartado cuatro expongo el marco teórico y algunos de los principales conceptos que utilizo. En el número cinco comienzo la etnografía en el parque y muestro diferentes reflexiones a partir del análisis de tres entrevistas. En el sexto, desarrollo las observaciones y análisis resultado del trabajo de campo en el IES donde lleve a cabo la otra parte de esta etnografía. Por último, en el apartado siete intento dar respuesta a las principales preguntas de este trabajo y, de igual forma, reflexiono sobre la necesidad de que la labor de investigación tenga un objetivo que pueda ser práctico para la didáctica. El trabajo incluye también el conjunto de referencias bibliográficas de las obras citadas en este estudio y dos anexos. En el primero el lector podrá encontrar el corpus de las transcripciones de las entrevistas seleccionadas para el presente trabajo. En el segundo encontrará material diverso que utilizo como referencias en mi análisis (música, recortes de diario, redacciones, etc.).

## **2. Objetivos, preguntas, contexto y procedimiento de investigación**

En este breve capítulo expongo los objetivos del trabajo de investigación, así como las preguntas que lo concretan. También explicaré brevemente la metodología empleada, tanto en lo que atañe a la recogida de datos como al análisis de los mismos. Es importante considerar que este trabajo se enmarca en una investigación más amplia en curso destinada a estudiar, a partir de diferentes tipos de datos, la relación entre el colectivo de jóvenes latinoamericanos autoidentificados como latinos y el aprendizaje de las lenguas escolares. Se trata de una etnografía llevada a cabo durante dos años en la cual, en tanto que investigador, he compartido diferentes aspectos de la cotidianidad de estos jóvenes, fuera de la escuela en un primer momento, y dentro de ella en el segundo año.

El trabajo de campo consistió en la participación en diferentes acontecimientos o eventos los cuales han sido registrados a través de diversas modalidades, tal y como he explicado en la introducción. Como etnógrafo, buscaba que mi participación en ellos fuese considerada como normal, hecho que llevó a que me implicara en diferentes actividades de ocio del grupo. Ya en la escuela, como bien describo en el apartado 6, el rol de profesor de refuerzo me permitió integrarme en la comunidad escolar de una manera natural, como miembro de uno de los colectivos que actúan allí. Sin embargo, este rol fue y es especial: para la comunidad escolar era y soy el profesor latino, que tiene la particularidad de poder hablar catalán y ayudar al resto de latinos a que lo hagan.

Para este trabajo de investigación he seleccionado algunos aspectos concretos y un tipo de datos, específicamente aquellos obtenidos mediante entrevistas. En el apartado 4.2 justifico esta metodología y explico los elementos que la caracterizan. Esta selección ha sido difícil porque se trata de un recorte arbitrario de un todo complejo. Espero que lo que aquí se presenta pueda leerse en su relación *in absentia* con una experiencia larga y profunda en el terreno, y en diálogo con múltiples datos que aquí no se explicitan.

A continuación expongo los objetivos generales y las preguntas particulares que guían el presente estudio.

## **2.1. Objetivos principales**

1.- Realizar una etnografía sobre jóvenes latinoamericanos en Barcelona que describa sus experiencias de educación lingüística y haga comprender sus resultados escolares.

2.- Mostar la relevancia de la relación entre los datos obtenidos dentro del instituto con los extraídos en otros contextos en la investigación de los procesos de educación lingüística.

A partir de estos objetivos, me he planteado las siguientes preguntas que los concretan:

## **2.2. Preguntas de investigación**

1.- ¿Cómo se construye la identidad latina, (mediante qué procedimientos y qué categorías discursivas) y qué relación tiene con el aprendizaje de las lenguas?

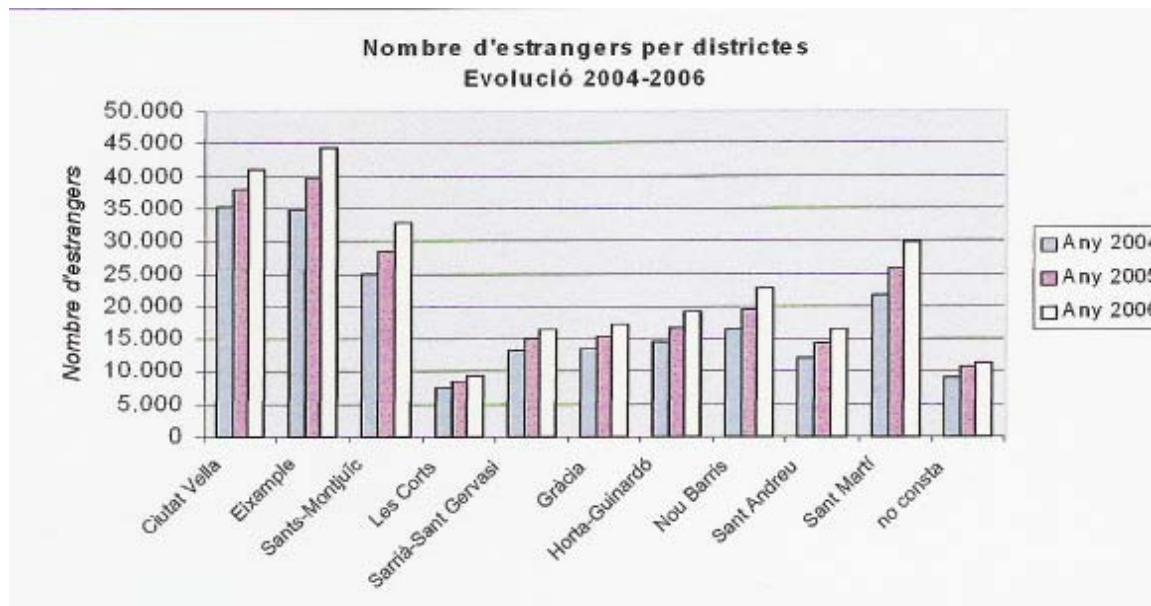
2.- ¿Se trata de una identidad que se presenta como compatible con otras que circulan por la escuela como la de “buen alumno”, “alumno integrado”, “catalán” o “castellano”?

3.- ¿Cómo son categorizadas las lenguas en este contexto y qué valor se les otorga?

## **2.3. Contexto de la investigación**

Como ya he dicho, los datos fueron recogidos en dos etapas y en dos espacios físicos diferentes: un parque y un instituto de educación secundaria. Si bien la descripción de ambos espacios se realiza a lo largo de todo este trabajo, a continuación expongo brevemente sus características más relevantes, así como las particularidades de la población que estudio.

El recinto en el que se encuentra el instituto en el que he realizado mi labor etnográfica está situado en la delegación de Sant Andreu, muy cerca del barrio de la Sagrera y de una de las avenidas más importantes de Barcelona. El barrio al que me refiero a lo largo de este trabajo se encuentra en las periferias de Barcelona, en el Distrito de Sant Andreu Palomar. Tal y como lo muestran las estadísticas publicadas por el Ajuntament de Barcelona, no es un lugar que pueda caracterizarse por tener población inmigrante concentrada, si se compara con otras partes de la ciudad.



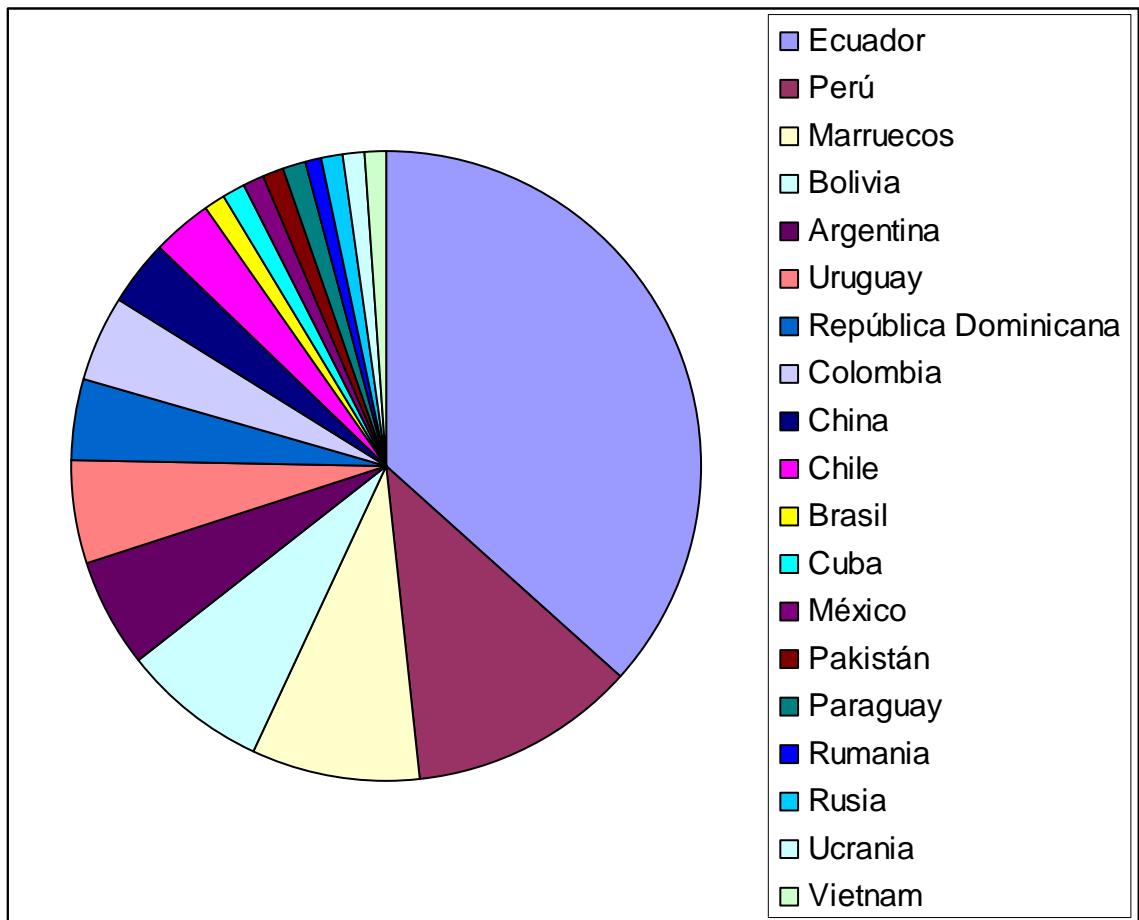
**Gráfico 1: número de extranjeros por distrito**  
**% Població estrangera a Barcelona per districtes**  
**Evolució de 2004 – 2006**

DISTRICTE	Gener 2004	Gener 2005	Gener 2006
1. Ciutat Vella	17,4	16,5	15,7
2. Eixample	17,1	17,2	17,1
3. Sants-Montjuïc	12,3	12,3	12,6
4. Les Corts	3,6	3,6	3,6
5. Sarrià-Sant Gervasi	6,5	6,5	6,3
6. Gràcia	6,6	6,6	6,6
7. Horta-Guinardó	7,2	7,2	7,3
8. Nous Barris	8,1	8,4	8,8
9. Sant Andreu	6	6,1	6,3
10. Sant Martí	10,7	11,1	11,4
No consta	4,5	4,6	4,3
BARCELONA	100	100	100

Font: Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona

**Gráfico 2: porcentaje de población extranjera en Barcelona por Distritos**

En el IES, al que denominaré de ahora en adelante *Turó del Vent*, la diversidad también está presente. Las cifras nos muestran que durante el curso académico 2006-2007 de los 485 alumnos de los tres cursos de ESO, 93 son extranjeros. En el centro hay 19 nacionalidades, que se reparten de la siguiente forma:



**Gráfico 3: Distribución de alumnos extranjeros por nacionalidad (*Turó del Vent*)**

Como puede verse en este gráfico, si bien los estudiantes provienen de múltiples orígenes, los jóvenes latinoamericanos son una clara mayoría.

El parque que está a un costado del colegio ha aportado connotaciones negativas al instituto. La presencia de grupos de jóvenes relacionadas con bandas o pandillas ha dirigido la atención de la sociedad al centro escolar como lugar de reunión o de contacto de estos jóvenes. La dirección de la escuela, conjuntamente con las corporaciones policiales, han intentado controlar la presencia de estos grupos a las horas del patio y de entrada y salida de los alumnos.

## **2.4. Recogida y tratamiento de datos**

Como he mencionado, el material que he recogido en mi trabajo de campo es extenso y en esta investigación utilizo sólo una selección del total. En el siguiente cuadro, detallo el corpus de datos que he obtenido tanto en la escuela como en otros contextos:

Datos de audio

- 12 entrevistas
- 8 grupos de discusión
- 4 registros de clase

Otros datos

- Diario de campo: fuera del IES (plazas, parques, discotecas)
- Dentro del IES (Aula de acogida, aulas regulares, pasillos, patios, etcétera)

Redacciones de estudiantes

Notas de prensa

Música

Documentos del Plan del Centro y Plan LIC

Material didáctico utilizado en el aula de acogida

Material de divulgación de la institución, agendas escolares, revistas, páginas web, etc

Para el presente trabajo de investigación, he decidido trabajar con las entrevistas.

De entre el conjunto de entrevistas, analizo:

Fuera de la escuela

*1 Entrevista con Rodrigo* (17 años, ecuatoriano de Guayaquil, con 4 de residencia en Barcelona y con domicilio en el barrio de la Sagrera)

*1 Entrevista con Carlos* (25 años, ecuatoriano de Guayaquil, 4 años de residencia en Barcelona y con domicilio en Horta)

*1 Entrevista con Lucía* (17 años, ecuatoriana de Guayaquil, 5 años de residencia en Barcelona y con domicilio en Nou Barris)

Dentro de la institución escolar:

*1 Grupos de discusión* entre 6 chicos latinoamericanos (4 ecuatorianos, 1 boliviano y 1 peruano) que tenía a mi cargo como tutor de refuerzo

Asimismo, en ambos contextos he registrado un diario de campo y en la redacción de mi relato etnográfico lo utilizo como un dato más, principalmente, para contrastar o contextualizar algunas de las opiniones o situaciones que mencionan los participantes en sus entrevistas.

La mayoría de las grabaciones se han hecho mediante grabadores digitales. Las entrevistas han sido transcritas por mí, utilizando el programa *Transana*. Las versiones analógicas han sido tratadas y convertidas en digitales mediante el software *audacity*.

La simbología que uso en las transcripciones, desarrollada por el grupo GREIP a partir de la propuesta de Payrató (1985), es la siguiente:

Iniciales mayúsculas:	Nombre de los hablantes modificados para conservar el anonimato)
Secuencias tonales:	descendente: \ ascendente: /
Pregunta con pronombre:	?
Pausas:	corta   medianas    larga <numero de segundos> . . .
Alargamiento silábico (según la duración):	=texto hablanteA= =texto hablanteB=
Encabalgamientos:	Texto_
Interrupciones:	piano {(P)texto}      pianissimo {(PP)texto}
Intensidad:	forte {(F)text}      fortissimo {(FF)text}
Tono:	Alto {(A)text}      bajo {(B)text}
Tiempo:	acelerado {(AC) texto} desacelerado {(DC)}

Enunciados acompañados de risa:	texto}
Comentarios:	{(@) texto}
Fragmentos incomprendibles (según duración):	[comentario]
Fragmentos dudosos:	XXX   XXX XXX   XXX XXX XXX
Uso de otras lenguas	{(?) texto}
Enunciados que se quieren resaltar	negrita
	Cursiva

## 2.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos que realizo se basa en una propuesta metodológica que combina las aportaciones del análisis del discurso y el análisis de la conversación, especialmente en lo que se refiere al estudio de la emergencia de categorías implícitas y explícitas en situación de entrevista (Mondada, 2001). Partiendo de la idea de que la elección metodológica es, en definitiva, una elección teórica, hablaré específicamente de la entrevista en el apartado denominado marco teórico.

### **3. Justificación**

#### **3.1. La didáctica de la lengua: un espacio interdisciplinario**

El campo de la didáctica de la lengua es un terreno que se configura como complejo (Camps, 2006). No son pocos los investigadores en ciencias sociales que han reflexionado en las características particulares que hacen del estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua una tarea complicada. La lengua es, además de objeto de estudio, instrumento y materia de enseñanza de otros conocimientos. Además, al enseñar lenguas, se trasmiten otros conocimientos lingüísticos con proyecciones sociales importantes, como el valor de éstas o para qué sirve estudiarlas (Unamuno, 2003).

La complejidad existente en las dinámicas de aprendizaje y enseñanza ha despertado el interés de diversos campos de estudio de las ciencias sociales (análisis del discurso, sociología, antropología, etnografía de la educación). Camps (2006) menciona que la didáctica de la lengua es un espacio interdisciplinario en el cual confluyen las aportaciones de ámbitos disciplinares diversos. Dice la autora:

“Así pues, si la vida emerge de una manera compleja y multidimensional, necesitamos un amplio conjunto de herramientas teóricas y analíticas, disciplinarias e interdisciplinarias, para dar sentido al todo sin ignorar las partes” (Camps, 2006:11).

En este hecho radican las principales tensiones de la didáctica: la investigación se mueve entre la visión holística y la necesidad de enfocar aspectos diversos en profundidad. Según esta autora, esta tensión se traduce en un riesgo:

“si se atiene únicamente a la primera, el peligro puede ser la superficialidad, si sólo se presta atención a la segunda, la desconexión” (op.cit)

Las lenguas no se adquieren exclusivamente en los centros escolares. Otros espacios de interacción social funcionan como espacios en los que los individuos ponen en práctica

acciones de aprendizaje (Roberts, 1999) La interacción cotidiana de los participantes sociales permite reconocer y descubrir el valor social que tienen las lenguas en la sociedad en la que se desenvuelven, reconociendo no solamente la practicidad comunicativa de las mismas, sino las significaciones que derivan del uso, y de las variedades del uso (Heller, 1999). Desde una perspectiva interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, los horizontes del campo de estudio en materia de didáctica de la lengua no estarán necesariamente ligados a los acontecimientos que ocurren dentro del aula, sino que se abren a otros contextos donde los participantes sociales se comunican y que, finalmente pueden repercutir en el interior de los centros escolares (Nussbaum et al. 2006).

Es indudable que el mosaico social que se nos presenta, fruto de los cambios demográficos producidos por fenómenos socioeconómicos como la inmigración, está modificando también algunas concepciones en el campo de la didáctica. Según afirman Nussbaum et al. (2006):

*hablar hoy de enseñanza de lenguas primeras, segundas y extranjeras parece poco adecuado o, por lo menos, poco operativo, sobre todo en contextos, como el de la Cataluña actual, en los cuales el multilingüismo es un hecho cotidiano, en las escuelas y en cualquier situación social.*

El campo de investigación de la didáctica, entonces, invita a buscar estos sitios y a observar de qué manera los individuos generan, entienden, perciben y aprenden los fenómenos lingüísticos en su contexto social.

### **3.2. Un pie en la calle y otro en las aulas**

Desde esta perspectiva que nos presenta el enfoque interactivista del GREIP, la investigación en didáctica de las lenguas tiene un pie en la calle y otro en las aulas (Nussbaum et al. 2006). El trabajo de investigación que he realizado se inscribe en esta percepción de la didáctica de las lenguas y, por tal motivo, una parte del trabajo de campo se realizó en espacios no escolares y otra, dentro de un instituto.

Como ya he mencionado, el objetivo de esta investigación partió de una observación empírica. A las afueras de un instituto, tanto en horario escolar como no escolar, un grupo de jóvenes se reunía en las canchas. No asistían al colegio. Algunos habían sido expulsados y otros simplemente hacían campana.

En este contexto, establecer una relación cordial con los chicos del parque que me permitiera estar con ellos no fue una tarea fácil. Sin embargo, después de algunas semanas de visitas constantes pude ganarme un lugar. El rol que había adquirido rayaba entre la indiferencia, por parte de los más pequeños, y la preocupación de los más grandes, quienes veían en mí a un entrometido que venía a sacar información. En un momento de tensión, un adulto del grupo me pidió que explicara qué estaba haciendo en el parque. Darles una respuesta, es decir, explicar el interés didáctico fue lo que finalmente logró limar las asperezas y así poder realizar el trabajo de campo.

Aunque suene raro, el exponer a los chicos que la razón por la cual me acercaba al parque cada día era conocer sus impresiones sobre sus experiencias escolares y, especialmente, sobre las lenguas que se hablaban en los centros, me abrió las puertas de la calle.

La relación que existe entre los conocimientos adquiridos en el instituto, como las lenguas, con contextos no escolares, como la calle, no es evidente para todos. Especialmente, para los chicos con los que conviví durante esta etnografía. Preguntarles sobre sus conocimientos del catalán o en qué sitios usaban esta lengua o pedirles *autoevaluaciones* sobre el nivel adquirido provocaba la risa de algunos. No obstante, sus respuestas generalmente acudían a reflexiones sobre los usos lingüísticos que pueden ser material valioso para la enseñanza y el aprendizaje, no solo de las lenguas, sino de todos los saberes que se ofrecen en los centros escolares, en contextos donde la inmigración es una realidad cotidiana.

Si bien es cierto que poco se hablaba sobre lenguas en el parque, el uso de las mismas sí tenía un papel importante. Como analizaré en detalle en el apartado 5.5, el uso de las diferentes variedades del castellano latinoamericano era un rasgo importante para reconocerse como iguales. De hecho, hablar como mexicano fue uno de los factores por los cuáles pude ser identificado como un igual por los chicos del parque.

Las lenguas y lo que significa aprenderlas eran también un tema de debate en las entrevistas o discusiones de grupo. Al recordar o hacer referencia a la educación recibida, el catalán tomaba protagonismo en sus relatos. La mayoría de los chicos se conocieron en las clases de “refuerzo de catalán” (lugar al que asistían los estudiantes de lenguas románicas antes de que se establecieran las aulas de acogida). Así pues, de alguna manera, la conformación de su grupo, así como sus experiencias en la escuela, estaban ligadas a las lenguas del instituto.

Para la didáctica de las lenguas, el parque como contexto de interacción social nos ofrece perspectivas que son interesantes. En primer lugar, nos permite observar mediante qué recursos lingüísticos y discursivos los participantes sociales construyen las identidades. *¿Cómo hablan los latinos? ¿A través de qué procedimientos hacen relevante o no esta identidad?* En segundo lugar, parecía importante ver cómo estas identidades interaccionan con otras categorías sociales y su relación con la evaluación social e institucional de los sujetos implicados. Por último, desde el parque podía comenzar a recorrer el camino hacia la comprensión de fenómenos complejos pero importantes en la didáctica de la lengua como son las actitudes y las motivaciones hacia el aprendizaje de las lenguas.

Los datos recogidos en el parque descubrieron la necesidad de investigar también dentro de la escuela. No solamente para buscar la triangulación necesaria en un enfoque holístico, sino también para poder describir cómo lo que se decía en el parque entraba en conversación con lo que se decía en la escuela. Fue así como puse el *pie dentro de la escuela*.

### **3.3. La didáctica de la lengua y el enfoque sociolingüístico**

Como decía, el terreno de la didáctica de las lenguas es un espacio donde la interdisciplinariedad irrumpe como una necesidad. Para abarcar la complejidad de los objetivos perseguidos por mi trabajo, me he servido de herramientas heredadas de la antropología, de la sociolingüística y del análisis del discurso. Si bien se trata de diferentes disciplinas, en mi trabajo intento ponerlas en relación a partir de la perspectiva con la cual observo los datos. La perspectiva interaccionista que ratifica la importancia de la naturaleza de los datos y de la producción de discursos como prácticas de interacción, es la que atraviesa las fronteras disciplinarias y también la que me permite atravesar las fronteras que separan al colegio de las calles.

### **3.4. La realidad está en otra parte**

Woods (1998) menciona que durante el trabajo etnográfico es normal que el investigador tenga la impresión de no estar en el lugar adecuado, o de que lo “verdaderamente importante” esté ocurriendo en otro sitio. Esto se debe, en la mayoría de los casos, en la dificultad metodológica de la etnografía (Woods, 1987). En ocasiones, son largas las horas de observación en las que no parece ocurrir nada o lo que ocurre parece circunstancial y poco relevante.

He de admitir que he tenido esta sensación durante el tiempo que realizaba mi trabajo de campo. A veces pensaba que nada de esto tenía sentido y que sería mejor replantearlo todo y empezar desde cero. Sin embargo, el análisis de los datos y las discusiones teóricas con profesores, trabajadores sociales, antropólogos, etnógrafos de la educación y, sobre todo, con los mismos chicos me han rebelado que algo hay en todo esto.

La experiencia investigadora me ha mostrado que quizá “el” lugar no esté en ningún lado, sino en un espacio virtual que se crea en el limbo. Es allí en donde el fenómeno que estudio adquiere sentido. No es en el parque, no es en el aula. Son los caminos que cruzan estos espacios, que los atraviesan. Escuchar las voces de los fracasados escolares del parque y de los que están fracasando del colegio, me permite observar que alrededor de las lenguas, entendidas como saberes y como recursos, existen categorías que

participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Rastrear estas categorías, seguirles las huellas, hacerlas dialogar en la búsqueda de pistas para explicar quiénes son los que están fracasando, por qué, qué papel tienen las lenguas y sus aprendizajes me parece un reto fascinante. Las categorías que se construyen alrededor de las lenguas y de los hablantes, están estrechamente relacionadas con otras experiencias que surgen de fenómenos sociales como la migración o el sentimiento identitario de pertenencia a un grupo o a una clase social (Suarez Orozco, 2004). Indagar en estos procesos de aprendizaje de lenguas es entrar, en definitiva, en la complejidad del hecho social.

Así pues, aunque he corrido el riesgo de caer en la *superficiedad* a la que se refiere Camps (2006) que hay en los trabajos de carácter holístico, no he querido renunciar a la posibilidad que éstos pueden tener para contribuir al conocimiento y debate del aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Un espacio turbulento pero, como la vida misma, apasionante.

### **3.5. Una historia común**

Cuando en el uso corriente alguien dice “América” normalmente se refiere a los Estados Unidos. Quien intente precisión dirá “Norteamérica”, pero el término incluye a Canadá y México. “América” para la mayoría de la gente en el mundo representa al continente anglosajón. El resto es, como diría Martí (1968), *Nuestra América*.

El continente americano es un vasto territorio, de gran diversidad histórica y cultural.<sup>2</sup> Para estudiarla con precisión es indispensable hacer distinciones. Los términos puramente geográficos (América del Norte, Central, del Sur, etcétera) no son suficientes para describir su diversidad. Hay otros que además de referirse a la ubicación encierran una categoría histórica y política: es el caso de “América Latina” o “Latinoamérica”.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Cfr. Ribeiro, D. (1985) *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina; Uslar Pietri, A. (1974): *La otra América*. Madrid: Alianza Editorial; Zea, L. (1976): *Dialéctica de la conciencia americana*. México D.F: Alianza Editorial Mexicana.

<sup>3</sup> En *Cuentos chinos: el engaño de Washington y la mentira populista en América Latina* Oppenheimer (2006) define ambos términos, resume su historia y analiza la manera en que son utilizados en la geopolítica contemporánea.

¿Qué comparten los países que conforman América Latina? Aunque cada región ha tenido una evolución diferente, hay rasgos comunes; por ejemplo, culturales (el uso de lenguas románticas como el castellano, el portugués y el francés), sucesos políticos (la Independencia) y procesos históricos (como la anarquía en las primeras décadas de gobierno independiente, y el subsiguiente caudillismo y hasta biológicos (la mortandad indígena a causa de la conquista europea y, sobre todo, de las enfermedades que éstos trajeron) (Livi Bacci, 2006)).

Actualmente los países de América Latina tienen en común, en mayor o menor grado, factores como la crisis económica y la inmensa desigualdad social. Así, la guerra civil en Guatemala en los años 80, la crisis política en Ecuador que inició en los años 70 y la transición de una economía agropecuaria a una industrial en México en los últimos 40 años ha tenido un resultado común: la emigración (Stain y Stain, 1978).

Podemos ver el caso de México. En la frontera de San Isidro, que divide Tijuana de San Diego, hay tres muros fronterizos. Durante día y noche sobrevuelan helicópteros, patrullan policías con miradas infrarrojas, y en algunas zonas del desierto ciudadanos norteamericanos vigilan para que no cruce nadie. La inmigración latinoamericana a Estados Unidos data de décadas, tanto así, que representa la minoría más numerosa de esa nación ( Suárez Orozco, 2003).

Hace algunos años nadie se hubiera imaginado que España pudiera ser un sitio al cual emigrar para tener una vida mejor. España había sido un país de emigración más que de inmigración. El repunte de la economía española desde su ingreso a la Unión Europea fue simultáneo al agravamiento de la crisis en América latina, particularmente en Ecuador, Perú y Bolivia ( Halperin et. al. 2002) De este contexto debe partirse para intentar comprender la situación.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, la población extranjera en Catalunya en el año 2000 era de 181.590 personas. En el 2006, se informa que este número se ha incrementado hasta las 939.121 personas y representan el 13.1% de la población total. La inmigración de América Latina hacia España aumentó de forma notoria a comienzo del 2000. Solamente en la provincia de Barcelona en dicho año

había, por citar un ejemplo, 2.216 personas de nacionalidad ecuatoriana empadronadas, en el 2006 esta cifra es de 80.842.

La información que brindan las estadísticas puede ayudar a ilustrar mejor esta situación. En el ranking de las diez nacionalidades extranjeras más numerosas en Catalunya en el año 2006 tenemos los siguientes datos<sup>4</sup>:

1.- Marruecos	173.812	20.7%
2.- Ecuador	90.475	9.6%
3.- Rumania	52.600	5.6%
4.- Colombia	45.410	4.8%
5.- Argentina	39.794	4.2%
6.- China	35.630	3.8%
7.- Bolivia	35.590	3.8%
8.- Italia	31.815	3.4%
9.- Perú	30.697	3.3%
10.- Pakistán	26.386	2.8%
Resto de nacionalidades	356.050	37.9%
Total de nacionalidades extranjeras	939.321	100.0%

**Tabla 1: Ranking de nacionalidades extranjeras en Catalunya en 2006.**

La población de inmigrantes provenientes de países americanos pasó de ser casi imperceptible a una de las más numerosas de España. Los movimientos migratorios hacia países con economías desarrolladas encuentran diferentes explicaciones. Pedone (2006) menciona que no es posible pensar que las condiciones de pobreza, desempleo y superpoblación por sí solas pueden generar una migración a gran escala. Es necesario observar las reciprocidades que vinculan la globalización de la producción con las migraciones laborales internacionales. Pedone (op. cit.) afirma que esta perspectiva desplaza el enfoque de las condiciones precarias de los países de origen y lleva a un análisis de los procesos que vinculan a los países destino con aquellos.

Los inmigrantes que han llegado hasta aquí son precisamente un reflejo de los cambios sociales que han producido los nuevos órdenes económicos (Pedone, op.cit.:85). Mientras las economías de los países de origen no pueden garantizar puestos de empleo, los países desarrollados amplían la oferta de oficios no especializados. Los empleadores

---

<sup>4</sup> Todos los datos estadísticos han sido obtenidos del Anuario publicado por la Fundació Jaume Bofill: Jesús Larios, Maria i Nadal, Mónica (dir). L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005. Editorial Mediterrània. Barcelona, 2006.

han aprovechado esta situación para reducir al máximo las prestaciones salariales y sociales de los trabajos, bajando al máximo las condiciones de trabajo y ampliando las ganancias. La premura y la urgencia de la mayoría de los inmigrantes permite estén dispuestos a desempeñar estos trabajos (Sassen: 1988)

Los trabajos que podrían clasificarse en el área de servicios han sido, probablemente, los más ocupados por trabajadores inmigrantes latinoamericanos. Muchas de estas labores están estrechamente relacionadas con el trabajo doméstico o con la atención a personas mayores y a niños. Esto ha contribuido a que el factor del género juegue un papel importante en los trayectos migratorios de los individuos (Ribas Mateo, 2003). Basta ver cómo las estadísticas muestran que el índice de mujeres inmigrantes de países como Ecuador, Colombia o Bolivia es mayor que el de los hombres. He seleccionado estos países porque la mayoría de los jóvenes del instituto *Turó del Vent* de allí proceden.

Sexo	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Hombres	1.024	7.111	17.437	30.219	39.032	41.238	41.683
%	42.3%	45.1%	46.3%	46.3%	46.5%	46.5%	46.1%
Mujeres	1.398	8.658	20.194	34.642	45.338	47.380	48.792
%	57.7%	54.9%	53.7%	53.4%	53.7%	53.5%	53.9%
Total	2.422	15.769	37.631	64.861	84.370	88.618	90.475

**Tabla 2: Evolución de la población ecuatoriana empadronada por sexos**

Sexo	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Hombres	1.311	4.595	11.281	15.797	16.760	18.937	20.429
%	35.8%	41.7%	43.7%	44.5%	44.9%	45.2%	45.0%
Mujeres	2.352	6.417	14.517	19.724	20.573	22.916	24.981
%	64.2%	58.3%	56.3%	55.5%	55.1%	54.8%	55.0%
Total	2.422	11.012	25.798	35.521	37.333	41.853	45.410

**Tabla 3: Evolución de la población colombiana empadronada por sexos**

Sexo	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Hombres	607	1.306	3.080	4.646	10.449	14.804
%	46.2%	46.5%	45.8%	43.5%	45.9%	41.6%
Mujeres	706	1.504	3.645	7.336	13.905	20.786
%	58.8%	53.5%	54.2%	56.5%	57.1%	58.4%

Total	1.313	2.810	6.725	12.982	24.354	35.590
-------	-------	-------	-------	--------	--------	--------

**Tabla 4: Evolución de la población boliviana empadronada por sexos**

El papel de la mujer como figura activa y eslabón principal del fenómeno migratorio ha comportado cambios significativos en la concepción familiar de estos grupos de inmigrantes (Carrasco, 2004). Los roles sociales han sido replanteados en contextos donde los ingresos familiares ya no están garantizados únicamente por la figura masculina y dónde la mujer cobra un protagonismo relevante . Muchas de estas mujeres que viajaron buscando una vida mejor dejaron en sus países a sus maridos e hijos. A medida que la situación económica y social es más estable, comienza el largo camino de la reagrupación familiar (Pedone, 2004). Esta reagrupación puede demorar años, en los que los familiares llegan poco a poco, iniciando por la pareja y culminando con los hijos. Así pues, nos encontramos con familias de inmigrantes cuya expedición a un mundo mejor ha significado un fuerte cambio en las relaciones personales, donde la separación, la distancia, y, en muchos casos, la sensación de abandono, juega un papel importante en su nueva situación social.

Toda esta información, tratada de manera profunda por diversos autores, cobra relevancia en mi trabajo etnográfico al entender que los jóvenes con los que he trabajado son parte de esta realidad. Es decir, si existe una América Latina cuyas naciones se encuentran y se reconocen en un contexto macrosocial, también hay otra América Latina que se descubre en niveles micro. Las historias de los chicos del parque y del instituto forman parte de éste. Son un conjunto de relatos y situaciones que deja la experiencia migratoria y que se revelan día a día en las interacciones sociales cotidianas.

### **3.6 La situación sociolingüística en Barcelona y las nuevas migraciones**

Aunque el objetivo de este apartado no es describir de manera profunda la complejidad de la situación sociolingüística en Barcelona, el fin del trabajo etnográfico que he realizado necesariamente conduce a ciertas reflexiones al respecto, puesto que ésta es la realidad en la que se encuentran los chicos con los que he trabajado. En Barcelona el catalán y el castellano, además de otras lenguas, han convivido a lo largo de la historia. Los diferentes momentos históricos, políticos y sociales han intervenido para que estas dos lenguas ganaran terreno en el espacio del uso y del aprendizaje. La cantidad de

trabajos que se han escrito al respecto es inmensa (Boix 1993, Boyer, 1991, Heller 2002, Nussbaum 2003, Woolard, 1989, etc). El contexto sociolingüístico de Catalunya ha ocupado el interés de investigadores de todas partes del mundo, que se han visto fascinados por las particularidades de este contexto social.

Pero las reflexiones sociolingüísticas no se encuentran solamente en los libros. De manera cotidiana, las conversaciones de la gente de Barcelona suelen referirse a estas cuestiones, es decir, se habla de lenguas. En la actualidad, podríamos afirmar que la situación sociolingüística que se vive en Catalunya, concretamente en Barcelona, es un hecho que no pasa desapercibido por nadie que viva aquí y que no es objeto de discusión puramente académico.

Caminar por las calles de esta ciudad, entrar a sus bares, ir a la panadería, al parque o a cualquier sitio con los oídos bien atentos es fascinante. Las lenguas en interacción real nos muestran que las categorías lingüísticas y sus usos no se encuentran rígidos, sino que están en constante transformación. Los hablantes se mueven entre las lenguas y a partir de los recursos que les ofrece su multilingüismo. Aprender a participar en esta comunidad es también aprender a utilizar estos recursos complejos, aprender a identificar los lugares, las personas y los contextos en el que una, otra o ambas lenguas pueden ser utilizadas con mayor o menor autenticidad (Unamuno, 2005; Nussbaum & Unamuno, 2006)

No se puede hablar de que en Barcelona existan comunidades en las que las dos lenguas no conviven e interactúen con normalidad. No hay un mundo castellano frente a un mundo catalán en el que los dos no tengan relación simbólica o cotidiana. En ocasiones, se suele unir el uso de una lengua con las clases sociales. Por ejemplo, se identifica a la lengua catalana con los círculos más elitistas y al castellano con las clases trabajadoras (Woolard, 1992). Cada uno de estos mundos, en una descripción aséptica, ocuparía un lugar privilegiado: el ámbito institucional o en lo cultural, entendido bajo los mismos términos de oficialidad sería el del catalán, mientras que los contextos populares serían los espacios en donde el castellano tendría más fuerza, especialmente en las zonas urbanas y en la periferias de la ciudad. Esta relación desigual encuentra también su origen en el mayor número de hablantes de castellano, tanto en el Estado Español como en Catalunya, y en las épocas más duras del nacionalismo español que debilitaron el uso

de la lengua catalana (Boix 1993). Sin embargo, en lo cotidiano que intento rastrear como etnógrafo, estos dos mundos se solapan y entran en relaciones complejas que superan las dicotomías y las diglosias (Nussbaum & Unamuno, op.cit). Esto se hace evidente también en las escuelas.

En Cataluña, después de la dictadura franquista la escuela ha recuperado la enseñanza de y en catalán. A partir de los años 80, se aplica un programa de educación bilingüe que tiene el objetivo de que los alumnos al final de su escolarización sean capaces de comunicarse tanto en catalán como en castellano. En este proyecto educativo y social es en donde se insertan los jóvenes con los cuales he trabajado.

En este contexto, el aprendizaje de la lengua catalana tiene un papel elemental en el desempeño académico de los estudiantes. Los niños y jóvenes inmigrantes deben aprender esta lengua, y hacerlo de forma eficaz para poder incorporarse rápidamente a la vida escolar. El Departament d'Ensenyament ideó para ello un plan global para dotar de herramientas a las escuelas para esta tarea, llamada acogida lingüística. Fue así como en el año 2004, después de diversos intentos de proyectos, se implementó el *Pla per a la llengua i la cohesió social* (Departament d'Ensenyament, 2004). Este plan está descrito en un documento que describe al catalán no sólo como la lengua que permite acceder a la nueva vida académica sino también es el medio con el cuál podrán cohesionarse con la sociedad que les acoge. Esto tiene una larga historia, que remonta a la decisión política de no diversificar las propuestas educativas según las lenguas del alumnado, como sí sucede, por ejemplo, en el País Vasco.

El *Pla per la llengua i la cohesió social* es el marco político de otros documentos que se elaboran en las escuelas y que concretan y organizan las propuestas de educación lingüística. Me refiero al *Pla de centre*, el cual debe adaptar el documento general a las necesidades propias de cada plantel. Aproximadamente en el año 2004 comienzan a surgir, o a tomar forma oficial, el papel de las clases a las que se enviaban a los estudiantes “nouvinguts”, es decir, las *aules d'acollida*. *L'aula d'acollida* es donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo escolar dedicados al aprendizaje del catalán. En teoría, dependiendo de la rapidez de este proceso, los chicos y chicas podrán irse incorporando de manera gradual a las aulas regulares, o de referencia.

Estas aulas son los espacios en donde los jóvenes que presento en este trabajo se han conocido. Paradójicamente, es en este contexto catalán en donde se han reconocido como latinos. El aula de acogida además de ser un recurso para la educación lingüística, en el *Turó del Vent* es un espacio de encuentro y de refugio, en donde los jóvenes comparten su condición de inmigrantes. El fin de este trabajo no es evaluar este plan o la manera de aplicarse en los centros. Sin embargo, la relación entre estos jóvenes y las lenguas escolares no puede entenderse sin considerar los diferentes contextos en donde han interactuado y aprendido dichas lenguas.

## **4. Marco teórico**

### **4.1 La teoría invisible**

Los objetivos perseguidos en esta investigación y la diversidad de los datos que he podido recoger me han llevado a reunir un marco teórico que, como menciona Pujolar (1997:21), emerge a lo largo de mi trabajo como una *teoria invisible*. A continuación me gustaría poder mostrar los principales aportes teóricos que me han ayudado a construir este relato etnográfico.

Para mi trabajo como etnógrafo los aportes etnográficos en el campo de la educación realizados por Willis (1988), Woods (1987, 1998), Ogbu (1974) (1991) Gibson (1988) (1991) o Suárez-Orozco (2002, 2003, 2004) han sido fundamentales porque me han servido para entender la complejidad de esta metodología y la importancia que tiene para entender los fenómenos que ocurren dentro del espacio escolar. En conjunto, la trayectoria de estos investigadores ha estado centrada en las diferentes vivencias y experiencias sociales de chicos y chicas inmigrantes en otros contextos sociales. Esto me ha ayudado a entender mi trabajo no como algo aislado ni particular, sino como un fenómeno global que supera las fronteras, las lenguas, y, en algunos casos, los momentos históricos.

Siguiendo en la tradición de la etnografía, pero esta vez más cercano a la etnografía sociolingüística, he de destacar también la contribución que mi investigación ha recibido de Heller (2002). Reflexionando sobre el trabajo de la sociolingüística en fenómenos sociales de actualidad, como la inmigración, Heller postula la necesidad de mantener un espíritu crítico desde las bases que nos impulsan a estudiar un tema. Es decir, los objetivos de estudio son relevantes en medida que lo son también para la búsqueda de explicaciones en las experiencias propias de los investigadores como individuos y participantes sociales. Heller (op. cit) invita a romper el tabú de la objetividad y a aceptar hasta qué punto las condiciones propias del investigador son las que dirigen nuestras inquietudes. En su caso, dice, ser mujer y pertenecer a una clase social minorizada en el Canadá francófono de los setenta la orilló a estudiar de qué manera las lenguas se utilizaban en la constatación del poder político. En mi caso, creo que ser mexicano y haber venido a vivir a Barcelona en circunstancias que me

acerchan a los chicos con los que conviví durante todo este tiempo, han sido también las que me han motivado en todo momento.

Los aportes de Bourdieu (1982), sobre todo de conceptos como mercado lingüístico y competencias lingüísticas, han sido elementales para entender los datos recogidos en los que los participantes sociales evaluaban la utilidad de las lenguas y, en consecuencia, la inversión dedicada para aprenderlas o utilizarlas en los diferentes contextos sociales. Es decir, 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 es parte de ésta. 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.

En el contexto de mi trabajo, los chicos latinoamericanos de dentro y de fuera de la escuela manifestaban cómo se construía este mercado lingüístico y la manera en que las lenguas eran portadoras de otros significados (Bourdieu, op. cit). Creo que entender el uso o no uso de una lengua, en este caso, del catalán, implica observar bajo una perspectiva que va más allá del conocimiento de la lengua como conjunto lingüístico y que se detiene en las relaciones sociales y la identidad de los hablantes.

Si bien durante el trabajo de campo he recogido una multitud de datos de diferente índole, los datos que analizo en el presente trabajo, como ya lo he mencionado, están constituidos básicamente por tres entrevistas en el parque y por un grupo de discusión dentro del instituto en el cual tenía también el rol de asesor de refuerzo. Para analizar estos datos he utilizado nociones básicas del análisis del discurso.

El concepto de discurso lo entiendo no solamente como el habla de los individuos, sino como el conjunto de mecanismos de comunicación: palabras, gestos, indicaciones, posturas, etcétera. El discurso ha sido un tema de estudio que ha interesado a muchos estudiosos, porque, tal y como afirma Pujolar (1997: 24), se le considera uno de los rasgos más definidores de las actividades sociales humanas. Hablando nos conocemos, nos comunicamos, nos damos a entender y también nos definimos como personas. Es

por ello que, en la construcción de la identidad, el estudio del discurso es elemental para describir cómo se lleva a cabo este proceso.

Sobre las identidades, Foucault (1969:32) afirma que éstas se crean en el discurso, es decir, dentro de los juegos que hay en cada cultura. Pero como sabemos, en las actividades cotidianas no jugamos una única identidad, sino que nuestros roles varían según las situaciones en que nos encontramos. Es decir, en un solo día podemos ser hijos, padres, empleados y actuamos, y hablamos, en relación con esto.

Para hablar del análisis del discurso es necesario mencionar los trabajos de Fairclough (1989). Aunque en el análisis de los datos que realizó no existe una relación directa con sus aportaciones, creo que éstas forman parte de la teoría invisible a la que antes me refería. Fairclough (op. cit) considera que los roles de la vida no están determinados, sino que se trata de reglas que están en continua negociación. Es decir, no podemos encontrar las reglas y los juegos en forma estática, sino que los encontramos en medio de procesos continuos de definición y negociación.

Esta concepción de negociación y de constante cambio de las identidades en el discurso es la que me ha acercado a concepciones donde la interacción entre los individuos cobra relevancia. Goffman (1981:24) considera que la interacción se desarrolla en los actos cotidianos como si las personas tuvieran papeles mediante los que se muestran las personalidades.

Siguiendo con esta idea, durante mi trabajo etnográfico he visto cómo los discursos y las conversaciones de los participantes sociales variaban dependiendo de los contextos y de los agentes sociales que intervenían en cada acción. Así pues, un chico que afirmaba no hablar catalán en una entrevista, y que este hecho podía ser entendido como una manera de afirmar su identidad propia, por ejemplo, de latinoamericano, era capaz en otro contexto de hablar catalán sin que esto conllevara algo problemático. Esta preocupación por la comprensión situada de los datos me lleva, como puede verse en el trabajo, a una reflexión constante y explícita sobre mi papel en las entrevistas y sobre mi rol en la construcción compartida del contexto.

Para alcanzar los objetivos de mi etnografía, los aportes de Gumperz (1989) han sido también muy valiosos. Para él la sociolingüística 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.

Pero para tratar la selección de datos que aquí presento, la contribución de Mondada (2000, 2001), sobre todo la forma en que esta investigadora propone tratar los datos es fundamental en todo mi trabajo. Como presentaré a continuación, las herramientas ofrecidas por Mondada (2001), así como por Nussbaum & Unamuno (2005) o Unamuno (2004) constituyen mis instrumentos más básicos para poder acercarme a los datos.

Soy consciente de que cuando en el análisis hablo de ideología o discurso puedo estar haciendo referencia a esas *teorías invisibles* que, como he dicho, seguramente aparecen en muchos sitios. Por ejemplo, las lecturas de Van Dijk (2003) me han servido para tener claros ciertos conceptos que utilizaba de manera empírica. Sin embargo, en el análisis de los datos, pocas veces se hacen patentes sus aportes. En mi opinión, creo que se debe a que la reflexión de la naturaleza de los datos que he obtenido, fruto de un trabajo etnográfico, me ha obligado a otorgar al contexto y a la emergencia de las identidades en los actos de conversación, como la entrevista, un lugar privilegiado en mi análisis.

Muchas son las lecturas que, a pesar de no formar parte de lo que académicamente se llama marco teórico, me han ayudado a realizar este trabajo. Unas que me han motivado a seguir con el trabajo etnográfico, como el trabajo de Pujolar (1997) y otras que, desde el plano más íntimo, Amellal (2005) me han dicho de alguna manera que todo esto era importante. Esto sin mencionar las lecturas de periódicos, discos, ritmos, películas, conversaciones con profesores, chicos, amigos y tanta, tanta gente.

En definitiva, y siguiendo lo dicho por Heller (2002) asumo que todas las lecturas realizadas forman parte de la subjetividad que representa también mi experiencia como persona y como participante social. Intento aceptar de manera crítica mi opción metodológica en cada momento. La realidad que puede sustraerse de mi trabajo es, en consecuencia, producto de este enfoque y espero que sea entendido bajo estos mismos términos. El relato que presento será visto a través de los ojos de este investigador, con sus prejuicios e ideologías, y su único objetivo es sumarse a la diversidad de visiones que pueden existir en una realidad compleja, que cambia y se replantea de manera vertiginosa.

#### **4.2. La construcción discursiva de la identidad**

Parto de la idea de que la identidad no es eso que una persona es, sino un recurso disponible que las personas activan con finalidades prácticas. En este sentido, al rastreárlas como parte de los fenómenos sociales, parece imprescindible analizar no solamente lo que las personas dicen, por ejemplo, cuando son entrevistadas, sino también el papel que juega la entrevista como instrumento de investigación y lo que dicen y hacen las personas que la llevan a cabo, incluyendo al entrevistador.

Widdicombe (1998) explica que a diferencia de lo que tradicionalmente se ha entendido por identidad (aquel que una persona es, una propiedad que permite describir grupos sociales, lingüísticos, étnicos y establecer fronteras y diferencias), los enfoques constructivistas sostienen que la identidad se construye de muchas maneras y la redefinen como una herramienta al mismo tiempo para el individuo como para el analista, como un hecho negociable, variable y flexible.

En el marco de un análisis que considera fundamental la interacción, la identidad se comprende como un despliegue de la persona como miembro participante en una actividad social. El análisis de la conversación, específicamente, ofrece las herramientas analíticas para mostrar cómo se fabrica la identidad, es decir, mecanismos descriptivos, sistemas de categorización, técnicas, etc., que son movilizadas al servicio de la construcción de identidades.

Es en esta línea en la cual quiero inscribir mi trabajo alrededor de las identidades. Cuando hablo de identidad latina ( catalana o española), no me refiero al lugar en dónde han nacido las personas, sino a los rasgos que éstas hacen relevantes a través de múltiples recursos. En este sentido, en mi trabajo consideraré diversos elementos verbales y no verbales (como la vestimenta o la música) que los participantes usan como recurso para posicionarse como parte de un grupo. Latinos en definitiva es una construcción que puede observarse en las interacciones sociales, un proceso que pone en movimiento diferentes recursos que el analista debe considerar.

#### **4.3. La entrevista como herramienta de trabajo**

Si bien durante el trabajo de campo, como he dicho, recogí diferentes tipos de datos a través de fuentes diversas, para el presente estudio, decidí explorar algunas de las entrevistas, convencido de que en ellas podría encontrar pistas que me llevaran a elementos claves para la interpretación de mi investigación en su conjunto. Me refiero, especialmente, a la relación entre identidad, aprendizaje de lenguas y fracaso escolar.

Elegir trabajar con entrevistas me llevó a interesarme por esta metodología y a reflexionar sobre la naturaleza de la entrevista como un acto de conversación. Se trata en definitiva de entender una charla particular en la cual participan diferentes personas que en conjunto construyen este especial encuentro interactivo. Es por ello, que como podemos leer en este trabajo, me preocupo tanto por lo que se dice, como por lo que se pregunta; por quiénes son mis entrevistados y quién soy yo durante la entrevista. Considerar sólo las respuestas o analizar sólo a los entrevistados sería sesgar la comprensión de la entrevista en toda su complejidad.

En este camino, como he dicho en el apartado 2.5; la lectura de Mondada (2001) ha sido fundamental. Estoy de acuerdo con lo que dice sobre que la entrevista es un instrumento al que se recurre con frecuencia en las ciencias sociales, pero pocas veces se ha reflexionado sobre la naturaleza de los datos que se obtienen. Mondada (2001) menciona que el sentido de la entrevista cambia cuando se le considera:

- 1) como un medio para recoger, explicitar y de establecer contenidos objetivados por el control de la situación de la encuesta o,

- 2) como un evento mediante el cual el informador y el entrevistador negocian juntos, todas las finalidades prácticas, posicionamientos, puntos de vista, proposiciones contingentes sobre el mundo.

La primera es una *concepción representacionalista* del discurso, en el que éste se concibe como un vehículo neutro y transparente cuya primera función es la transmisión de información y en donde se tiende a hacer del discurso un producto establecido y estático. La segunda es una *concepción interactivista y praxeologica* que concibe al discurso constitutivamente ligado a las situaciones donde éste aparece, como emergente al filo de la negociación, de la construcción interactiva y de elaboración colectiva del sentido. Es decir, se trata de una concepción que entiende la entrevista como un proceso dinámico. Esta perspectiva interaccional no centra su atención en la relación entre las palabras y las cosas, sino que se orienta en los procesos interactivos mediante los cuales es construida una versión pública del mundo.

En esta línea, creo importante considerar que el objetivo de la entrevista no es explotar los contenidos emergentes durante el cuestionamiento como argumentos para demostrar, justificar, explicar las prácticas o el estado de los hechos, sino estudiar los procesos por los cuales los locutores han conducido la entrevista, produciendo su inteligibilidad y construyendo un conjunto de posiciones coherentes que se ajustan interaccionalmente y temáticamente unas con otras.

Concretamente, en mi trabajo pretendo explorar las entrevistas considerando dos aspectos:

- i. por un lado, analizo la forma en que se organiza secuencialmente lo que allí se dice, especialmente a través de la certeza de que existe una relación de interdeterminación entre las preguntas y las respuestas que hace falta mirar en detalle. Asimismo, considero como diversos autores que un aspecto relevante de la entrevista es la *obertura*. Se trata de un lugar clave para establecer identidades, objetos, actividades, formatos interactivos entre los participantes, y, en definitiva, comprender cómo se define de forma interactiva y situada el contexto;
- ii. por otro lado, mi análisis de las entrevistas considera importante el estudio de los rasgos lingüísticos a partir de los cuales pueden observarse las

operaciones discursivas. Me refiero, por ejemplo, a dudas, rupturas, cambios de construcción sintáctica, reparaciones, reformulaciones, etc. Entre estos rasgos lingüísticos, mi análisis considera importante el valor que obtienen durante la entrevistas formas concretas, como por ejemplo los pronombres personales (nosotros, ellos, yo, etc.) y otras formas deícticas, como aquí, allí, acá, etc.

Observar las actividades discursivas y descriptivas de los participantes de la entrevista permite dar relevancia a la forma en que se elaboran o se utilizan, en todas las finalidades prácticas, las categorías en las que la pertinencia emerge contextualmente. Sin embargo, no siempre las categorías que utiliza el entrevistador son compartidas por los entrevistados. En la entrevista, los participantes negocian las categorías relevantes, y pueden rastrearse pugnas, tensiones, etc. El estudio de las formas en que se categorizan las personas, los colectivos, las lenguas, la institución escolar, los sitios de referencia, etc. es una parte fundamental del presente trabajo. El análisis de la entrevista como contenido y forma me permite comprender, en definitiva, las relaciones sociales que pretendo estudiar.

## **5. Desde el 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 desde 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 las 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.

Acercarme 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. Ser mexicano, a la vez que investigador, ayudó en gran medida a que los rituales de contacto rompieran barreras y que así pudiera 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 constituía la fuente principal de información. Como puede suponerse, 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 pudieran efectuarse. Gracias al diario de campo y las diversas impresiones anotadas durante entrevistas no grabadas, pude constituir de estos datos una 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 era poco perceptible, tanto en el parque, en la escuela y en los mismos discursos de los participantes sociales. Ellas aparecen solo como agentes que representan el papel de novias, hermanas o amigas, pero cuyas voces están más bien solapadas por la de otros chicos. Asimismo, en el espacio del parque era 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.

### **5.1. La construcción discursiva de la identidad latinoamericana**

En los apartados que presento a continuación intentaré describir la manera en que se construye la identidad latinoamericana en los chicos del parque a través de su discurso. En primer lugar, observaremos los rasgos más visibles con los que estos chicos se identifican, por ejemplo, la música o la particular forma de vestir. Después, nos acercaremos a las forma de sus discursos, es decir, cómo hablan, qué particularidades tienen estas maneras, cómo hacen explícito su estilo y, de alguna manera, cómo se relaciona todo esto con la noción de pertenencia a un grupo.

En este apartado me propongo analizar la manera en que se construye discursivamente la categoría de *nosotros* opuesta a la de *ellos*, focalizando algunos de sus mecanismos y procedimientos que se utilizan para ello. Me interesa específicamente observar la manera en que las categorías relativas con lo latino entra en relación con otras categorías relevantes en el proceso de escolarización. Si bien parto de los datos obtenidos fuera del instituto, la idea general es poder conocer lo que se dice en el parque para relacionarlo con lo que se dice dentro de la escuela. Se trata de poder establecer algunos elementos que me permitan hacer una lectura transversal del corpus que analizo en el presente trabajo de investigación.

#### **5.1.1. Latinos en Catalunya**

A pesar de provenir de países diferentes, los chicos del parque coincidían al calificarse o marcarse con un rasgo de identidad común. Tanto por ellos mismos como por los otros son reconocidos como latinos. Esta concepción de latino encontraba 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. *Latins* o *Hispanics* es la manera de nombrar, reconocer y categorizar a millones de personas que viven en ese país desde hace décadas o a los recién llegados (Suarez Orozco, 2003).

La mercadotecnia ha construido también una imagen llena de estereotipos sobre los latinos. 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 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.

Entender el concepto de latino que circula ahora en Catalunya sin esta breve reflexión es imposible. Probablemente la vigencia o la apropiación de la idea de latinos 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 elementos que contribuyen en la construcción de la idea de latino y que materializan una moda que es fundamental para los jóvenes que han trabajado conmigo no puede comprenderse tampoco sin pensar en las relaciones con el mercado americano. *The Latin* es el personaje simbólico que agrupa a jóvenes de orígenes diferentes pero con una historia común: la inmigración.

En el caso concreto de los chicos del parque el aspecto, la ropa, las formas de caminar, etc. ponían en evidencia una intención de pertenencia al colectivo que quería estudiar. Sin embargo, tal y como muestro a continuación, para estos jóvenes los aspectos verbales o discursivos eran símbolos fundamentales de identidad: *Los latinos* hablamos diferente y por lo tanto *somos* diferentes.

### **5.1.2. ¿Qué vestimos, qué oímos, cómo hablamos?**

Para intentar describir quiénes son o quiénes somos los *latinos del parque*, uno de los rasgos más evidentes es, probablemente, la ropa que usan. La moda comparte muchos elementos del estilo afroamericano de los Estados Unidos, particularmente, de los cantantes de rap y hip- hop (Alim, 2004) *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 piercings en menor medida. Estos accesorios son muy similares a los que usan cantantes de rap, hip-hop y reggaeton. Estos estilos musicales son muy importantes para estos chicos, pues son uno de los tópicos más recurrentes en sus conversaciones y, como veremos a continuación, es un material que participa a manera de intertexto en sus formas de expresión.

El mercado de este tipo de música está conformado por una larga lista de grupos. Los cantantes *boricuas* como *Tego Calderón*, *Temperamento*, *Julio Voltio*, *Buda*, *Residente Calle Trece*, entre otros eran los más escuchados por los chicos del parque. Las letras de sus canciones 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 *Tempo* 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 trasnacional 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. El hecho de que puede hacerse rap con pocos recursos materiales, 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 era la excepción. Todos los que se reunían allí, de alguna u otra forma, llevaban en su vestimenta algo que los identificaba con el grupo de latinos y su estética, desde una gorra hasta pantalones, chamarras o pañuelos. Pero esta estética no se llevaba solamente como accesorio de vestimenta. Era posible localizar en sus discursos palabras y frases que conformaban este conjunto estilístico como una especie de marcador de grupo. Esto nos remite a los estudios efectuados por Gumperz (1989) hace años cuando observaba la manera particular que tenían de expresarse algunos grupos de chicos negros del sur de los Estados Unidos. Gumperz (op.cit.) destacaba que el inglés de estos grupos estaba plagado de palabras, sonidos y gestos que en contexto de interacción eran usados como elementos estéticos que llevaban consigo códigos de pertenencia. El discurso de los chicos del parque permite establecer relación con lo antes mencionado y con la tradición conceptual heredada por la sociolingüística interaccional.

Pero ya está bien de presentaciones. Dejemos hablar a los protagonistas.

## **5.2. Tres personajes en busca de un interlocutor**

### **5.2.1. Carlos: una voz con autoridad**

Carlos es un joven ecuatoriano que se reúne en el parque. Según su relato, 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 inculpado en el asesinato de un chico colombiano le hizo pasar más de un año en la cárcel. En el parque esto le otorga respeto. De hecho, en una de las conversaciones en el parque, un chico me decía: *Yo respeto más a uno que haya estado en la cárcel que a uno que esté en la universidad.*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Comentario registrado en el diario de campo el diario del campo *Del parque*: viernes 1 de abril del 2005.

Carlos me cita para una entrevista. Como en las películas de mafia, no viene a buscarme a la estación de metro, sino que envía a una chica. Ella, que no debe tener más de dieciséis años, se cerciora de que no me siga nadie y me conduce a un bar donde me espera Carlos. Vestido con toda la indumentaria antes descrita, me invita a sentarme y pide una cerveza. No era la primera vez que nos veíamos, por lo tanto muchas veces se hace referencia a conversaciones anteriores. Cuando Carlos habla, repite frecuentemente *me entiendes o tú me entiendes* en forma de pregunta, como ejemplifica el siguiente fragmento.

### Fragmento 1

- 1.VCR: es viernes trece|\ estamos en barcelona|\ estoy con carlos|\ con un compañero que conocí por el barrio donde vivo|\ es una persona que tiene cosas interesantes que decir porque|\ es de otro país|\ ha venido como inmigrante y ha tendido grandes experiencias|\ y bueno|\ digamos que desde la institución de la calle tiene algunas cosas que decir|\ es una entrevista abierta y puedes hablar de cualquier cosa|\ pero podemos empezar por una pregunta|\ cómo fue tu llegada a Barcelona|/
2. CRL: con respecto a buscar trabajo o en general|/
3. VCR: en general|/
4. CRL: pues mira(2) pues mira|\ tienes que buscarte la vida como puedas|\ trabajando|\ o sobreviviendo como puedas|\ tú me entiendes|/ que eliges el mal camino|\ eliges el mal camino|| si no|\ el bueno|\ a veces te putean mucho|\ tú 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 piensan que es como para salir del hueco|\ pero después se acostumbran a ese estilo de vida|\ ya después siempre se dedicarán a lo mismo|\ me entiendes|/ y entonces de allí no pasas|/|| en cambio con respecto a buscarse la vida así por buen camino|\ ganándose 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/(1) 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 casas|\ te vas a la calle|\ te quedas en cero|\ no tienes tu casa|\ ni tu comida|\ en cambio aquí 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 *me entiendes o tú me entiendes* si bien tiene un final entonativo ascendente no funciona como pregunta. No hay ninguna pausa que indique que se espera una contestación. Esta falta de pausa, aunque sea breve, indica que tampoco se trata de un recurso fáctico para ver si el destinatario sigue el devenir del discurso. Para Carlos decir *tú me entiendes* es un recurso estilístico y uno de los rasgos que caracteriza su forma de hablar. La repetición de esta frase es una constante en el discurso de Carlos y de otros chicos latinos del parque y de la escuela, como se podrá ver más adelante.

Este *me entiendes* en forma de pregunta recuerda al *You know what I mean* 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.

Carlos muestra un rasgo interesante en la construcción de la identidad latina. Se trata de un rasgo discursivo que emerge de la intertextualidad entre las formas de expresión de estos chicos y otro tipo de manifestaciones como pueden ser el rap y el hip-hop y nos muestra de qué manera en los actos cotidianos emergen relaciones polifónicas.

### **5.2.2. Rodrigo: una historia de abandono escolar**

Rodrigo es otro de los entrevistados del parque. Él fue estudiante del *Turó del Vent* y desde un principio se mostró muy interesado en 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 *me entiendes* que utiliza Carlos es compartido por Rodrigo, como veremos a continuación.

Observar la manera en que estos chicos construyen su identidad en situación de entrevista me llevó hacia el rastreo de las maneras de categorizar a los agentes. Una de éstas es seguir las formas lingüísticas relativas a las personas, como los pronombres personales. Pero también, observar las maneras en que son categorizados los participantes en la entrevista. Este es el caso del siguiente fragmento, en el cual el entrevistador es quien, en el inicio de la entrevista, propone una organización de las

relaciones sociales, colocándose en el lugar de “amigo”, y proponiendo a partir de esta acción, un contexto más simétrico de expresión y participación.

### Fragmento 2

- 1.VCR: empezamos\_ ya está|\ estoy aquí con un amigo que conocí\_ que conocí aquí\_ aquí por el barrio\_ qué también fue estudiante de la *Turó del Vent*| de la:a:-| de la escuela|\ (suena música)
- 2.VCR: esos quiénes son|/
- 3.RDG: son unos cantantes|\
- 4.VCR: ah\_ XXXXX por qué dejaste el instituto|/
- 5.RDG: Por muchos motivos|\ uno es que\_ que la cultura es diferente de allí\_del colegio|\ la cultura no era lo mismo como\_como en mi país\_en latinoamérica\_en ecuador|\ yo:o estuve\_estuve en un\_ en Pegaso|\ cuando recién llegué\_ pero ya había comenzado de que:e:-| estuve e:en:-| en la:a:-|en la Sedeta|-
6. VCR: Aja\_-

Así como Rodrigo participa en la contextualización de la entrevista poniendo rap y dejándolo presente a lo largo de la misma, el entrevistador propone esta definición de la relación entre los dos como una conversación producto de otras y en el que la relación personal de los dos participantes no es nueva.

Es en este contexto, aceptado por Rodrigo, en donde se puede construir de manera discursiva un ambiente de *nosotros los latinos* que incluye al entrevistador y que legitima por ejemplo, hablar de todos los otros elementos que pueden estar incluidos en el *ellos*.

### Fragmento 3

- 26.VCR: y como\_| y:y los compañeros catalanes cómo te trataban|/
- 27.RDG: ellos sí me trajeron muy bien-| muy bien-| muy bien-| muy bien-| pero en el antiguo no|\
- 28.VCR: y tú eras diferente en el colegio anterior\ cambiaste|/ cómo eras en el colegio antes\_anterior y en este colegio| cambiaste algo|/
- 29.RDG: yo sí|\ cambié mucho mucho mucho|\ mi forma de pensar en allá ya era-|| era también así como nos decían ellos-| putos sudacas-| y yo también decía putos españoles|\ entonces empezaba la-|| la forma- o sea|\ ya no\_ ya la gente que nos miraba mal\ españoles\ pues éramos putos sudacas-| bah putos españoles|\ perdón \ <2> bueno|\ eso eso decíamos también|\ porque ellos nos decían o sea|\ gente que-|| que en verdad no nos querían a nosotros|\ pero: habían españoles que {(f)en verdad} querían compartir con nosotros|\ querían compartir con nosotros y: nunca les negamos las puertas a\_a cualquiera|\ siempre\_siempre los latinos tenemos algo-| algo que-| una sangre caliente que\_ que nos\_ nos permite ser {(dc)} generosos buenos y muy cariñosos|\ y todo eso|\ no sé- tú lo sabrás como eres latino no/ también|\
- 30.VCR: [RIE]

31.RDG> más o menos con la gente me porto muy bien|\ depende-| si se han  
comportado mal conmigo si se han metido conmigo-| pues yo no me voy a portar  
bien|\ yo me porto groseramente|\

Este fragmento hace evidente hasta qué punto el contexto creado en y para la entrevista permite hacer relevante la oposición entre nosotros y ellos. La inclusión que hace Rodrigo del entrevistador en el colectivo latino es aceptado por éste, hecho que se hace evidente en su risa (turno 30).

Un discurso entendido en estos parámetros contextuales en los que entrevistado y entrevistador forman parte del mismo grupo identitario, permite que se genere un tipo de información que otro tipo de relación, por ejemplo, un chico ecuatoriano y un joven de español, difícilmente podrían propiciar. Es decir, la descripción que hace Rodrigo sobre los latinos y los españoles debe ser entendida en un contexto donde los participantes de la conversación pertenezcan al mismo grupo. Es por ello que esta descripción entra fácilmente en el campo de las generalizaciones maniqueas que con frecuencia forman parte de la opinión de la calle. Los *latinos* que nos presenta Rodrigo se distancian del grupo de *españoles o ellos* como respuesta a un acto de discriminación. Ser llamados *putos sudacas* (turno 29) permite que aparezca la categoría de putos *españoles*. Sin embargo, no todos los españoles entran en esta categoría, tal y como lo menciona Rodrigo, pues las características propias del grupo los hacen abiertos con todo aquel que quiera *compartir con nosotros*. 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* (turno 29). Es importante señalar que en este mismo fragmento pueden percibirse también rasgos de un contradiscurso de evocación y respuesta a un discurso dominante que existe, fuera y dentro de la escuela, que califica a los chicos latinos como malos, peligrosos o conflictivos.

La entrevista es una oportunidad que aprovecha Rodrigo para dar a conocer esas características de *nosotros* frente a las otras de *ellos*. De hecho, Rodrigo hace evidente que frente al entrevistador, que comparte en cierto modo la identidad, (turnos 29-30) no hace falta explicar cómo somos, sin embargo, parece ser consciente de que esta

entrevista tiene una proyección en la que sí es importante mencionar esta información aparentemente obvia entre dos personas que comparten estos rasgos identitarios.

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 dejan 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*.

### **5.2.3. Lucía: en primera persona**

Lucía es una chica ecuatoriana que decidió abandonar también la escuela. Aunque no estudió en el *Turó del Vent*, se relacionaba con los chicos de allí. Al enterarse de este trabajo de investigación se acercó y solicitó ser entrevistada. La participación de una chica no había sido 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 mi 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 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.

Lucía nos permite ver cuáles son los mecanismos narrativos que emergen para construir un discurso que permita describir su particular visión del mundo. Consciente de que en la entrevista representa el papel de una chica latinoamericana que “fracasó” escolarmente, podemos encontrar rasgos discursivos que la posicionan en un lugar donde ella puede ser la víctima de actos discriminatorios. Desde laertura de la

siguiente entrevista, es posible observar la manera en que Lucía emplea su discurso para lograr un efecto comunicativo preciso: la escuela como lugar adverso.

#### Fragmento 4

- 1.-VCR: tú eres de ecuador\_no/
2. LCA: sÍ|
3. VCR: y hace cuánto que llegaste aquí/
4. LCA: hace tres años|
5. VCR: tres años| tienes 17 años\_ ya casi dieciocho\_
6. LCA: sÍ|
7. VCR: cómo fue tu llegada a la sociedad de aquí\_ cómo fue tu llegada aquí\_ cuéntame todo| dónde estabas tú en ecuado:or| cómo fue todo|
8. LCA: mmmm\_a ver\_yo\_yo| mi mami me trajo aquí a los catorce años|
9. VCR: aja:\_
10. LCA: y:y me enseñaron varios colegios|
11. VCR: aja
12. LCR: mi mami me llevó me dijo mira este colegio| mira si te gusta este de acá|(2)XXXX y yo:o|(1)escogí el peor|porque eso fue lo que XXX| el más cerca de casa también por levantarme\_dije yo| un poco más tardecito para ir al colegio| y así me matricularon en el colegio:o| los profesores\_claro| yo era la única\_ yo con otro compañero más eramos los únicos que éramos sudamericanos|
13. VCR: aja|
- 14.LCA: éramos latinos| y:y| y los profesores así me quedaron viendo\_me quedaron viendo|y:y de ya\_ya allí me matricularon| y empecé mi primer día| me hablé con una chica| que era española| pero\_| la verdad se llevó conmigo porque ella iba\_ ella| el novio de ella| el que era novio de ella|era latino| era un colombiano|entonces claro era la única que me hablaba en el colegio sabes|/porque el resto eran niñas que\_| hablaban solamente con españolas porque en ese colegio son españoles con españoles y:y latinos con latinos nada más|y entonces así fue pasando el tiempo\_

Si comparamos laertura de esta entrevista con la de Carlos o Rodrigo observamos inmediatamente que la distancia entre entrevistado y entrevistador no es tan cercana como la otra. Esto se debe, seguramente, a que durante el trabajo etnográfico Lucía apenas había contactado con el investigador. No compartir el mismo género es probablemente otra razón por la el cuál entrevistador no otorga categorías similares a las empleadas con Rodrigo, como llamarle “amigo”, o a Carlos “compañero”.

Lucía comienza su relato en el turno 12 y recurre recordando su condición de sudamericana, compartida con un compañero, como rasgo de diferencia y de sorpresa para el profesorado. Podemos ver cómo en el turno 14 se produce una reparación relevante en este sentido. Mientras que en el turno 12, Lucía emplea la categoría “sudamericanos” después elige la de “latinos”. Lucía refleja conocer lo que se pide de ella en la entrevista, la voz de una chica latina, y cumple con esta función. A lo largo de este turno, la categoría de latino será útil tanto para ella, que es ecuatoriana, como para el novio de su amiga, que es colombiano. Esta misma categoría aparece en oposición a

la de “españoles” cuando relata que en su escuela las personas se agrupaban en españoles con españoles y latinos con latinos.

Una característica recurrente en el discurso de Lucía es la manera de contar las cosas. A pesar de no haber pasado más de un año dentro de la escuela, ciertas formas de su discurso dan la impresión de que el tiempo allí se hace elástico. Un mecanismo para hacerlo es el uso de “fue pasando el tiempo” que en su narrativa estructura el relato, como puede verse en fragmento siguiente.

#### Fragmento 5

15. VCR: cómo se llama el colegio/
16. LCA: Jordi Morreress\ (2)así fue pasando el tiempo y:y|\ y allí ya mis\_mis compañeros me\_me veían|\ se me cargaban|\ me decían sudaca de mierda lárgate a tu país|\ qué tú que haces aquí|\ que:e\_que lárgate|\ que no me mires|\ y yo claro|\ yo me sentía mal|\ y yo\_en el colegio hasta me pusieron un psicólogo porque yo no iba al colegio|\ últimamente yo le tuve miedo al colegio|\ mi madre me mandaba al colegio y ya no iba al colegio si no que me iba|\ me iba\_me iba a los parques\_ por allí\|(1)y:ya de allí ya fue pasando el tiempo|\ fue pasando el tiempo|\ (3) y:y (2)de allí\_de allí o sea|\ fue ya pasando el tiempo|\ él sólo|\ y yo hice:e|\ de tanto de tanto de tanto de eso|\ yo me tuve que quejarme al director|\ porque había un chico|\ el único|\ a parte eran los otros pero era él que empezaba|\ que el a veces me alzaba la mano|
17. VCR: te pegaba/

Lucía usa este recurso (la frase *fue pasando el tiempo* se repite cuatro veces en el turno<sup>16</sup>) para otorgar a su relato la sensación una temporalidad larga y repetitiva. Es este el contexto, definido a través de temporalidad narrativa particular, en el que Lucía coloca la narración que articula en esta entrevista, como veremos a continuación.

Como menciona Mondada (2001) en el análisis de la entrevista no nos toca vigilar por la veracidad del relato de los informadores, sino en entender la construcción contextual en la que se producen los discursos. Es evidente que en esta entrevista, en la que entrevistador y entrevistado han creado un ambiente que permite la aparición de ciertos tópicos, Lucía puede elaborar un discurso que la sitúa como paciente de acciones que ella juzga como injustas en su experiencia escolar, categorizada discursivamente como tediosa. Es en la focalización discursiva de este lugar, en la narrativa, donde se percibe la intencionalidad de transmitir al interlocutor un papel de víctima que válida en el contexto el surgimiento de un contradiscurso que rechace la institución escolar como una rebelde búsqueda de justicia.

## Fragmento 6:

17. VCR: te pegaba/|  
18. LCA: sí\_me alzaba la mano| me alzaba la mano| me rompía los libros| y yo me ponía a llorar y hasta el último que le dije al profesor o que se quedaba él o me iba yo| entonces claro como él también era un muchacho que no estudiaba| lo expulsaron al colegio a él| entonces allí me cogieron más rabia todavía los chicos españoles| (1) y yo:o| yo dije bueno| pues yo vine aquí a estudiar y no vengo a hacer nada más aquí| entonces con mi amiga XXX| que:e| que mi amiga me decía que tranquilizate Lucía| que no te preocupes y claro| el otro amigo mío que era latino también se ponía mal| a ese lo molestaban porque como era un muchacho callado no se llevaba con nadie él| no se hablaba con nadie y él andaba solo y ya está| entonces claro yo| y así fue pasando el tiempo| fue pasando el tiempo| (2) de allí ya:a| cuando era| cuando era e:e| para las notas| para pasar de curso| que yo vine aquí en primero| pasé a segundo| era mi amiga y yo| como andabamos las dos de arriba a\_de\_ andábamos de arriba a abajo las dos\_como siempre andabamos las dos juntas| el director me hizo mi quedarme de año| y nada| sí\_ el director a mí me hizo quedar de año y me dijo tú vas a repetir primero| y yo le digo| (AC) y mi amiga Anna tenemos las mismas notas| le digo yo| sólo que ella tenía una nota menos| pero eran iguales| entonces le digo| (AC) cómo me van a hacer quedar de año| a mí| le digo| pero si yo tengo las mismas notas que la Anna| le digo| a mí no me puedes hacer quedar de año| y entonces de allí le dije a mi mamá| y mi mamá fue al colegio y que sí| entonces el profesor dice| una de las dos tiene que pasar de curso| porque como andan las dos juntas| pues andan con mucho\_mucha conversadera y muchas cosas| entonces claro| mi mamá se enfadó porque me dice| sí que piensan que que porque somos latinos nos van a venir a humillar y nos van a hacer menos entonces mi mamá 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 mí primero porque no me querían con una española a mí juntal| no sé y es por eso que de allí fue pasar un año| al segundo curso\_entré| (2) y allí había un poco más de\_de\_de de latinos pero:o| de igual no era lo mismo| las profesoras a mí me decían que tenía que hablar que en catalán| y que si yo no hablaba en catalán pues que yo no\_no no me dirija hacia ellas| y yo no podía\_ yo tenía que ir a repetir\_ yo tenía que ir a preguntarle a mí amiga u:una y otra vez| tenía que\_o sea\_como quien dice yo tenía que hacer como quien dice\_(F)una lección| así como yo te dije la otra vez| como 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 pues no| no me dejaban ir al lavabo| y yo tenía que claro\_ como (F)ya no podía más| me estaba meando o algo no| 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 le\_no sabía mucho leer en catalán| me castigaban porque no:o\_no hablaba en catalán| y:y así ya\_ya en segundo curso| ya:a| pasé\_pasé llegando al segundo curso| y ya al tercer curso ya no quise ir\_ya no quise ir a este colegio| porque no| era demasiado racismo| incluso mira| tengo tengo compañero que él era| (2)era chileno él| es porque no está muerto|

19. VCR: aja\_

Este es un largo fragmento del que me gustaría resaltar algunas cosas. En primer lugar, se observa la manera en que la figura de víctima se va consolidando. A través del discurrir aparecen otros elementos, como por ejemplo, la lengua catalana que acentúa la imagen de debilidad ante un espacio adverso. En esta narración, Lucía coloca el hecho de ser latina como un rasgo identitario que obstaculiza su paso por la escuela (“sí

que piensan que porque somos latinos nos van a venir a humillar y nos van a hacer menos 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") y que aparece como incompatible con las reglas de juego escolar.

El discurso de Lucía puede ser relacionado fácilmente con el de Rodrigo. Ambos describen un ambiente adverso en el que, por ser latino, se tiene que remar a contracorriente. Esta posición subalterna, de víctima, funciona como un elemento recurrente, un *leit motif*, que conduce al discurso hacia una necesidad de contar otra versión sobre otros discursos que circulan en la sociedad sobre los estudiantes latinoamericanos. Un discurso contraescolar y rebelde que no existe *per se*, sino que es una consecuencia a un ambiente hostil y, calificado según los entrevistados, como discriminatorio y racista.

### **5.3. Nosotros, nosotras, ellos y ellas**

Cuando Carlos, Rodrigo o Lucía dicen *nosotros* se refieren a un grupo de personas que comparten rasgos que les permiten identificarse como iguales. Además de las características que menciona Rodrigo (fragmento 3, turno 29), incluidas 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 uno u otro grupo. A continuación me gustaría comentar algunos de los mecanismos discursivos que contribuyen a crear ambos grupos y a percibirlos.

Un ejemplo interesante nos lleva a la historia de América, concretamente el tema de la Conquista. Se trata de un tema que constantemente aparece en las conversaciones en el parque. En sus conversaciones, se trataba del hito que unía a los latinos, como un hecho compartido y definitorio de un origen común y de un enemigo común. Es interesante que, además, aparezca como parte del conocimiento adquirido en los contextos escolares de origen, como narra Carlos en el siguiente fragmento. En él, Carlos hace una explicación sobre los contenidos de historia aprendidos en Ecuador. La Conquista revive uno de los temas que quizás sea más difícil de tratar y de explicar en un contexto escolar donde la búsqueda y reafirmación de identidades es una constante. :

## Fragmento 7:

47. VCR: ayer tu me decías algo sobre:e\_sobre|\ en respecto al castellano y el catalán que es super importante|\ me decías|\ que los chavales sienten aquí que lo que han aprendido-| no se toma en cuenta-| te acuerdas|/
48. CRL: aja\_
49. VCR: y ponías un ejemplo que es muy bueno-| respecto a\_a la educación por ejemplo|\ de historia|\ por ejemplo en ecuador|\ se enseñan todas las capitales|\ te acuerdas que me dijiste eso/ (1) y que aquí\_ no sé\_ me puedes hablar sobre eso|\ tú\_tú que tienes-| un gran contacto con los jóvenes que van a la escuela|\
50. CRL: nosotros|\ en ecuador\_
51. VCR: cómo es en ecuador|/
52. CRL: nos\_nos enseñan desde que llegó allá|\ a conquistarnos|\ los españoles|\ nos cuentan toda la historia|\ y aquí no lo saben|\ por qué no lo saben si fueron ellos los que fueron allá|\ será porque no quieren saberlo|\ entonces yo le decía a los chavales(AC) ya:a pero tú aprendiste eso en ecuador pero aquí si no te lo enseñan pues no te lo enseñan-| me entiendes|/ te enseñan una historia con un\_| diferente a la que nos enseñaban a nosotros-| me entiendes|/
53. VCR: aja\_
54. CRL: 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 mosqueándolos-| 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-|vale|/ cómo nosotros sabíamos de pizarro|\ del conquistador|\ que mató a uno mató a otro|\ y después cogió y se llevó el oro-| todo eso\_ aquí no lo saben-| allá sabían con fechas y todo-| allá hay que saberse fechas\_ aquí no saben nada|entonces nosotros nos sorprendíamos porque-| yo le decía a los chavales-|(AC)anda XXX porque yo como no estudié aquí| me entiendes|/ yo ya llegué de allá\_ ya estudiado|/
55. VCR: tú ha\_hasta que grado estudiaste|/
56. CRL: yo| llegué hasta quinto de contabilidad|\ secundaria- (1) me faltó el año para bachillerato|\ y de allí a la universidad|/
57. VCR: pues ya casi no|/
58. CRL: ya|\ pero:o|\ me faltaba ya pues poco|\
59. VCR: XXXXXX perdón que te haya interrumpido\_
60. CRL: los chavales|/
61. VCR: qué les decías|/
62. CRL: no-| yo les preguntaba no los puedo creer|\ y ellos me decían-| de verdad-| mira llamaban a un compañero de ellos y les preguntaban cosas de historial| que yo también lo sabía|\ me entiendes|/ entonces ellos no lo sabían|\ se quedaban callados y decían|\ (AC) no:o qué\_ qué me cuentas|/
63. VCR: un compañero de aquí|/ un chico de aquí|/
64. CRL: Un chico de aquí-| de este país-| de aquí-| y entonces|/ mi colega que era más menor-| me entiendes|/ que tenía sus catorce años diez años me decía|\ (P) has visto/| has visto/| no saben y yo lo sé|/ les preguntas cosas quién lo de Pizarro quién XXXXXX| pero de dónde van si son de aquí mismo-| me entiendes|/ nosotros allá sabemos todo que\_que de argentina-| que de Bolivia-| las capitales todos-|me entiendes|/

En términos de una construcción latina, es interesante la evocación de un discurso histórico, pero también la valoración de la educación de origen enfrentada con la nueva, a través de la comparación entre los conocimientos adquiridos *allá* y *aquí*.

Cuando Carlos dice *llegaron a conquistarnos los españoles* (turno 52) hace suya y propia la voz de un colectivo que protagoniza sucesos históricos de hace más de cinco siglos tal y como se hubieran vivido recientemente. Este hecho histórico sirve además para contrastar los conocimientos escolares y cuestionar la supremacía de la educación en el país de destino. Se trata de un recurso que cuestiona la legitimidad para validar ciertos saberes y sirve a Carlos de ejemplo de la arbitrariedad con que, según él, se juzgan los conocimientos previos de los jóvenes latinos. La historia y la arbitrariedad en la validación del conocimiento funcionan como elementos que refuerzan la oposición entre los bandos de *nosotros* y *ellos*.

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*. Este pasado ubica claramente a la historia de *nosotros* en el lugar de las víctimas frente a la historia de *ellos* como conquistadores. Es decir, *nosotros*, con lo que aprendemos en la escuela conocemos la historia, incluidas las fechas (turno 54), de los sucesos que marcaron la construcción *de nuestra realidad*, mientras que aquí, no es necesario saber nada (turno 54). 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* (turno 54).

Como ya se ha mencionado, no es tarea del análisis verificar la veracidad o la precisión de los juicios de Carlos. Sin embargo, es interesante observar cómo la figura de la conquista, y especialmente de conquistador y conquistado, es utilizada como recurso retórico para construir y oponer identidades.

Carlos muestra en este fragmento 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 es la forma que eligen para explicarlo. Ogbu (2003) argumenta que la idea de pertenencia social de un grupo está fuertemente ligada a la clase social y a las relaciones y los 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. En este caso concreto, también parece relevante considerar a Ogbu (2003) cuando habla sobre la influencia de los iguales.

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* una categorización que podemos rastrear en las entrevistas con Carlos, Lucía y Rodrigo. Esta descripción de la escuela, enmarcada en un contexto de confrontación, propone como única salida digna la renuncia o el abandono. En relación a esto, podemos ver el siguiente largo relato de Lucía:

#### Fragmento 8:

20. LCA: él es chileno vale| él tiene un tumor en la cabeza| y: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 entonces claro| como tenía esa fallo| él siempre usaba un gorrito| un gorrito así| usaba 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| la cara la tenía mal| y la profesora| pues entonces aquí no vas a entrar a ninguna clase si no vienes sin gorro| y él no que mire que no| y claro los\_los profeso\_ las profesoras tuvieron que aceptar\_| dejarle el gorro| pero allí eran los mismos| eran los españoles éran los que cogían y le quitaban el gorro\_ le quitában 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 como\_ yo que sé| más\_más\_más sensibilidad no sé| entonces| me 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| y claro a mi me decían que yo era una mora| porque soy morena| ya| y entonces esas son las cosas que en el colegio no| 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| y ya no\_ entonces claro| me comprendió| porque las profesoras\_las psicólogas| una psicóloga que me tocó| incluso ella era buena| le explicó a mi madre que yo no me adaptaba a este sistema porque\_| claro como yo era de otra forma muy diferente\_| porque hablo de una forma muy diferente a los españoles| ellos se me reían y me\_me imitaban| y me\_me\_hacían como si yo estuviera hablando| y: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 a ver\_en mi país es un insulto| y muy fuerte| y yo tenía que aguantarme las cosas porque| las profesoras\_en vez de que los castigaran a ellos me castigaban a

mí| por que claro yo cogía| y:y yo que sé\_como yo soy muy agresiva también| ellos también me 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| con la conserje me castigaron a limpiar la\_la\_la\_el pa:atio que era un XXXXXXXX| el patio tenía que recoger hojas| tenía que limpiar las\_las clases| una semana y claro| eso allí no lo sabía mí madre porque yo no lo quería decir| porque no quería causar problemas tampoco en el colegio| y así me castigaban me tenían todo el día parada en el cole\_| siempre sin\_sin\_ me quedaba sin hora del patio ni nada| no sé|

*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. Es en la lógica de esta confrontación con la escuela que debe entenderse la evocación de Lucía, de la voz de un personaje de la institución que la describe a partir de rasgos distintivos que explican su falta de adaptación al sistema.

Quiero aquí mencionar un aspecto que puede considerarse marginal pero creo que no lo es. Se trata de 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 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 (Unamuno 2004). 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 busca entonces la manera de argumentarlo. Es por

eso que la construcción de un *ellos* juega también un papel diferenciador que hace posible observar las particularidades de un grupo. Esto muestra que las categorías sociales no son cerradas en los términos que las describen los hablantes, sino que las descripciones son contextualmente situadas y se hacen comprensibles a partir de las pistas que el análisis debe descubrir.

#### **5.4. Las lenguas de la calle, las lenguas de la escuela.**

Uno de los elementos que quiero destacar del análisis de las entrevistas es la concepción de lengua oficial y lengua no oficial. 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*.

Fragmento 9:

73. VCR: y aquí cómo es/|  
74. CRL: aquí es todo lo contrario tío|\| aquí es todo lo contrario\_hasta para hablar\_ como lo que\_ cuando estábamos decíamos ayer\_
75. VCR: aja\_
76. CRL: cuando yo\_yo llegué aquí yo\_decían sube arriba|\| vamos|\| allá no podemos decir sube arriba|\| allá rápido|\| pam|\| te corregían|\| siempre te corregían|\| te corregían el tutear|\| aquí dice:en|\| el Víctor|\|
77. VCR: aja\_
78. CRL: allá no podemos decir así\_el señor víctor o:o\_ el joven víctor|\| o el chico de la esquina que se llama Víctor|\| tú lo conoces/|
79. VCR: aja\_
80. CRL: nada más|\| no podemos tutear a nadie|\| el joven|\| me entiendes/|
- 81 VCR: sí\_sí-sí\_
82. CRL: entonces ve\_ve\_veíamos algo como muy vulgar el uso del español que nosotros teníamos y habíamos tenido|\| el uso\_ el español de nosotros habíamos aprendido nosotros lo teníamos tan bien|\| que cuando venimos acá ya lo vimos más vulgar|\| más-| mal interpretado|\| se supone que de acá viene:e todo|\| me entiendes/| de lo de nosotros|\|
83. VCR: aja\_
84. CRL: pero prácticamente es así|\| en ecuador es así|\|
85. VCR: sí|\|
86. CRL: básicamente de españa viene todo|\|

Las maneras de hablar entre el *allá de nosotros* y el *aquí de ellos* no es la misma y Carlos la describe en su discurso cómo una búsqueda de lo que significa *hablar bien*. Carlos reclama, de alguna manera, la arbitrariedad en la categorización de este *hablar bien* al señalar, por ejemplo cómo decir *subir para arriba* (turno 76), valorado como un

pleonasio no tolerado por la variante de castellano de Guayaquil, mientras que aquí es correcta. Las formas personales en América conservan 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 influencias más claras de la lengua catalana en el castellano barcelonense (Tusón & Payrató, 1991). 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 (Bourdieu, 1982). El *hablar bien* de un latinoamericano se vuelve a definir en el contexto de la inmigración. Las diversas variantes del castellano americano entran en nuevas relaciones que involucran a otros fenómenos sociales, tales como las que sitúan a las personas inmigrantes en los estratos sociales más bajos y en los trabajos menos cualificados (Blommaert, 2003). En este sentido, vemos lo que dice Carlos en el fragmento anterior (turno 82). Para él, es justamente la inmigración como el contexto que define a su variedad de castellano como vulgar frente a la variedad peninsular. “De acá viene todo” describe la relación asimétrica respecto a la legitimidad del hablar castellano entre España y América, asimetría que Carlos cuestiona.

En el contexto catalán, esta diversidad obtiene también otra particularidad debido a que entra en juego la lengua catalana, lengua oficial y vehicular de los contenidos y comunicaciones escolares. Sería fácil pensar que esta asimetría (entre las variedades latinas y el catalán) pueda ser descrita como otra de las arbitrariedades con la que se enfrentan los jóvenes latinos. Sin embargo, mis datos no me permiten hacer esta afirmación. Contrariamente, si bien el uso de esta lengua y la necesidad de aprenderla se categoriza como un requisito engorroso más que cumplir para los alumnos que vienen de otras partes, para los entrevistados del parque el hecho de *hablar diferente* es lo que está relacionado con el fracaso escolar, y no hablar lenguas distintas.

Estos datos relacionan mi trabajo con los de otras comunidades autónomas que no tienen contextos bilingües como el catalán y que sin embargo no han estado exentos problemas de fracaso escolar por parte de alumnos de procedencia latinoamericana Martín Rojo (2003). Los estudios realizados en la Comunidad de Madrid por la sociolingüista Martín Rojo (op.cit) 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, y esta categorización tiene consecuencias prácticas en la vida de los estudiantes.

El cuestionamiento de esta legitimación es un hecho recurrente en mis datos. Como Carlos, Lucía tematiza también los aspectos lingüísticos en el contexto de una comparación entre la manera de aprender y de estudiar entre allá y aquí.

#### Fragmento 10:

35. VCR: eh tu:u aquí\_ no sé|\ la otra vez hablábamos de\_ no sé|\ cómo se enseñaba en ecuador y cómo se enseña aquí|\ que es diferente|\ tú cómo\_ te acuerdas que hablamos de eso la vez pasada|

36. LCA: sí ah eso de:e

37. VCR: de las capitales| de: y todo eso| te acuerdas|

38. LCA: sí| que eso\_jah\|aquí\_ no sé|\aquí te enseñan lo que te tienen que enseñar\_ ya está|\ lo que te tienen que enseñar te enseñan|\ en cambio en mi país me enseñaban lo que me tenían que enseñar y si se puede ir más allá|\ pues se iba más allá de lo que tienen que enseñar|en cambio aquí|\ por ejemplo|\ si terminó una clase que te la tienen que dar que te sobre tiempo|\ pues si te sobra tiempo|\ pues si te sobra el tiempo te ponen a hacer cualquier cosa|\ aunque sea dibujar o pintar lo que sea|\ te po\_ te ponían\_ yo me ponía a hacer eso|\ en cambio en ecuador|\ era algo de que si tenía que acabar una materia un día y si sobraba tiempo pues iban a la siguiente materia|\ como quien dice|\ adelantando las cosas|\ adelantado el estudio|\ para que así uno aprendiera más y al otro día volver a las cosas del día anterior|\ en cambio aquí|\ dan un día la materia|\ si 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 tu libro de prácticas y ya está|\ eso es lo único|\ que es algo muy diferente porque incluso en el idioma|\ en el idioma en el que tú hablas|\ (1) a ver|\ yo no es que me crea muy inteligente pero yo tengo mi castellano correcto|\ en cambio|\ aquí no|usan unas palabras que no las tienen que decir|

39. VCR: aja|

40. LCA: que así como te explicaba el otro día|\ que sube para arriba que baja para abajo|\ en nuestro país no podíamos hacer eso|\ ya| o algo así|\ que tú dices|\ se me perdió y aquí dicen me se perdió|\ algo así|\ que contradicen las palabras|\ que ponen una antes que la otra|\ entonces el idioma de aquí no es algo que sea perfecto|\ aunque tenga que ir|\ aunque dicen ellos digan que tienen la\_la\_de\_ (AC) algo de la española|

41. VCR: La real academia española|

42. LCA: {(A) eso es\| no\| aquí no\\_}

Ente el turno 39 y 40, Lucía realiza una comparación entre su castellano y el *de aquí* que describe al suyo como el correcto y coloca al otro en el lugar de quien infringe una regla. El mismo pleonasio que cita Carlos sirve a Lucía para ejemplificar la violación de la norma que se asigna a los hablantes peninsulares. Como Carlos, para Lucía, el cuestionamiento de la diferente valorización social de ambas variedades en su contexto va acompañado de un cuestionamiento del origen de la asimetría. Es interesante en este caso la referencia a “algo de la española” en alusión a la Real Academia Española de la Lengua.

Situados en este contexto, la relación entre las variedades adquiere un sentido especial porque participa, como el discurso histórico, en la construcción de un discurso contraescolar. Al cuestionamiento de la legitimidad de la escuela para transmitir saberes importantes se le suma el cuestionamiento de su legitimidad para enseñar la lengua correcta. Pero asimismo, las diferencias al hablar adquieren aún más relevancia si consideramos que para los tres chicos del parque entrevistados, es uno de los elementos que puede explicar su fracaso escolar (por ejemplo fragmento 9, turno 82, fragmento 10, turno 38).

Esta diferencia lingüística que ellos observan es una de las razones que esgrimen a la hora de considerar que la escuela no era para *ellos*. Las circunstancias que los han llevado a estas conclusiones residen en la escuela, pero también fuera de ésta, en las expectativas respecto a la escuela y, específicamente respecto a las lenguas. Norton (2003) considera que dichas expectativas participan en lo que denomina “inversión” y que considera fundamental para explicar el éxito en la educación lingüística.

Sin embargo, podemos acercarnos a estas expectativas si las comprendemos en el marco de las relaciones establecidas con las familias y las condiciones que éstas viven actualmente. En el siguiente fragmento Lucía, por ejemplo, desarrolla en su discurso relaciones de pertenencia entre el mundo vivido por su madre y el que ella tenía en la escuela. Suárez-Orozco (2003) señala que en el proceso de escolarización de los hijos de los inmigrantes es imposible separar las secuencias o los efectos que este proceso puede tener para los chicos y las chicas. La separación de las familias es un hecho doloroso que aparece con frecuencia en los participantes sociales.

### Fragmento 11:

85. VCR: y tú| hacia cuántos años que no la veías| cuando llegaste para acá| cuánto tiempo hacia que no la veías|

86. LCA: yo la he visto|\ a ver- (2) antes de que viniera para acá la había visto-| uno:os|\ cuat\_cinco años más atrás| (1) cuando tení:ia diez años\_creol| por eso hoy no me recuerdo mucho-(2)XXXX a ver-| yo con mi madre no es que me lleve también perfectamente bien| porque a mí como los que me criaron fueron mis abuelos| porque mi madre\_mi mami se fue cuando tenía yo dos años| y ella ha ido yendo poco a poco| ella de que ha ido a ecuador ha ido a ecuador|vale| ha ido algunas veces\_muchas veces\_ ha ido allá|pero claro| a veces ha ido un mes| semanas| o sea-| no es como para decir (AC)no se ha quedado un año para vivir conmigo para yo saber algo por lo menos de ella| no sé nada de ella|(1) no\_no\_no es que no la conozco a mi madre| no la conozco| a la que si conozco bien y a los que considero a mis padres son a mis abuelos| porque ellos fueron los que me criaron|(1) mi madre también me ha contado que cuando ella recién llegó también tuvo que fregar pisos| en casa de españoles| pero en casa de españoles| mientras los españoles no terminaban-| XXXX osea sus jefes| no terminaban de comer ella no podía comer| (1)no podía comer porque decían que (F)las chachas\_las chachas| comían después de que los jefes| (1) entonces a mi mamá me decía también a mí que:e-| que ella vino aquí:i\_y:y-| la humillaron bastante| pero ahora ya no|(@) me dice\_ahora yo humillo a los españoles\_ como necesitan de mí|

87. VCR: en qué trabaja tu madre|

88. LCA: mi madre ahora trabaja en un supermercado pero en ese tiempo trabajaba limpiando casas|

89. VCR: tú\_a tí en qué te gustaría trabajar\_ qué te gustaría hacer\_ cuáles son tus planes a futuro|

90. LCA: qué me gustaría\_ ah bueno- (1) lo que siempre me ha gustado hacer| en lo que trabaja mi madre| mi madre es charcutera y carnícera| y a mí también me gustaría trabajar en eso\_solo tengo que\_con mi nivel de catalán me basta-|

Este es un fragmento en el que se podrían señalar diferentes aspectos, pero lo que me interesa aquí es mostrar cómo se establece una relación directa entre las experiencias del mundo adulto de su madre con ciertas actitudes centradas en la escuela. No es solamente que Lucía describe a su madre como víctima de actos de discriminación como ella, sino que la entrevistada refleja una identificación con el trabajo desempeñado por su madre. Para ser carnícera, como dice Lucía, ella valora que su nivel de aprendizaje de lengua catalana es suficiente y seguramente estas aspiraciones cobrarán importancia en la motivación en el aprendizaje de la misma.

## **5.5. La escuela y la discriminación: abandono o rechazo**

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 en la entrevista valoran y juzgan la escuela desde la identidad de 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 manifestaba un reclamo generalizado. Una lista interminable de quejas, acompañadas de nombres de profesores, fechas y testigos, parecía exigirme que abandonara mi rol de investigador para convertirse en una figura que tomara el papel de “buscador de justicia” dentro de la escuela. Sus voces se levantaban de tono y enumeraban hechos para ellos denigrantes. La narración de estas experiencias no puede ser observada sin perder de vista la perspectiva contextual en que se producen. La comparación y la triangulación de los diferentes datos nos ayudarán a encontrar un punto de convergencia de las diferentes voces que giran alrededor del tema. El trabajo etnográfico realizado en el parque como parte del entorno de estos chicos permite acercarse 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.

Según me cuenta Carlos, él no ha estudiado aquí. Su temprana relación en Guayaquil 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 estaba directamente relacionada con las ganas que tienen de *dejar de ser menores* y pasar al mundo adulto (ver entrevista a Carlos en el anexo 1). Este mundo adulto está 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. Ya hemos visto, por ejemplo, cómo Lucía expresa el deseo de ser charcutera, como su madre (Fragmento 11, turno 90).

Rodrigo y otros chicos trabajaban, por ejemplo, recogiendo los escombros en unas obras de construcción. Les pagaban en negro y las condiciones laborales no se apegaban a las mínimas exigidas por la ley. Subcontratados por trabajadores incluidos en la nómina de empresas, dependían de que éstos tuvieran trabajo. Otros se dedicaban 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, ésta destaca por ser práctica y realista con las necesidades del núcleo en el que se encuentran.

El racismo es otro tema que encontramos constantemente en las entrevistas, a veces introducido por los entrevistados y a veces por quien entrevista. En ellas, los relatos alrededor del racismo sirven a los hablantes para justificar la segregación respecto a otros grupos. Así lo hace por ejemplo Carlos, en el siguiente fragmento:

Fragmento 12:

- 316. VCR: tú crees que \_por ejemplo un tema\_
- 317. CRL: sí\|
- 318. VCR: XXXX el racismo así existe\|
- 319. CRL: el racismo cómo no va a existir\_claro\|
- 320. VCR: tú cómo lo ves\|
- 321. CRL: yo\_yo ahora no lo veo mucho como antes\_porque ahora no\| ahora hay bastantes latinoamericanos y ese rollo pero\| antes si lo veía más\|
- 322. VCR: cómo era antes\|
- 323. CRL: antes pues mira\| una discriminación total\| ahora como que les da igual no\| la mayoría de la gente que no-| no es racista pero lo es en forma XXX\| me entiendes\| ahora no pueden\| la marea viene y pues pero nos vamos con ella\| es decir y si la gente que viene de otros paísesXXXXXX\|

Para Carlos, el racismo está definido por prácticas discriminatorias que relaciona con la diferencia numérica entre grupos. Por ello, él afirma que ha disminuido debido a que *la marea* (turno 323) es más grande y más fuerte. En definitiva, para Carlos el racismo es un acto de discriminación hacia los menos.

Lucía, por su parte, relata en 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. Esto nos permite entender que la discriminación, lejos de ser un acto, es un proceso complejo que se desarrolla en diferentes planos y en el que intervienen diversos factores.

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

### Fragmento 13

55. VCR: y ella todavía es tu amiga|  
56. LCA: sí| ahora:a-| no sé dónde esté ella|XXX ella fue mi primera amiga aquí| y:y  
eso\_porque los otrosXXXXXX|a ver| en el colegio nos decían a nosotros que teníamos  
que estar de una pareja| y claro mis amigos iban a sus amigos| a los españoles| y  
yo a veces me quedaba sola| y de allí encima se la iban y la jalaban a mi amiga| y mi  
amiga decía| no la Lucía se queda sola\_pues mira te quedas aquí| y la jalaban| y yo  
me iba con ella| porque si no:o-| si por todos fuera yo me quedaba sola y yo al  
último| en cambio\_a mí a veces me quitaban hasta el bocadillo en el patio|  
57. VCR: si:i/|  
58. LCA: los bocadillos en el patio me los quitaban| yo:o| yo\_yo no decía nada|  
porque como también a veces tenía dinero digo| bueno pues mira| yo decía\_|más  
falta te hace a tí que a mí|iban y se lo comían y así| a veces me lo tiraban| y yo me  
sentía mal y claro| mi hermano me veía a veces llorar y mi hermano se ponía a  
discutir con ellos y lo trataban mal| y cogíamos y nos íbamos| con mi hermano  
Cogíamos nuestra maleta bien campante y nos íbamos| vámmonos| nos vamos| y por  
qué se van| porque sí porque nos vamos\_porque ustedes son unos racistas de  
mierda\_|le decía mi hermano| porque yo no| yo discutir mucho no| yo voy y pum| yo  
una\_a mí no me gusta tanto estar discutiendo| en cambio mi hermano sí\_mi hermano  
que sí\_| que sí que sí sois unos unos racistas de mierda| que\_que que porque somos  
de otro país que no sé qué| y así que|  
59. VCR: Tú me contaste un incidente con un chico:o-| un chico que es negro que es  
de aquí no| que\_| te acuerdas que me contaste algo|  
60. LCA: ah\_| sí de uno que era\_que es negro| él es nacido aquí (2) pero:o la mamá  
es de guinea ecuatorial|y él es negro| y él a mí también me decía sudaca de mierda|  
XXX por qué tú eres racista si tú eres negro| y él me decía no porque tú eres de tu  
otro país| y que sepa\_le digo\_el racismo| es el color no en qué país naciste| porque  
tú madre es de Guinea ecuatorial| le digo\_o sea que a tu madre tu tampoco la  
quieres no| o qué\_| y se me quedaba miran\_si (F)que tu a mí madre no la vienes a  
insultar\_| no estoy insultando a tu madre\_le digo\_solamente te estoy diciendo la  
verdad| que tú eres negro y tú\_y yo tendría que ser la racista contigo| porque tu eres  
negro\_yo soy negra\_le digo| le digo| y tú además\_tú eres de áfrica\_le digo\_yo no  
soy de áfrica\_le digo\_yo soy de ecuador| y entonces pensaba que tenía| de que él  
era\_| como él era español| y era negro| él es racista y yo era la negra para él| yo era  
la negra\_yo era la de otro país| yo era\_| él no| o sea\_yo le dije que él no tenía que  
ser así\_| que él a los racistas sería\_| lo:o\_| a quien no tienes que tener\_| él no tiene por  
qué tener ningún\_| ninguna clase de racismo porque\_| él es negro|

Este fragmento es muy interesante porque nos muestra cómo Lucía construye una categoría alrededor de ser o no ser negro. El compañero, al que hace referencia la entrevistada, la insultaba llamándola sudaca de mierda. Lucía no acepta esta categorización como insulto porque proviene de un chico negro. Es curioso el planteamiento de Lucía porque cuestiona qué tipo de participantes sociales pueden ser legítimamente racistas. Es decir, su compañero es de aquí y puede insultarla porque ella es de fuera. No obstante, Lucía le recuerda su color de piel y la posibilidad que ella

tiene de adscribirse al discurso histórico de discriminación hacia los negros. En este contexto, tal y como lo enuncia Lucía, la piel poco importaba. Ella era la negra.

Respecto a la descripción que realizan de las experiencias racistas los chicos del parque no lo hacen de la misma manera. Es decir, si bien es cierto que Lucía al recordar sus vivencias en 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.

#### Fragmento 14

12. VCR: pues cuéntala\_cuenta a ver-|  
XXXXXXXXXXXXX
13. VCR: pues cuéntala\|
14. RDG: bueno\_| estuvimos allí\| y poco a poco\_o\_claro\| me fui revelando yo\| ya no empecé a hacer deberes\_no llevaba deberes\| me rebelé empecé a:a portarme muy mal\| pues bueno hubo un profesor que sí en verdad nos trataba\| profesores\_bueno un profesor el más\| el más que decían\| un profesor que decía\_no sé si lo digo\_
15. VCR: dilo\_
16. RDG: josé soto\| e:eh un profesor que en verdad me:e\_nos trataba\_no me trataba\| nos trataban de:e\| de\_de sudacas\| estos sudacas\_tú eres un sudaca\| o indio o:o tienes que irte a tú país porque:e\| esto no es para ti\_| que no se cuanto\_| que por aquí\| en vez de ayudarnos a salir adelante\| pues nos hundieron\|
17. VCR: XXXX
18. RDG: yo al final salí\_| me piré del colegio\| y bueno me dijeron las madres de familia de\_de un amigo\| que:e todas las madres de familia creo hicieron una reunión\_ algo así fue lo que me contaron porque yo no estuve y me llamaron para que vuelva al colegio\| yo ya no quise volver\| ya me dediqué a trabajar y quise trabajar y todo\| incluso hay una pers\_dos profesores que:e\_| tres profesores que me ayudaron mucho que\_| es la sandra jiménez-lla psicóloga\| y la\_un profesor el Isidro\| que es un profesor que\_| aunque me\_me empezó a conocer poco poco sabía que yo tenía algo por dentro bueno\| porque el me conoció malo a mí\| llegué a tener muchos expedientes y\_bueno\_antes de que me pongan el tercero me fui\| y:y la segunda profesora era una de matemáticas\_ que no\_
19. VCR: (risas)
20. RDG: no me acuerdo del nombre\| de apodo le decían hormiga\|
21. VCR: sí\_
22. RDG: es la que me ayudaba\|

El contexto de esta entrevista, tal y como lo han construido colaborativamente Rodrígoy el entrevistador, permite contar la historia focalizando el hecho de abandonar la escuela como un acto de rebeldía. De hecho, Rodrigo imprime a su relato algunos rasgos que despiertan en el interlocutor la atención o la curiosidad (turno 14). Cuando dice, *no sé si lo digo*, busca en el entrevistador la complicidad para efectuar el reclamo. El interlocutor le responde (turno 15) confirmando que existe la confianza para decir lo

que él quiere. Rodrigo es consciente de que el discurso que se está produciendo en esta entrevista está dirigido a un público que va más allá de los dos participantes de ese momento. Es esta proyección la que discurre en todo el relato y la que funciona como denuncia ante la institución escolar y que lo sitúa a él como víctima de un proceso.

En su relato, Rodrigo relaciona el rebelarse contra esta imagen opresora con *pirarse del colegio* (turno 18), es decir, abandonar su educación. 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* (turno 16). El racismo es categorizado aquí como de los elementos que definen la escuela como el no-lugar para los jóvenes latinoamericanos.

Esto también aparece en la entrevista con Lucía, quien, como Rodrigo, coincide en categorizar la escuela como un sitio que no es para *ellos*. Veamos en este sentido el siguiente fragmento.

### Fragmento 15

43. VCR: XXXXX  
44. LCA: incluso mira hasta mi madre dice que aquí el estudio no es tan bueno como en nuestro país|  
45. VCR: no/|  
46. LCA: porque fue de mañana y de tarde| allá solo estudiamos-| solamente de mañana| o bien de de mañana o de tarde| pero uno aprendía más| sabes porque digo que\_ porque mi hermano también estudió allá| y mi hermano era u:un\_de los que era abanderado en el colegio| él estudió allá hasta tercer\_hasta:a\_hasta tercer curso| aquí pasó a cuarto curso y ha repetido tres veces cuarto curso| ya hasta que mi hermano se salió| porque no pudo más\_|dice que no\_que él no puede aprender| porque no\_no dice que no sabe| que no sabe\_dice que\_| el dice aquí es estar más a los amigos| y a las amigas| entonces claro dice mi mami\_|si ustedes se hubieran quedado en ecuador| terminando el\_el colegio| ustedes lo hubieran terminado| entonces aquí no\_yo llegué hasta segundo mi hermano repitió como tres veces tercer\_cuerto curso| y no sé pudo\_| mira\_| incluso| hasta los padres latinos dicen que\_| dicen que| que aquí el colegio no\_| no es algo que\_|que beneficie a nosotros| a no nosotros qué nos beneficia| al menos que sean españoles| a los españoles claro que les va a:a beneficiar porque aquí es España| pero a:a nosotros\_por lo menos a mi no| a mi:i aquí he perdido el tiempo y nada más|  
47. VCR: para ti\_fora para ti que ha sido la escuela aquí en catalunya\_o sea aquí|  
48. LCA: aquí para mi la verdad es que ha sido la escuela un martirio|no sé| algo que:e\_| que te martiriza\_| que te hace sentir mal| (2)no\_no\_no\_no nunca desde que yo llegué aquí nunca me gustó| yo aquí decía que no me enseñaban pero era por el colegio\_| porque siempre yo le decía a mi madre\_ yo me quiero ir a yo me quiero ir yo me quiero ir a ecuador yo me quiero ir|pero porque yo me sentía mal| porque yo decía será que todo el tiempo me van a tratar así| y yo dije puede que sólo sea así en el colegio y me salí| y de un día a otro que no iba más\_no iba más\_no iba más y no fui nunca más a estudiar| porque no pude no| no sé|ahora hoy en día no se cómo serán los colegios, porque claro, ahora\_ahora hoy en día no sé cómo serán

los colegios\| porque claro\_como ya hay mucho más latino aquí\| entonces supongo que serán muy diferentes ya\|

El pirarse de Rodrigo y el salirse de Lucía son expresiones de un abandono preocupante, si consideramos la población global de jóvenes estudiantes latinoamericanos. Lo que personalmente me preocupa, además, es que este abandono pueda relacionarse en el análisis con la descripción de incompatibilidad entre la identidad latina y la escuela, tal y como lo hacen mis entrevistados.

El *nosotros* de Lucía y de Rodrigo buscan 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 aceptación o no aceptación de la institución escolar. En el fragmento anterior, Lucía 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 (fragmento 6, ultima parte del turno 18) .

A pesar de las ventajas económicas que puede significar emigrar desde países de economías sumergidas hacia comunidades como en la que viven, Rodrigo y Lucía no dudan en calificar que su situación, tanto escolar como social, en Guayaquil era mejor. Allá eran *normales*. No formaban parte de la diferencia. La escuela y sus demonios, como se puede resumir éstas y otras vivencias relatadas por éstos y otros chicos del parque, nos obligan a ir más allá de los discursos. Indagar y constatar la relación entre los discursos de experiencias escolares de los chicos que han fracasado en la escuela hacía imperante entrar en el instituto y ver hasta qué punto su discurrir guardaba relación, o se contradecía, con otros discursos de otros agentes sociales, y, sobre todo, con las prácticas sociales que allí se vivían.

## **5.6. Para cerrar el tema**

En este apartado hemos podido acercarnos, a través del análisis de las entrevistas y de las observaciones recogidas en el diario de campo, a los discursos de tres personajes que se reunían habitualmente en un parque de Barcelona y que para mí son casos representativos de lo que allí sucedía. Con el análisis de sus relatos, he intentado entender y describir la manera en que se construye la identidad latinoamericana y cómo esta se relaciona con otros fenómenos sociales dentro y fuera de la institución escolar.

Para entender quiénes son, o somos, los latinos, primeramente hemos descrito que algunos elementos como la música o la forma de vestir, elementos que tienen una relevancia indiscutible en la construcción de su identidad y en el reconocimiento de los miembros del grupo. En conjunto, la ropa, la música y las características de géneros como el hip-hop, el rap y el reggaeton, no solamente forman parte de una moda, sino que parecen establecer diálogos directos con otras formas de expresión de estos chicos, como la forma de hablar, el uso de ciertas palabras, frases o gestos. Esto nos revela un cierto dialogismo existente entre estos ámbitos, que a la práctica funcionan como rasgos estilísticos que nos permiten diferenciar, o reconocer, quiénes son los *latinos* y cuáles son sus particularidades con relación a otros grupos u otras identidades.

Otra manera de explorar los rasgos identitarios ha sido en este capítulo el observar en las entrevistas a Carlos, Rodrigo y Lucía la manera en que aparecen categorías discursivas como la de *nosotros* y *ellos*, así como la manera en que se contrastan para obtener contenido. Dentro de *nosotros*, podemos observar cómo la identidad del latino comparte diversas nacionalidades y, tal como lo mencionábamos en uno de los apartados introductorios a este trabajo, este término parece recorrer la América Latina. *Ellos*, en cambio, pueden ser españoles o catalanes. Llama la atención que para los chicos latinoamericanos, la distinción entre estas dos últimas categorías no sea relevante. Los datos que he podido recabar en el parque como dentro del instituto, como veremos después, nos dejan ver que español o catalán son usadas de manera indistinta.

En cuanto al uso de las lenguas, se suele decir que hay españoles que hablan castellano o catalán o ambas. Describiendo a *ellos*, no parece atribuirse al uso de la lengua un

carácter identitario. Esto nos lleva a otra categoría discursiva que se descubre en la entrevista. Parece ser que cuando el entrevistador menciona *aquí* o *allá* no siempre estas dos categorías espaciales son compartidas por los entrevistados. Los chicos del parque cuando hablan de *aquí* suelen referirse a España (por ejemplo en el fragmento 9, turno 86 o fragmento 15, turno 46. y, en cambio, el entrevistador a Catalunya (fragmento 15, turno 45). Este hecho resulta interesante porque si revisamos la documentación escolar o institucional las referencias a España son mínimas.

*Nosotros* y *ellos*, *aquí* y *allá* son las categorías que permiten a los chicos tratar otros tópicos que emergen en las entrevistas de los chicos del parque, como dentro del instituto. El que es más recurrente puede ser el de la Conquista de América. En el discurso este hecho histórico funciona como *leit motif* para la construcción retórica que sitúa a los chicos latinos en una posición de victimas de una situación global, ser extranjero en la escuela y discriminado, con saberes no útiles.

Durante el tiempo de trabajo de campo, en las diferentes interacciones con los chicos del parque, no solamente con Carlos, Lucía y Rodrigo, pude percibir un interés muy grande por parte de estos chicos en participar en esta etnografía. Tenían ganas de darle la vuelta a la imagen negativa que se encontraba, y aún se encuentra con normalidad, por ejemplo, en los medios de comunicación( ver anexo II). El hecho de que yo como investigador compartiera ciertos rasgos que eran identificados como iguales, probablemente permitió que se crearan ciertos lazos de confianza que hizo posible hablar con una cierta confidencia. No obstante, ellos eran conscientes de que a pesar de compartir la identidad de latino, mi rol era diferente y a través de este trabajo sus experiencias podían tener acceso a otros debates y a otros niveles de discusión, como el académico y así, poder dar a conocer también *su verdad*.

En conjunto, hemos podido ver que la construcción de la identidad latina, a través de sus participantes, no sólo hace uso de diferentes estrategias formales de los usos lingüísticos, como puede ser el acento o cierta variedad de la lengua, sino que en sus discursos también se encuentran temas comunes de interés. Asimismo, el trabajo que se ha realizado en la calle, principalmente en el parque que está a un costado del colegio, continuamente dirigía la atención a la institución. ¿Qué significa ser latino en la escuela? ¿Qué tipo de relaciones se crean dentro del instituto una vez que los

individuos asumen esta identidad? ¿Qué papel juegan las lenguas en estos procesos? ¿Hasta qué punto los discursos de la calle, de estos tres participantes, siguen apareciendo dentro del instituto?

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 otros roles en su vida. Rodrigo y su novia, una chica de *aquí*, están a punto de tener un hijo. A pesar de los problemas legales que ha tenido, pronto tendrá la residencia permanente. Sigue trabajando en una empresa de limpieza y ahora ya tiene un contrato fijo. Otros han reconducido su vida escolar a través de escuelas de oficios o de formación profesional. Hay pintores, albañiles, electricistas, y ayudantes en general. No obstante, algunos, como el caso de Carlos, siguen viviendo en una ilegalidad permisiva y están a la espera de que su situación y la de sus familias encuentren más estabilidad con el paso del tiempo. Si nos acercamos a las entrevistas completas, y no solamente a los fragmentos aquí presentados, se podrá percibir que en sus discursos hay una especie de arrepentimiento por haber abandonado el colegio. Dejar los estudios, que al principio fue un acto de rebeldía y de liberación, ha pasado factura al momento de enfrentarse a un mercado laboral tan competitivo. Esa es la razón por la que muchos esperan poder terminar la ESO y conseguir un mejor trabajo.

Durante este tiempo, 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. 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. La carencia de espacios públicos hace de la calle el gran centro de reunión, el lugar privilegiado donde residen sus redes de socialización. La apelación a la violencia en formas prácticas o discursivas también sigue estando presente. La gente del barrio mira con desconfianza y franco desagrado a este grupo de jóvenes que se abre paso a donde quiera que van caminando juntos.

Acercarme al parque para hacer este trabajo es quizá la experiencia más apasionante que he vivido en Barcelona. De hecho, creo que no podría justificar mi presencia en

esta ciudad sin toda esta investigación. Los chicos del parque me enseñaron que desde la calle, fuera de los muros de la escuela, también es posible indagar sobre las cosas que pasan dentro, pero no sólo eso. Me mostraron que la calle es también un sitio donde se puede aprender, donde se crea, donde las personas interactúan y donde la gente puede discutir, muchas veces de manera más abierta que dentro de los centros educativos, lo que pensamos y lo que nos pasa como personas.

## **6. Desde la escuela**

Entrar al instituto y obtener un lugar fue relativamente menos complicado que en el parque. Dentro del espacio escolar son posibles otro tipo de relaciones y de identidades, que facilitan el trabajo de investigación. Cabe decir también que esto es posible porque esta investigación se planteó dentro de un marco de investigación colaborativa (Unamuno, 2004). Esto quiere decir en concreto que a la hora de entrar a trabajar en los centros escolares nos planteamos de qué manera repartir beneficios; es decir, plantear una investigación que esté abierta a las modificaciones propias de la vida escolar y de sus necesidades concretas. El pacto entre escuela e investigación universitaria comportó, en este caso, que, a cambio de recoger datos para mi investigación, ejerciera de docente en diversos acontecimientos escolares. Este papel en la escuela tuvo consecuencias en la relación con los docentes y directivos, pero también en mi relación con los jóvenes.

Mi situación en la escuela con los jóvenes era mucho más asimétrica. 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 con 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, ser mexicano, representaba para los profesores de la escuela una imagen interesante para explotar con los alumnos recién llegados.

Como ya he mencionado en los primeros apartados, el centro en el que realicé este trabajo está ubicado en un barrio de la periferia de Barcelona. El alumnado es un fiel reflejo de las calles en el que se encuentra. El parque en el que se reunían 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 (ver gráfico en la página 13). Es un centro público en el que se ofrecen todos los niveles de educación, desde parvulario hasta Bachillerato.

Los recursos del 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 amplia sala de actos, dos laboratorios, un aula de multimedia, biblioteca con ordenadores y gran número de títulos, que está constantemente abierta para los estudiantes que deseen consultarla.

Como todos los centros educativos catalanes, la lengua oficial es el catalán. Además 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, mis observaciones y registros dentro del aula me permiten afirmar que el recurso al castellano para aclarar alguna duda o para contestar una pregunta que haya sido planteada en esa lengua es habitual.

Los profesores, en su mayoría, decían 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 fueron sido pocos. El tema de las bandas de latinoamericanos ha alarmado y tocado sensiblemente la atención de los profesores que están alertas ante la manera de socializar de ciertos chicos latinoamericanos en espacios no escolares. Aunque estos grupos no parecen hacer nada perjudicial, circula la idea de que las escuelas funcionan como centros de iniciación. Este hecho preocupa a más de uno dentro de la escuela.

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 principalmente en el área de lenguas, el trabajo cotidiano en la escuela reveló otras situaciones que no me había 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 en los que han *fracasado escolarmente* y los que están en *peligro de fracasar*. Este tema centró mi atención en la segunda etapa de esta investigación.

### **6.1. El alumnado latinoamericano**

La identidad de *latino* en la escuela comparte las características que encontramos también en los chicos del parque. Estos chicos resaltan por su ropa que resume la moda rapera o del hip- hop. Aunque no todos los chicos de países latinoamericanos llevan esta estética, para Laura, una psicopedagoga del centro, esta moda informa sobre la actitud que tendrán en el instituto. Laura comentaba con frecuencia: *Enseguida notas los que se quieren adaptar y los que no.*<sup>6</sup> Esta afirmación recogida al comenzar mi trabajo de investigación en el centro me hizo pensar que debía estar atento no sólo a la manera en que se configuraban los grupos en el centro, si no a la manera en que estas pertenencias entraban en relación con las evaluaciones sociales y escolares.

Pero ya estaba en la escuela. Después de los primeros días de trabajo de campo dentro del IES fue posible atestiguar que los discursos de los chicos del parque continuaban repitiéndose dentro del colegio. La no aceptación a la institución escolar por gran parte de ellos y en menor medida de las chicas latinoamericanas, era uno de los temas que más preocupaba al centro. ¿Qué es lo que pasaba? ¿Cuáles eran las razones por las cuales estos chicos parecían agruparse y rechazar la escuela?

En un principio, los aspectos lingüísticos parecían 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 representaba 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 era una de sus principales preocupaciones.

Creo que es importante señalar aquí que cuando me refiero a “chicos latinoamericanos” dentro del instituto me centro sobre todo en la experiencia de investigación etnográfica efectuada con los seis alumnos que estuvieron bajo mi cargo como asesor de refuerzo.

---

<sup>6</sup> Nota del diario de campo. 17-02-2006

Este grupo estaba formado por cuatro chicos ecuatorianos, un peruano y un boliviano. Eran de diferentes grupos de 1er de ESO pero solían 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, decían.

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. Delante de los alumnos autóctonos, las cercanías entre estos chicos crecía, es decir, las diferencias entre ellos disminuían. Es interesante que se trata, como siempre, de una diferencia relativa. Para mí, por ejemplo había diferencias notables entre dominicanos y ecuatorianos, argentinos o mexicanos. En cambio, así como muchos chicos catalanes o españoles no resaltaban los rasgos diferenciadores entre un ecuatoriano y un peruano, para los chicos latinoamericanos tampoco era algo relevante. Dentro del grupo, cuando los chicos decían *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* funcionaba como un recurso de comparación entre la vida que tenían y la que desarrollaban bajo su nueva identidad.

La observación en los diferentes espacios de la escuela me permitió constatar que un número importante de chicos latinoamericanos asumía la identidad de latino y lo marcaban con los rasgos descritos por los chicos del parque. En este rubro el papel de la ropa y de la apariencia en general destacaba por el hecho de ser un rasgo visual. Era notorio cómo los que acaban de llegar podían ir sufriendo una transformación. Si antes no vestían con pantalones anchos, poco a poco iban cambiando su forma vestir, comenzaban a compartir gustos de música y los lugares de reunión. Pasaban de ser un desconocido o un solitario a formar parte de un grupo. Un grupo que era importante dentro del universo social de la escuela. Además, según el testimonio de los chicos del parque y del colegio, esta transformación también venía acompañada por una actitud

diferente hacia al colegio. Una actitud que coincidía con lo que los profesores definían como una negativa a la adaptación. Buscar 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, era difícil de encontrar. Los profesores comentaban que los alumnos latinoamericanos buenos estudiantes eran escasos y no se hacían notar, pasaban desapercibidos, se volvían invisibles o se camuflaban en la multitud.

Los alumnos que destacaban eran los que *no quieren adaptarse*. Pertener a este grupo, dado las circunstancias, era mucho más accesible. El mundo de socialización y de convivencia dentro y fuera de la escuela estaba 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.

En la escuela, como fuera de ella, ser latino podía significar un logro o éxito en ciertos niveles sociales, pero parecía 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.

Quizá haga falta repetir aquí que no me refiero como *latino* a quien ha nacido en Latinoamérica. Me refiero a algo más profundo, como he intentado explicar en la primera parte de este trabajo. Cuando me preocupa la relación entre *ser latino* y *ser buen estudiante* hablo de categorías sociales que reconstruyo a partir del análisis de los datos. No es una cuestión biográfica. En definitiva es una cuestión de qué aspectos haces tú o hacen los otros relevantes (Codó & Unamuno, 2006). La forma de vestir, la forma de posicionarse delante de los demás es una de estas formas de poner en relevancia. La relación que establecen algunos profesores entre identidad y adaptación al hablar de ellos, también. Pero volvamos al colegio.

La presencia de chicos y chicas latinoamericanos en el colegio era evidente. La dirección del IES se veía 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. Según los datos de la dirección, la población de alumnos inmigrantes no es tan importante, si se le compara con el número de estudiantes no extranjeros. Pero las nuevas matrículas dejan ver que esto está cambiando y que la presencia de chicos y chicas de otros países es cada vez mayor. Esta situación, aunada a la representación negativa 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, según explicaba la directora del centro<sup>7</sup>.

El bajo desempeño académico de los chicos latinoamericanos al que se refirían docentes y directivos 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 menor 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*<sup>8</sup>. Una estrategia que en términos de Gibson (1988) bien podría llamarse como una *acomodación identiaria*, con estrategias que llevan implícitas procesos de *adición* en lugar de *sustracción* dentro de la escuela. En el estudio transversal de Suárez-Orozco (2003) centrado en las trayectorias escolares de jóvenes inmigrantes (LISA) en los Estados Unidos, también resalta la importante diferencia entre el desempeño escolar entre chicos y chicas.

Aunque el tema de género no es tratado en este trabajo, sería interesante estudiar las variantes importantes que se pueden observar entre los chicos y chicas latinoamericanas. Si bien es cierto que en el parque la figura de las chicas era poco importante dentro de las actividades del grupo, también es verdad que dentro de la escuela ellas parecían llevar un camino distinto. Las *latinas* dentro del colegio no parecían compartir los mismos valores o actitudes de los chicos, podían desarrollar mejor las estrategias de camuflaje.

---

<sup>7</sup> Si bien en este trabajo no analizo todos los datos que he recogido en el centro, estas afirmaciones se basan en datos registrados en mi diario de campo y en las entrevistas realizadas a profesores y directivos.

<sup>8</sup> Nota diario de campo: 09.03.2006

## 6.2. Papel de las lenguas

El grupo de chicos con los que trabajé acudía a la clase de refuerzo con la conciencia plena de que eran *malos estudiantes*. Como podrá verse en las primeras secuencias, estos chicos tenían más de dos años de haber llegado a Catalunya y que no han pasado por el aula de acogida del instituto, es decir, están dentro de las aulas regulares. No formaban parte de los llamados alumnos *nouvinguts*.

La primera vez que nos encontramos, el hecho de que yo fuera mexicano les pareció sorprendente.

### Fragmento 16

- 1.IGN: Yo último\|
2. PDR: yo penúltimo\|
3. RAL: yo voy adelante de Álex\|
4. VCR: qué hora es\|
5. RAL: son las nueve veinte\_
6. IGN: las nueve y dieciocho\|
7. VCR: y qué día es hoy\|
8. IGN: catorce\_
9. RAL: (F)no:o\_
10. IGN: dieciséis del dos\|
11. VCR: estamos aquí unos amigos de-| u:u\_nos  
compañeros\_| de la escuela secundaria de\_
1. IGN: yo último\|  
(risas)
12. VCR: del instituto de-| de *Turó del Vent*\| la  
pegaso y\_| y bueno ahora están calladitos porque  
tienen un poco de miedo\_por la grabadora pero  
normalmente estos son u:un desastre total\|
13. RAL: ya\_|  
VCR: estoy con:n-| un chico boliviano\| cuatro chicos  
ecuatorianos\_tres chicos ecuatorianos\| cuatro\| y\_-  
risas
14. NST: y un moro\|
15. VCR: y\_
16. RAL: yo soy de ecuador\|
17. RBT: y un moro\_
18. VCR: (@) y un peruano no/| y son amigos\_| son  
amigos y todos son de primero de la ESO y:y han  
llegado aquí\_| hace:e cuatro o cinco años casi todos  
no/|
19. RAL: seis\|
20. RBT:di cuántos/\|
21. VCR: tú cuántos/\|
22. ALX: seis\|
23. VCR: tú cuántos/\| roberto
22. RBT: tres\|
24. VCR: tres\|
25. RBT: no digan los nombres\|
26. VCR: no\_da igual\| es que\_tú/\|
27. ALX: seis/\|
28. VCR: tú/\|
29. IGN: seis\|
30. PDR: cuatro y medio\|
31. VCR: cuatro y medio\| tú/\|
32. NST: cuatro\|
33. VCR: tú/\|
34. NST: =tres y medio=
35. ALX: joder si\_
36. VCR: XXXX
37. ALX: =pobrecito=
38. RBT: =ay=
39. VCR: y estamos en\_en e\_esta:a-| este grupo  
son u:una bola de revoltosos\_  
(alguien tose)
40. VCR: pero revoltosos por muchas cosas\| a mi  
los maestros me han dicho que no es que tengan  
problemas\_| porque\_porque:e sean chicos\_| tontos o  
no/si no que\_
41. ALX: que va:a que me diga que un profesor que  
me diga tonto es que\_-
42. (risas de todos)
43. RBT: su pu:uta madre\|
44. VCR: XXXXXX
45. ALX: (F) oye no insultes/\|
46. VCR: aquí es hablar totalmente como  
hablamos\_normalmente eh/\| pero:o parece que el  
problema dicen que es de actitud no/| que pasan un  
poco de la escuela-|
47. IGN: XXXX/\|
48. VCR: por qué\_por qué pasan de la escuela/\|
49. RAL: porque nos ponen muchos deberes\_| uno  
nos pone casi dos paginas\_soto\|
50. ALX: la puta carmen pone ve\_-
51. (risas)

52. ALX: pone como cinco\_cinco de cada uno|\
53. =XXXXX=
54. ALX: la hija de puta también me salió la gorra|\ (F) es que es para meterle (golpea la mesa) que te voy a dejar sin XXXX chicho e madre)?|\
55. IGN: éste porque fastidial|\
- 56: XXXXXX
55. NST: a mi me va bien en XXX|\
56. VCR: pero néstor también\_
57. ALX: yo eso lo tengo hecho|\
58. RAL: yo también|\
59. ALX: XXXXXXXXXXXXX
60. VCR: a ver empezamos aquí cada uno|\
61. RAL: a ver déjame XXX| no seas malito|\ yo lo copio rápido|\
- 62: VCR: a ver\_| empezamos por el raúl\_ que es el más XXXX|tu cuales crees\_cuáles son tus problemas mas grandes en la escuela|\
63. RAL: que nos ponen muchos deberes y no podemos:os hacerlos todos rapido\_ porque|\
64. XXXXX
65. RAL: a veces salimos a la cinco|\ y:y para tres horas| y a mi me toca fútbol|\
66. y que tal tú\_por ejemplo\_ el catalán cómo está/|
- 67: XXXX: lo tiene aquí|/
68. RAL: bien| pero siempre estoy vacilando a la profe|\
69. VCR: y por qu\_cómo la vacilas|/
70. RAL: pues porque me mandan a hacer una cosa y yo no la quiero hacer|\ y yo le digo|\ yo la hago\_y por hacer eso\_así en la pared|\ me mandan a la sala de guardias|
71. IGN: en música también|\
72. ALX: a mi que me dejen sin una una clase\_ yuju jajajajaja|\
73. VCR: y roberto cuál es tu clase que mas te cuesta-| o por qué/| (silencio durante 3 segundos)
74. PDR: siempre habla|\
75. IGN: Sí|\
76. VCR: a mí me dijeron que\_
77. IGN: a mi la de castellano porque no hago nada y ya me está separando|\
78. XXXXXXXXXXXXX
79. RAL: XXXX amb puntilles|\
80. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- 81: IGN: nada\_| estamos hablando y ya tene\_
82. VCR: pero está bien|\
83. PDR: XXX veniamos y\_
- 84: RAL: =qué pone aquí|/=
85. PDR: nos dijo a nosotros| a los dos que viniéramos el miércoles que viene|\
86. VCR: aquí|/
87. IGN: aquí castigados|\
88. VCR: aquí|/
89. IGN: sí|\
90. VCR: a dónde\_aquí a la escuela|/
91. PDR: sí|/
92. por la tarde|/
93. IGN: y el miércoles\_
94. PDR: y no hay clases\_
95. VCR: y van a venir|/
96. PDR: no\_|
97. IGN: yo no vengo|\
98. RAL: cuando|/
99. PDR: el miércoles|/
100. RAL: por qué|/
101. ALX: ah per agafar les puntilles|\
102. IGN: (F)por culpa de é:el-| me empuja y me ve y me bota a mi

Antes que nada, es importante señalar la diferencia entre ésta metodología de recogida de datos de la escuela si la comparamos con la del parque. Como podemos ver, en este caso no se trata de una entrevista, sino de un grupo de discusión. Además de estar realizando el grupo de discusión, podemos percarnos de que los chicos están realizando tareas propias de un aula de refuerzo, es decir, hacen deberes. Situado entre estas dos actividades verbales, este contexto permite observar los usos lingüísticos de estos chicos y responder así a algunas preguntas. Pero vamos por partes.

Primeramente, quiero mostrar cómo el contexto que enmarcará esta interacción se describe desde el inicio. Dos aspectos del contexto me parecen importantes de considerar en el análisis de este fragmento: por un lado, la relación entre entrevistador y entrevistado que se plantea desde el inicio; por otro, la categorización de los participantes a la que se orientan quienes participan en la conversación.

En laertura de este grupo de discusión, el entrevistador otorga la categoría de amigos (turno 11) intentando de esta manera romper la asimetría de esta conversación que lo colocaría en otra categoría, como la de profesor. Es evidente que durante las primeras secuencias el entrevistador busca romper las normas del contexto oficial que los chicos perciben. De hecho, Roberto exige anonimidad (turno 25) mostrando una cierta desconfianza en que su voz y su opinión sean grabadas.

El grupo de chicos parece ser consciente de su categoría de *chicos malos* que juegan también en esta grabación. Por si fuera poco, el entrevistador se lo recuerda (turno 12) y Raúl lo afirma. Así pues, el discurrir de la entrevista parece seguir las pautas establecidas o, mejor dicho, negociadas desde un principio por todos los participantes.

Como mencionaba, en este fragmento se hace evidente que la idea del déficit lingüístico planteada por el entrevistador (turno 66) como un problema principal no es compartido por los estudiantes. Las dificultades que manifiesta Raúl, por ejemplo, en clase de catalán poco tienen que ver con el hecho de ser extranjero o de no dominar la lengua catalana (turno 68), sino que éstas responden más bien a un problema de actitud o comportamiento dentro del aula. Es más, para Ignacio la clase de castellano es más conflictiva que la de catalán (turno 71).

En la secuencia que incluye los turnos 43 y 45 se percibe una negociación de contexto vital para el desarrollo del discurso del grupo de discusión. Roberto insulta a una de las profesoras (turno 43) y Álex le censura (turno 45). El entrevistador no solamente permite este tipo de palabras, sino que expresa que en el lugar de la entrevista se puede hablar como normalmente se hace (turno 46). En la siguiente intervención Álex (turno 50) demuestra que ha entendido los códigos intrínsecos y se adhiere al discurso, por llamarlo de alguna manera, soez propuesto por Roberto y legitimizado por el entrevistador. En este contexto, las acciones de los profesores son calificadas como injustas, autoritarias, vejatorias de la personalidad. Álex puede denunciar que la profesora le haya quitado la gorra y hacer uso de un lenguaje agresivo que termina un gesto de rabia en un grito (turno 54).

La actitud desafiante ante los profesores es presentada como un orgullo. Este grupo de discusión funciona también como un recurso para afianzar ante el entrevistador esa

categoría propuesta en un principio de *chicos malos*. No cumplir el castigo impuesto a Ignacio y Pedro (turnos 85-102), ir a la escuela los miércoles, funciona en el discurso como una imagen que ratifica esta categoría.

Siguiendo la idea que planteaba al principio, esa que situaba a las lenguas como un déficit o un problema para los chicos latinos dentro de la escuela, pude encontrar en este y otros fragmentos que las opiniones sobre lengua de los chicos y los usos de las mismas no guardaban siempre una coherencia en la práctica.

En las secuencias del siguiente fragmento el entrevistador continúa buscando en las lenguas, y en el papel que éstas tienen dentro del colegio, alguna razón que explique los resultados, o las actitudes, de este grupo de chicos como estudiantes:

#### Fragmento 17:

130. VCR: y los profesores de castellano que les dicen de:e| con su castellano|- les corrigen o:o así|/  
131. NST: yo solo puedo poner en\_
132. ALX: =a mi también=
133. NST: yo sólo puedo en\_enXXXXX| le digo y si esto está mal| para qué pones bien|/ si lo estabamos corriendo| dice|/ poner un visto pero bien no|/  
134. VCR: pero cuando hablan\_me refiero| el castellano que hablan\_les dicen algo|/  
135. RAL: no|/  
136. IGN: sí|/  
136. RAL: a mi no|/  
137. IGN: a mi sí|/  
138. ALX: yo digo| yo\_yo\_yo me arropo con\_con la frazada| y la profesora me dice|- (F) qué|/ le digo|- me arropo con la frazada|dice|- dirás|- me\_me tapo con la sába:ana o\_
139. VCR: la manta\_
140. NST:XXXXXX
141. ALX: (F)la ma:anta eso|- le dije:e|-profe en mi pais no se habla así\_lo siento\_eh|/ pero en mi país no se habla así|/  
142. VCR: y qué te dijo|/  
143. XXXXXXXX
144. ALX: me puso\_me puso un punto negativo|/  
145. VCR: ah sí|/  
146. RBT: la hija de puta|/  
147. ALX: hija de puta esa de mierda|- (F)le voy a meter un piño\_concha de su madre|/  
148. VCR: y a ti que te han dicho de tu castellano|/  
149. IGN: a mi|/  
150. VCR: sí|/  
151. IGN: que no es así:i que hable como estando allí|/  
152. ALX: mete el XXXX|/
153. VCR: pasa una semana sin que estén castigados|/  
154. RBT: no|/  
155. ALX: yo si|- este mes ya no me expulsan|/ bueno ayer me expulsaron en tecnología|/  
156. RAL: =a mi la ultima vez que me expulsaron fue en= XXXX-|/  
157. ALX: tiré en un avión\_tiré un avión volando así le cae pa|/  
158. IGN: a quién|/  
158. ALX: a una niña|/  
159. VCR: aah|/  
160. ALX: y me dice|- alex|- a la sala de guardias\_venga|/  
162. RAL: a mí la última vez que me expulsaron fue el lunes|/  
163. VCR: y por qué\_que hiciste|/  
164. RAL: yo|/ a ver|/ fue en tecnología|/  
165. VCR: aja|-
166. RAL: pero al final no me puso la nota| y:y en catalán\_
167. NST: =a mi la ultima que me pusieron fue una nota=
168. RAL: qué pone aquí Álex|/  
169. NST: por no traer el dossier\_pone aquí no fer els deures|/  
170. ALX: mmmmmmmmm
171. RAL: mira te enseño\_te enseño las más|/ de la semana pasada|/  
172. VCR: a ver\_enseñame|/  
173. RBT: ni las he firmado\_
174. ALX: yo las rompo\_yo las rompo\_
175. IGN: yo no porque a mi me las miran la nu:nuria rubio|/  
176. RBT: a mi no me las pide|/

177. VCR: a ver|\  
 178. RAL: @ aquí hay otras||  
 179. VCR: hablar i molestar|\  
 180. RAL: allí hay otra-|  
 181. IGN: tío\_ por quéXXXX|\  
 182. VCR: (@)hablar i molestar|\  
 183. ALX: uy yo tengo una colección|\  
 184. NST: fumar\_ mira-| menjar-| fumar-|  
 185. ALX: si pues a:a pues\_  
 186. RAL: XXXXX los de castellano|\  
 187. A ver|\  
 189. IGN: me expulsó sin motivos la:a-| la:a-| la de  
     música|\  
 190. VCR: a ver por que te expulsó/|  
 191. IGN: porque estaba así| y\_y hice (exhalo) así|  
     y me dijo\_(F) fu:era-|  
 192. RAL: el de musical|
193. IGN: sí|  
 194. VCR: y qué habías hecho/|  
 195. NST: nada| yo iba a sacar un libro\_  
 196. RBT: la de música\_  
 197. NST: y hago\_ (exhalo)así|  
 198. VCR: le estabas tomando el pelo\_la verdad|\  
 199. IGN: (F) no:o:-|  
 200. RBT: no:o:-|  
 201. IGN: no estaba haciendo nada\_  
 202. RBT: y se sienta a mi lado|\  
 203. IGN: si\_  
 204. RBT: y no hizo nada|\  
 205. VCR: y te expulsaron a ti también/|  
 206. RBT: no\_a mi no|\  
 207. IGN: venga:a| no portem a la agenda a assajar  
     i no\_

Ante la pregunta del entrevistador sobre el papel del castellano, o la forma en que el profesorado tiene de evaluar las variedades, los chicos no tienen la misma opinión. Es Álex el único que para responder usa un ejemplo en el que la variedad del castellano funciona como un punto de conflicto con un profesor (turno 138). La manera de hablar de “aquí” contrapuesta con la de “allá” remite, probablemente, a los relatos de los chicos del parque. Álex afirma que al utilizar “arropar” y “frazada” en lugar de “tapar” y “manta” se le evalúa su participación como un punto negativo (turno 144). A pesar de que esto es así, él afirma que en “su” país no se habla de esta manera, intentando, probablemente, legitimar su uso. 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 un *latino*. Resulta también interesante como la interacción de las secuencias muestra una colaboración por parte de Roberto para cargar de sentido este acto de evaluación de la lengua (146). Una vez más, Álex termina la secuencia con una intervención que destaca por su violencia discursiva (turno 147).

En este fragmento aparecen también intervenciones en catalán. Curiosamente, cuando los chicos muestran sus agendas, donde están apuntados los castigos o las amonestaciones, los chicos enumeran, leyendo, estos actos en catalán (turnos 169,178, 179, 182). No sería exacto, en mi opinión, otorgarle a la lengua catalana, en este caso, el papel de lengua disciplinaria o de castigo. Recordemos que el catalán es la lengua oficial de la escuela. Lo que me resulta más interesante es ver cómo los chicos en estas secuencias hacen uso del catalán, aunque sea leyendo, sin que esto altere el ritmo o el tema de sus conversaciones. Esta es una de las prácticas, como otros fragmentos nos

mostrarán, que demuestran que a pesar de que estos chicos puedan tener una opinión negativa de la lengua catalana, en muchos casos la usan sin que se perciba algún tipo de conflicto. Las opiniones sobre la lengua no condicionan necesariamente sus usos.

Siguiendo con el tema de las lenguas, el entrevistador intenta conocer las opiniones que los chicos tienen del catalán. El fragmento siguiente es interesante, porque se produce una especie de autoevaluación en la que el investigador invita a los chicos a expresar una nota hipotética en esta lengua. Creo que el hecho de compartir con ellos la condición de “no nativo” en relación al catalán, permitió que este acto se desarrollara de la manera en que se verá a continuación.

### Fragmento 18

219. VCR: y tus padres que te dicen//  
220. RAL: nada|\  
221. PDR: si no se enteran|\  
222. VCR: y vuestros padres qué les dicen de esto//  
de\_de\_  
223. RAL: A mi\_  
224. (ruido)  
225. ALX: mi madre\_ ayer estuve a punto de  
comprarme un pantalón|vale| de rapero\_guapísimo|  
226. VCR: aja|\  
227. ALX: y le digo ma me han expulsado|\  
228. PDR: el wilson se ha comprado\_  
229. ALX: (F) ah chucha de tu madre y ya a casa  
venga| y no me compraron nada|\  
230. PDR: @  
231. ALX: hoy día tal vez me lo compre|\  
232. PDR: el wilson se compró| XXXX |\  
233. ALX: ah el wilson sí-|le vi un pantalón nuevo|\  
234. VCR: y a\_aquí en la escuela en algún momento  
ustedes suelen hablar en catalán|/  
235. PDR: =no-|=  
236. IGN: =no-|=  
237. NST: yo no| el otro día\_  
238. ALX: yo mira-| en mates-| todo mundo habla  
catalán| menos yo|\  
239. IGN: sñ|\  
240. NST: no es verdad?| ya me\_  
241. Ruido  
242. NST: en XXXX casi nadie habla en catalán|/  
243. RBT: es que no entiendo\_me entiendes//  
244. XXX: es que hablan en catalán|/  
245. NST: yo hablan en catalán\_le\_le XXXX y les  
hablo en castellano y dice\_dicen me hablas en  
catalán si no te suspendo en catalán y el curso\_  
246. VCR: y\_y\_  
247. NST: que se joda\_  
248. VCR: y ni así hablan en catalán|/  
249. n|\  
250. XXX: no\_no\_no-|  
251. XXX\_ sí-|  
252. Ruido  
253. IGN: solo\_sólo a veces que\_  
254. XXX: cállate ya\_si me pide todo esto\_  
256.VCR: pero a ver| no entiendo una cosa pero  
ustedes saben catalán-|  
257. IGN: sí pero no me gusta a mi\_  
258..RAL: agrrr\_a mi\_mi me aburre hablar en  
eso\_prefiero hablar en castellano\_  
259. IGN: en ecuador les gusta el catalán|/  
260. RAL: en ecuador//  
261. IGN: sñ|  
262. (Silencio)  
263. VCR: a ver por ejemplo| tú del catalán del uno  
al diez cuánto te pondrías tú|/  
264. RBT: cuatro cinco veinte|/  
265. VCR: si tú\_si tú quisieras hablar cuánto podrías  
hablar|/  
266. ALX: un ocho porque de ortografía estoy  
malament|/  
267. VCR: pero en\_en hablado:o-  
268. ALX: ah\_yo creo que un diez-|  
269. VCR: ah un diez|/ y tú|/y tú|/  
270. IGN: un seis-|  
270: VCR: hablado|/  
271. RAL: un cuatro yo|/  
272. VCR: y tu Pedro|/  
273. PDR: un seis|/  
274. VCR: seis y tú|/  
275. PDR: cinco-|  
276. VCR: y tú|/  
277. NST: yo|/ mmm un nueve|/  
278. VCR: nueve\_  
279. (risas y carcajadas de todos)  
280. ALX: (F)halal| si tú eres de la sierra\_mamón|||  
(continúan riendo)

Desde el turno 219 al 233 la conversación de los chicos continúa girando alrededor de las consecuencias de su comportamiento en la escuela. El entrevistador pregunta si en algún momento suelen hablar en catalán (turno 234). Todas las respuestas coinciden al afirmar que no hacen uso de la lengua. Álex, incluso, muestra con cierto orgullo que en clase de matemáticas es el único que no lo hace ( turno 238) A pesar de las consecuencias que esto pueda tener, como suspender (turno 245) tanto Ignacio, Álex o Raúl expresan una firmeza en esta actitud y, a pesar de que esto les afecte, parece ser que los perjudicados son los profesores (turno 247). Raúl emite una opinión bastante generalizada dentro del *Turó del Vent* que posiciona a la lengua catalana como algo oficial o aburrido (turno 258).

El papel o el valor que el catalán puede tener dentro de la escuela es significativo en la opinión de los chicos. Quizá fuera de este contexto, es decir, el catalán fuera de la escuela y fuera de la obligación de aprenderlo, pueda ser visto de otro modo. Ignacio rompe las secuencias de sus compañeros al emitir una frase inesperada: *en Ecuador les gusta el catalán* (turno 259). Además de innovadora, la idea del catalán que atraviesa el Atlántico y que llega al Ecuador dejando tras de sí las posibles pugnas y roces que un chico puede tener en Barcelona siendo inmigrante y verse obligado a aprenderla es, a mi juicio, preciosa y conciliadora. El catalán en Ecuador representa, probablemente, el bienestar y la posibilidad de vivir dentro de una comunidad en que la situación económica puede ser mejor. El catalán puede cautivar, a distancia, ajeno a las complicaciones que se viven aquí, bajo la categoría de extranjero o inmigrante.

Sin embargo, esta misma opinión positiva, al menos dentro del grupo, no goza de la misma aceptación. El investigador introduce en la discusión el ejercicio de la autoevaluación del dominio en dicha lengua. Sus “notas”, excepto la de Raúl, son todas suficientes para aprobar. Álex destaca por una nota alta (266) a pesar de considerar que su ortografía no es tan buena. No obstante, cuando Néstor se atreve a decir que *un nueve* sería el número más adecuado para juzgar su catalán (turno 277) los compañeros no aceptan esta nota y lo hacen ver a través de frases y risas que expresan burla. Álex le recuerda a Néstor su origen, un lugar de la Sierra Pichincha en Ecuador (turno 280) como si éste fuera un impedimento para que su nivel fuera legítimo.

Como mencionaba en el parque Carlos, existe una rivalidad entre la gente de la costa y de la sierra en Ecuador, que se presta a rencillas y burlas (la gente de la costa llama a la gente de la sierra con el mote de “serranos” y los de la sierra llaman “monos” a los otros), y es probable que aquí estamos frente a un caso que es ajeno a esta situación. Era muy frecuente que los chicos de Guayaquil, (Pedro, Ignacio y Miguel) se dirigieran a Néstor llamándole *serrano* y él les respondiera diciéndoles *monos*.

Considero que en este contexto Néstor es sancionado por el grupo de iguales al que pertenece por otro tipo de razones. 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. Álex, por ejemplo, no recibe la burla de todos al aventurarse con un diez (turno 268).

Creo que este fragmento nos permite ver la importancia que la noción de identidad, o de pertenencia a un grupo, puede tener en relación al aprendizaje o al uso de las lenguas. En este contexto, Néstor es menos legítimo que Álex para manifestar su nivel de catalán. Es probable que Álex tenga un nivel más alto, pues lleva más años viviendo en Barcelona, pero también es cierto que hay otros factores que no pueden pasar desapercibidos. De todos los chicos del grupo de refuerzo, Néstor es el que físicamente resalta del resto por tener rasgos indígenas más marcados. Parece que este hecho y el de afirmar su conocimiento del catalán de una manera positiva es penalizado por el grupo. Esto se puede relacionar con los estudios de Ogbu (1991) que señalaba la actitud negativa que los chicos afroamericanos tenían con chicos de esta condición que mostraban una actitud de aceptación a la escuela o que hablaban un inglés de blancos. Suárez-Orozco (2003) afirma que entre los chicos latinoamericanos en Estados Unidos también los que muestran este tipo de actitud eran llamados, de manera peyorativa, *wanabees*.

La relación entre identidad, lenguas y aprendizaje es compleja y difícilmente aquí puedo dar más que pistas para entenderla en este caso en concreto. Lo que sí espero haber mostrado es que no se trata de una relación mecánica que involucra a un grupo y a una lengua determinada. Más bien, quiero mostrar que el uso de las lenguas no tiene por

qué ser coherente con la descripción que hacen los hablantes sobre qué lenguas usan y dónde las usan. Lo que quiero decir, en definitiva, es que los usos lingüísticos deben investigarse en la práctica verbal y analizarse a través de lo que la gente hace con las lenguas y lo que hace al decir sobre ellas, como veremos a continuación.

### **6.2.1 Usos y categorizaciones de las lenguas: dos claves para entender su aprendizaje.**

Mi trabajo etnográfico dentro del Turó con estos chicos me permite creer que su decisión de no hablar el catalán estaba fuertemente relacionada con el hecho de aceptar la lengua como representante de la institución a la que rechazaban en todas sus representaciones. Si ser *chicos malos* les cerraba el éxito a las materias escolares también les abría las puertas a otro tipo de interacciones sociales del medio escolar. Pero como ya hemos visto, la actitud de rechazo en las prácticas lingüísticas no siempre es del todo coherente. Los participantes sociales no tienen porqué hacer lo que dicen y muchas veces hacen más diciendo (Unamuno, 2003). En este grupo de discusión, en el que los participantes opinan sobre temas como la *inutilidad* de aprender catalán, hacen también otras cosas que producen situaciones interesantes para analizar con detenimiento

#### Fragmento 19

543. VCR: ustedes qué\_ qué piensan del catalán-|  
en general|\

544. RAL: es una mierda<0>

545. ALX: que es una mierda| tío| no sé ni para qué  
vinieron\_ para qué vinieron los putos españoles allá  
a cogernos nuestro dinero| los odio tío| los odio a  
los españoles|

546. IGN: pero si los moros tienen que gobernar otra  
vez española| antes tenían los moros gobernado|

547. ALX: tú-| tú eres el capitán|||  
(risas)

548. VCR: por qué no quieres a los españoles|

550. ALX: eh|

557. VCR: por qué los odias|

558. ALX: porque vinieron allá a jodernos nomás|  
nomás para jodernos| hace mucho tiempo colón-|  
dicen que es español o algo así||| colón|

559. IGN: colon sí|

560. RBT: un culón de mierda|  
(risas)

561. ALX: vino-| se supone que fue a conquistar  
américa| pero fue con toda\_ con toda su peña ahí|  
con su barco|-| con sus armas a joder a américa  
latina| a robarnos nuestra plata y toda esa huevada|

562. IGN: ya ya ya| pero qué pone aquí|

563. ALX: eh-| són animals que-

564. IGN: qué pone aquí|

565. ALX: a ver|

566. IGN: qué pone aquí?|

567. ALX: ((lee) són animals que tenen el paper de  
dos\_de dos-|

568. ING: sexes|

569. NST: a mi|

570. IGN: son animals|

571. VCR: pero qué más pensáis del catalán| que es  
una mierda y ya está|

572. NST: sí||

573. IGN: animals que-

574. VCR: xxxx

575. ALX: que fan el paper dos sex\_de mascle i  
femella|

576. NST: pero para qué vamos a estar aprendiendo el catalán si nunca vamos\_|
577. IGN: El paper|||
578. NST: si sólo|
579. VCR: cómo?|XXX
580. NST: pero para qué vamos a estar aprendiendo el catalán?|
581. ALX: de ((f) mascle [+masclé+])= i femella=
582. RBT: =pero para qué= vamos a estar aprendiendo el catalán|
583. VCR: tú no crees no\_ que sirva para algo?|
584. ???- X
585. VCR: para qué sirve el catalán de verdad?|
586. RAL: para nada|
587. ALX: XXXX
588. RAL> sólo para aprender otra lengua-|
589. NST: yo prefiero aprender inglés|XXX italiano chino| lo que sea| pero-|
590. RAL: no lo sé| porque si vamos a madrid no\_ no podemos hablar el catalán|
591. VCR: pero aquí en catalunya no\_no hablan catalán|
592. IGN: no|
593. RAL: no|||
594. IGN: yo no le hablo a nadie-| (2) a nadie-|
595. PDR: en mí: en la clase casi nadie habla catalán|
596. RAL: los españoles no hablan catalán\ hablan en castellano-|
597. PDR: no\ pero hay algunos que sí\|
598. NST: españoles de mi clase sí hablan en catalán|
599. RAL: pero todo el rato no-|
600. NST a veces también se hablan en catalán-|
601. RAL: no| hablan en castellano\ los de mi clase|
602. NST:: no|
603. VCR: y/|
604. RAL: los de mi clase sí\|todos\|| hasta la andreal la empollona

En este fragmento podemos ver la manera en que la Conquista de América emerge en el discurso de Álex (turno 558) y es discutida y compartida por sus compañeros (turnos 559, 560). Esto nos remite directamente a la entrevista de Carlos en el parque analizada en el apartado 5.2.

La imagen de Colón surge de una manera curiosa en esta secuencia. El entrevistador pregunta sobre la opinión del catalán y la respuesta de Raúl, que es *una mierda*, es retomada por Álex con un matiz que relaciona al catalán con la Conquista de América. ¿Qué es lo que es una mierda? ¿El catalán , la conquista, los españoles o todo esto?. La relación entre catalán y España plantea un hecho evidente para estos chicos y para los del parque. El catalán no está directamente relacionado con Catalunya. Es decir, para estos chicos, cuando configuran el “aquí” y sus lenguas el catalán y el castellano comparten la misma categoría. Esto podemos verlo, por ejemplo, en su manera de nombrar a sus compañeros como *españoles* (turnos 545, 596, 598). La historia de la Conquista es también un recurso usado para encontrar una historia común. Álex no se refiere únicamente a Perú cuando recuerda los viajes de Colón. Habla de toda América Latina y prefiere usar el posesivo *nuestro* al hablar de la *plata robada* (turno 561). 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. Aquí el discurso histórico opera en la construcción de la identidad: paralelo al discurso de la esclavitud de los negros, la arbitrariedad de la sub-alteridad y a la construcción del otro como enemigo (ellos lo quisieron así)

Como decía con anterioridad, este fragmento es interesante porque se realizan diferentes tareas de manera paralela. Por un lado el entrevistador hace las preguntas necesarias para cumplir con un determinado fin, y por otro los chicos realizan un deber de ciencias naturales. A pesar de tener opiniones negativas en las secuencias posteriores, los chicos hacen uso de la lengua para contestar las preguntas que tienen en sus tareas. Esta simultaneidad puede ser muy ilustrativa de las prácticas lingüísticas que pude observar dentro del aula. A pesar de que los chicos afirmaban no usar la lengua, en muchas de sus interacciones académicas lo hacían sin que aparentemente fueran conscientes de estarlo haciendo.

Álex, en este fragmento, se toma el tiempo de opinar sobre lo útil o poco útil que puede ser la lengua catalana, pero también corrige y ayuda a su compañero (turnos 575-581). En este fragmento vemos también cómo emergen categorías que se relacionan directamente con las lenguas. Discutiendo sobre la necesidad o la pertinencia de aprender catalán, Néstor afirma que prefiere aprender otras lenguas antes que ésta (turno 589) y Raúl sigue en esta dirección señalando los límites territoriales donde el catalán puede se hablado (turno 590). El entrevistador pregunta entonces si el catalán no es hablado en Catalunya y los chicos contestan negativamente. La discusión entre Néstor y Raúl nos permite ver cómo hay españoles que hablan en castellano y españoles que hablan en catalán, o españoles que hablan en catalán pero no todo el rato (turnos 595 al 602). Para confirmar que todos hablan en castellano en su clase Raúl trae a su discurso otra categoría: la de empollona. Aquí tenemos la imagen del uso de la lengua catalana como propia de los empollones. Es decir, Andrea, a pesar de ser empollona, habla en castellano (turno 604). Esta frase nos permite argumentar lo que pude observar también dentro de las prácticas escolares. Los alumnos que hacían uso público de la lengua catalana eran también los que se encontraban más cerca de otras categorías de estudiantes más relacionadas con la imagen de los buenos estudiantes.

En el diario de campo, así como en otras conversaciones que no utilizo en este trabajo, he logrado registrar conversaciones que hablan sobre este mismo tema. Lorena, una chica extremeña, me 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 puede ayudar a conducir a un cierto éxito escolar. El tiempo de

intensa convivencia con los chicos de refuerzo, y con el resto de participantes de la escuela, fue suficiente para empezar a entender que la conformación de identidades, categorías es más compleja de lo que aparenta y que ésta siempre está relacionada con circunstancias y situaciones precisas.

### 6.3. La relación entre grupos

La etnografía que realicé me permitió observar que en los diferentes discursos de los chicos latinos existía una constante búsqueda de respeto. Los tópicos que hablaban de la defensa ante la injusticia eran un común denominador que se localizaba tanto en los chicos del parque como en los del aula de refuerzo. El racismo o la discriminación eran temas que también circulaban y circulan dentro de la escuela. No era extraño, por ejemplo, que durante mi estancia en el *Turó del Vent* me encontrara la situación en la que un niño llamara a otro de su clase *negro de mierda* o *sudaca*, así como mencionaban Rodrigo o Lucía. De hecho, en una ocasión fui testigo de cómo dos niños se insultaban repitiendo éstas y otro tipo de frases, y después, a la hora de la salida, los vi marchar juntos rumbo a casa. No podría afirmar que el hecho de que un niño llame a otro *moro de mierda* lo convierta en una persona racista. Sin embargo, parece evidente que este discurso empleado por el niño dentro de la escuela reproduce otro discurso que se encuentra en la calle, o a las cosas que pueden oírse y debatirse en la familia o con los amigos.

Como ya he dicho, el tema del racismo estaba presente en la escuela y era tematizado constantemente como también se hacía en el parque. La recurrencia de este tópico me hizo pensar que era uno de los elementos que articulaba la relación entre los grupos en el discurso de los chicos. Aunque en el fragmento siguiente es el propio investigador el que introduce el tópico, es interesante ver cómo los participantes construyen un discurso alrededor de esta temática y, al mismo tiempo, cómo la relacionan con otros hechos como, por ejemplo, el hecho de estar juntos.

#### Fragmento 20

333. VCR: y hay racismo en la escuela/  
334. ALX: eh/  
335. IGN: sí/

336. VCR: racismo en la escuela/  
337. IGN: claro/  
338. VCR: cómo se nota/

339. NST: por estar juntos\_
340. ALX: el año pasado\_
341. NST: es que\_
342. ALX: el año pasado\_había\_
343. PDR: habíaXXXX\_
344. VCR a ver\_|
345. ALX: el año pasado había juntos\_habían juntos\_
346. RAL: (F)hey\_| feo\_|
346. ALX: así racistas|
347. VCR: aja|\
348. ALX: sí o no Ignacio|
349. IGN: sí|
350. VCR: qué pasaba|
351. ALX: he:e claro\_yo siempre me peleaba| porque no\_no me gustaba que insultaran| siempre me peleaba\_me peleaba\_me peleaba\_venía con un ojo morado|\ había llegado con la nariz\_con todo esto de allí si o no\_todo morado de acá|
352. IGN: sí|
353. ALX: pero claro|
354. RBT: se le salía la sangre\_
355. ALX: a mi:i\_un día me hارتé tanto\_| que un día traje una navaja al colegio|
356. IGN: (F) ah sí| el\_
357. ALX: traje una navaja al colegio y ya lo dejé que me jodiera| que vete a tu país\_peruano hijoeputa\_bueno\_| insultar de todo| traje una navaja|
358. VCR: aja|\
359. RAL: no me deja\_
360. ALX: y lo correteé\_lo correteé por\_sabes por estos patios de acá de al lado|
- 361: VCR: aja|\
- 362: IGN: hay dos\_hay dos\_
363. ALX: lo correteé todito|
364. VCR: aja|\
365. ALX: mira casi estuve a punto de alcanzar| no\_no no le iba a hacer daño ni nada| pero solo lo\_lo iba a asustar|
366. RBT: el muy capullo corría rápido|
- 367: ALX: y la\_la\_la y el\_el y el ése va\_y le dice-(AC)profesor\_profesor\_el Álex tiene una navaja| viene y me la quita y llama a:al director| y bueno\_me abren un expediente de disciplina|
368. RBT: el director era un gordo baboso que no se podía ni levantar|
369. ALX: claro:o\_ (risas de todos)
370. ALX: y luego el tonto el culo después\_después dice:e\_| (P) en mi colegio no hay ningún\_no hay racismo\_en mi colegio no hay racismo\_dije| no pues no conoces tu colegio|
371. XXXXX
372. ALX: XXX tú voy a estar loco para traerme una navaja|

En este fragmento, el racismo se relaciona con personajes racistas y con violencia física en respuesta de agresiones verbales en este caso insultos (turno 351). Estas agresiones son representadas en el fragmento con la evocación de la voz de sus agentes, quienes traen a la conversación uno de los tópicos más comunes que usan los jóvenes para ejemplificar el racismo: la apelación a la condición de extranjero “vete a tu país”, (turno 357). Este racismo, como explica Álex, no siempre es considerado relevante por la institución escolar.

La violencia y el racismo eran temas incómodos para la institución. Quizá porque son factores de riesgo constantemente vigilados por la sociedad después de que diferentes acontecimientos violentos hayan tenido como sede las escuelas. Álex relata uno de éstos en primera persona y lo relaciona como una defensa ante los constantes ataques. La anécdota de Álex puede servirnos como un ejemplo de la falta de sentido autocrítico que en ocasiones encontramos en los centros educativos, como en *Turó del Vent*. Es decir, que un chico lleve una navaja al instituto no debería ser visto por la institución como un hecho aislado, sino como una consecuencia de las relaciones que pueden estarse produciendo dentro de los centros escolares.

Este incidente había ocurrido poco tiempo antes de que empezara la etnografía en el *Turó del Vent*. Automáticamente después, Álex fue relacionado directamente con el grupo de chicos del parque. Su actitud y su aspecto parecían confirmar su pertenencia a una banda. Álex estuvo a punto de ser expulsado, pero gracias a la intervención de las psicopedagogas pudo evitarse. Sin embargo, el aura delictiva que lo rodeaba seguía presente y era inevitable que influyera en sus relaciones con compañeros y profesores.

La imagen de navajas en el instituto ha aparecido repetidas veces en los medios de comunicación. En los pasillos del *Turó del Vent*, los profesores solían argumentar que era la “diferencia cultural” de estos chicos latinoamericanos la que impedía prever la forma de reaccionar que podían tener los alumnos extranjeros<sup>9</sup>. En la sala de profesores pude ser testigo de que, para describirlos, podían oírse calificativos como “salvajes”, “brutos” o “recién llegados de la jungla”. Álex, cumpliendo con estos requisitos y quizás inspirado por hechos ocurridos en otras escuelas, decidió llevar el juego de las bromas hasta una consecuencia que llamó la atención de todos. Una cosa es que entre amigos los chicos puedan tomarse el pelo, llamándose *negro*, *mono* o *serrano*, pero otra muy diferente es que personas ajenas a ellos puedan hacerlo.

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 estuviera en su contra funcionaba como un argumento válido para rechazar a la escuela. La *no asimilación* o *no afiliación* a la institución, a pesar de los costos sociales probablemente tendrán que pagar, era también vista como una reacción rebelde, y en algún caso como dignificación del grupo social o identitario al que sentían pertenecer. Frente a la adversidad o a la necesidad de encontrar un sitio dentro de la escuela, Álex apelaba a la violencia y al respeto a través de la superioridad física (fragmento 20). En todas las secuencias registradas dentro del grupo él funcionaba como líder y era el que infundía mayor respeto. Era quien podía instaurar el desorden en la clase o bien, mandar a callar al resto cuando lo que se habla le interesaba. La imagen de Álex dentro del grupo era importante. El incidente de la navaja lo había posicionado en un sitio privilegiado frente

---

<sup>9</sup> Nota del diario de campo. 09-02-2006

a los otros. Era, como lo afirmaba después, un vocero que levantó la mano frente a la injusticia y que puede defender al resto de los compañeros.

Álex tenía una actitud y una manera de hablar que lo hacían distanciarse del resto de los chicos del grupo. Su tono desafiante, su forma de vestir y de mover las manos cuando hablaba, nos remitía directamente a 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 una de las líneas discursivas fundamentales en el discurso de Álex:

#### Fragmento 21:

374. VCR: pero\_y\_y a parte de eso\_en qué más se nota\_| porque ustedes me han comentado muchas cosas no|  
375. ALX: de qué/|  
376. RBT: qué va|  
377. VCR: de:e así de:el\_ pues de:el\_| bueno lo que ustedes llaman racismo\_o diferencia de trato|  
378. IGN: yo sé que aquí en cuarto| hay de una:a| una de ra\_una chica de\_|  
379. PDR: de segundo\_el óscar tío|  
380. RBT: XXXX  
381. PDR: va diciendo indio de mierda|  
382. VCR: cómo/|  
383. PDR: que le pegaron| ayer-|  
384. VCR: qué pasó/|  
385. ALX: al óscar\_qué óscar/|  
386. PDR: al gordo\_tío u:un\_  
387. ALX: al que\_un bajo|  
388. PDR: no| el que tiene aquí morado| al que le pegó el agustín-|  
389. VCR: por qué/|  
390. ALX: porque va diciendo negro de mierda al todo mundo\_tío| y al final lo callas así| (F) pua\_le metes un quiño y le dejas el ojo morado\_así|  
391. PDR: el agustín le estaba dando puñetes así\_ le dieron un puñete\_|  
392. RAL: qué pone aquí/|  
393. PDR: y:y-| le denunciaron\_tío|  
394. ALX: que es necesita un\_| mascle y una femella-|  
395. VCR: pero en general los\_los compañeros no son así verdad/|  
396. ALX: eh/|  
397. VCR: lo\_lo\_que en general que\_el resto de los compañeros no son así\_los españoles\_|  
398. ALX: en mi clase no\_en mi clase no porque| saben\_bueno yo desde\_desde\_desde sexto he cambiado mucho| a parte a nivel físico y en\_en nivel

- perso:e\_eh\_| por ejemplo en decir\_ en la forma de ser tú me entiendes/|  
(risas)  
399. RAL: (@)hijo de puta|  
400. ALX: a parte ya:a yo:o\_| últimamente no me\_no me insultan|  
401. RBT: XXXXX  
402. ALX: digo\_los españoles| ya nadie me dice negro:o\_| porque:e-| cómo que te puedo decirte:el|  
403. VCR: no hay eh-|  
404. ALX: porque yo el año pasado|  
405. RBT: XXXX  
406. VCR: deja allí\_por favor|  
407. RBT: (leyendo) josep riveral| primero B|  
408. VCR: a ver\_portaros bien|  
409. IGN: (F) cómo jodes roberto siéntate ya:a-|  
410. RBT: déjame|  
411. VCR: y que más/|  
412. ALX: yo creo que\_ya el año pasado\_el año pasado yo era más\_más\_| más enano\_me entiendes/|  
413. VCR: mmm\_  
414. era\_| no\_no\_ era como él| era uno:os\_qué te digo\_| unos cuatro centímetros más\_si o no ignacio|/|  
(risas)  
415. ALX: la gente se metía conmigo porque era un poco\_era un poco bajo-|  
416. VCR: aja|  
417. ALX: pero ahora\_| a todos los que me jodían que aun siguen en el instituto| ahora los jodo yo a ellos|  
418. IGN: XXXXXXXX  
419. VCR: aja|  
420. ALX: porque a ellos lo que les importa es ser más alto y más y más y más machito me entiendes/|  
421. RAL: a ver XXXX\_cinco\_  
422. ALX: porque mientras no seas eso a:aquí nadie te respeta| a:al menos los de\_los de primero aquí nadie te respeta| ahora a mí\_ahora a mí\_de

momento\_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 siempre\_siempre me\_me lo  
empalo me entiendes| pero no\_no a pegarle XXX|\  
423. VCR: a reclamarle\_  
424. ALX: me\_me lo pongo así cara cara|\  
425. IGN: sí:i\_  
426. ALX: no:o yo nunca le pongo y le hago\_| (F) pa\_  
y le meto un quiño y después se va venga\_| a la\_a la  
a:a casa expulsado unos cuantos días|\  
427. IGN: como antes|\  
428. VCR: y\_y entre\_entre ustedes se defienden|\  
429. RBT: XXXXX  
430. ALX: sí bueno por mi parte mira\_| si a él le  
pegan yo le defiendo\_|si a él le pegan yo le defiendo\_|  
si al le pegan yo le defiendo\_| pero si a él le pegan yo  
no le puedo defender|\

431. IGN: XXXXX  
432. RBT: XXXX  
433. VCR: por qué no|/  
434. ALX: porque no ves que este\_este ya\_este ya  
me gana a mí\_  
435. VCR: @  
436. IGN: te gana|/  
437. ALX: éste\_éste\_éste\_ éste que\_ que le voy a  
poder defender yo-él me puede defender a mi\_|  
438. VCR: y a éste|/  
439. ALX: a este también lo puedo defender pero  
no:o-|  
440. IGN: aquí qué pones|/  
441. VCR: este es tranquillo|-  
442. NST: forquilles|\

La forma de hablar de Álex recuerda a Carlos, en la calle. El *me entiendes*(398,412,420) empleado por él comparte los recursos estilísticos que se mencionaron en el apartado de los chicos del parque. Este *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, al que se refería Álex en este fragmento, apelaba directamente a la violencia. Ser respetado en el colegio se relaciona con la fuerza física y la capacidad de usarla. Este respeto es el mismo que los chicos de la calle defendían como una respuesta a los ataques que consideraban discriminatorios.

El agrupamiento de los chicos dentro de la escuela era una forma de encontrar un sitio propio, aunque éste pudiera obligar a representar una identidad que en sus países de origen, no habían tenido. Tal y como lo vemos en este fragmento, 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 la fuerza y disminuye las oposiciones contrarias que puedan representar una dificultad. Es aquí donde la identidad de grupo de *chicos malos*, o de *hermandad* dejaba claro a los otros que al ofender a un chico, por ejemplo, llamándole *negro de mierda*, se estaban dirigiendo a un colectivo que se asumía como igual. Se defendían 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, son cubiertas por los otros que cuentan con ellas.

Podemos observar de qué manera Álex hace valer su rol de líder. Cuando Roberto intenta romper su intervención o el desarrollo de las preguntas y las respuestas, Álex tiene más autoridad que el entrevistador (turno 409). La violencia física, verbal y la apelación a la misma era una constante en este grupo, una manera de ganarse el respeto y poder sobrevivir dentro de la escuela. Ser latinoamericano o extranjero decantaba, según las palabras de Álex, en ser un *gamberro*. Ser un buen estudiante o un *empollón* difícilmente podría causar los mismos resultados ( turno 462).

### Fragmento 23:

457. VCR: y us\_us\_ustedes creen que por ejemplo\_ que el hecho de ser\_| extranjero i\_influye en\_
458. ALX: sí bastante| porque si por ejemplo| si un español va allá a perú\_| allá todo mundo le\_le marginal| es decir\_| va a llegar un extranjero y qué te digo\_| como a nosotros\_| es como la misma mecánica pero de diferente\_de diferente\_de diferente modo me entiendes\_| nosotros venimos de allá a acá\_| acá nos fastidian| si e\_ellos van allá| allá los fastidian|
459. VCR: aja|
460. ALX: porque allá es como:o-| es decir su:u-| su:u\_| su territorio donde poder jugar me entiendes|
461. VCR: aja|
462. ALX: y aquí como no no\_nos\_| como nos\_aqui nos tenemos como que ganar el respeto| cómo XXX ganarnos el respeto| para poder\_| para poder\_| como se llama:a-| e:eh\_|darnos\_darnos\_darnos darnos a entender y:y defendernos me entiendes\_entre nosotros| porque yo\_| yo aquí y:y\_y como un XXX un empollón no puede vivir te digo un empollón\_
463. IGN: igual que yo\_
464. ALX: yo llegué aquí a estudiar a estudiar a estudiar| y mira\_| de pasar de\_de\_de de pasar quinto que yo estaba aquí|
465. VCR: aja|
466. ALX: y hasta ahorita llego hasta este extremo de portarme tan mal|
467. VCR: y por qué:e cambiaste|
468. ALX: eso sí no lo sé| sera\_será por la forma en que me han tratado aquí\_| me han hecho que:e\_que

- mi\_que mi carácter:cambiase:e-| e:eh-| no siga siendo el mismo tonto que me dejase pegar me entiendes| y ya\_| yo\_al principio yo mi idea era\_venga voy a estudiar| voy a aprobar\_a aprobar\_aprobar\_aprobar\_
469. RBT: y nunca aprobabas|
470. ALX: pero\_|sí aprobaba baboso|
471. RBT: vale|
472. ALX: y:y claro| la forma en como me trataban aquí me fue cambiando un poco el carácter y no:o-| me fui alejando de lo\_de los estudios|
473. VCR: aja|
474. ALX: a acercarme un poco al tema de\_de defenderme pelear y eso|
475. VCR: y a ti te ha pasado eso|
476. NST: no|
477. VCR: no|
478. RAL: peleando|
479. la\_la\_la verdad|quiero que XXX|
480. RAL: pe\_peleando no me lo gano|
481. ALX: yo peleando\_aquí\_ yo para mí|
482. RBT: =XXXX=
483. ALX: para mí\_para mí 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\_no\_|

Álex menciona el cambio de identidad de *buen estudiante* a *mal estudiante* como una decisión tomada a raíz de una valoración de utilidades (turnos 464-468) 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 relacionaba con el éxito académico. Para un estudiante recién llegado encontrarse con redes sociales como las que estos chicos latinoamericanos construían en la escuela, y que muchas veces traspasan sus muros,

funcionaba como un verdadero oasis en un desierto escolar donde casi todo era desconocido.

Ser extranjero en el colegio no pasaba desapercibido. Álex busca la metáfora del juego para explicar de qué forma un individuo que llega a *territorio donde poder jugar* (turno 460) busca su lugar para poder participar. Él afirma que el respeto es básico para poder *darse a entender o defenderse* (462). El *defenderse* de Álex 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.

Estos datos nos muestran que dentro del proceso de construcción de identidades existe una exclusión mutua, y que en medio de esta construcción identitaria marcada por diferentes operaciones discursivas (incluidas las narraciones de acciones racistas y discriminatorias), se encuentra la escuela y la lengua. Podríamos preguntarnos hasta qué punto las instituciones, en este caso, el *Turó del Vent*, han participado en el hecho de que ciertos alumnos no se sientan atraídos a afiliarse dentro de la institución o hasta qué punto los elementos sociales que han marcado el hecho migratorio de estos jóvenes han tenido el peso para llegar a ser incompatibles con lo que la escuela pueda ofrecer. Cuando se les cuestiona si seguirán estudiando, sus perspectivas eran muy bajas. Marcados por un negativismo enraizado con una realidad laboral que probablemente experimentaban en el mundo adulto de sus familias, decían que les tocaría trabajar muchas horas, ganando poco y en algo que seguramente no les gustaría<sup>10</sup>. Esperaban cumplir con la edad mínima obligatoria de escolarización para empezar a trabajar y, si había suerte, cumplir un sueño compartido por todos: volver a sus países con la familia completa.

Pensar en sus países de origen era abrir los horizontes. Ignacio y Néstor coincidían en el caso de volver a Ecuador estudiarían en la universidad. Aquí, en Barcelona, el mundo académico era simplemente una realidad que se alejaba cada vez más de ellos. En el punto en el que se encontraban, cualquier esfuerzo por cambiar y empezar a ser *buenos*

---

<sup>10</sup> Nota del diario de Campo: En la escuela. 16.03.2006

*estudiantes* se topaba con el círculo vicioso que ellos mismos habían construido. Durante el trabajo que realicé como asesor del grupo de estudio los chicos manifestaban constantemente ganas de esforzarse en los estudios. Los profesores llegaron a expresar que su actitud cambiaba y se traducía en cumplimiento de deberes y horas de estudio. Pero estos momentos álgidos de vigorosidad se desarticulaban pronto y volvían las quejas de los maestros.

La institución valoraba con preocupación esta “tendencia negativa” de alumnos de procedencia latinoamericana hacia la escuela. La manera de socializar y de interactuar entre ellos y con el resto de los compañeros se observaba con especial atención, siempre alertados por el supuesto riesgo de *guetización* o formación de bandas delictivas. En pocas ocasiones se encontraba un discurso autocrítico que reflexionara sobre el déficit de la institución en la recepción y acogida, que intentara ver de manera positiva, por ejemplo, el alto sentido de solidaridad y de socialización que podían manifestar estos chicos como grupo.

En el siguiente fragmento Álex presentaba en forma de anécdota la mecánica de acogida más común puesta en práctica por el grupo:

Fragmento 24:

1090. RAL (@)este cabrón en las nubes\_  
1091.. ALX: yo me acuerdo cuando vino el martín  
recién aquí parecía tontito-|  
1092.. IGN: sí:i no lo viste jugando al fútbol/|  
1093.. VCR: quien/|  
1094.. ALX e IGN: el martín\_  
1095.. ALX: un amigo-|  
1096.. PDR: sí|  
1097.. VCR: sí/|  
1098.. IGN: sólo nos quedaba vie:endo por\_  
1099. ALX: porque no había\_yo\_yo  
como\_como\_como si fuera amigo del alma\_de toda  
la vida le dije\_  
1100. IGN: XXXXX  
1101. y por qué-| y\_y-| cuando ustedes\_cuando ven  
aquí a un latino\_le hablan automáticamente/|  
1102.. ALX: sí\_yo sí\_  
1103.. RBT: XXXX|  
1104.. ALX: yo\_yo por\_por mi parte\_| por mi parte\_|  
tengo como u:un-| como un sentido que:e\_de  
decirle:e-| venga\_  
1105.. RAL: yo el primer día que llegué aquí/| tuve un  
amigo|  
1106.. VCR: sí\_|  
1107.. RAL: el chema|

1108.. ALX: un tal chema\_  
1109. VCR: sÍ|  
1110. ALX: cuando él recién vino| yo le hablaba  
como si de toda la vida\_ qué pasa mi pana\_todo bien  
allí| le ayudé mira\_ahorita es mi mejor amigo|  
1111. VCR: el que está en el aula de acollida/|  
1112. ALX: sÍ|  
1113. IGN: el Joao/|  
1114. PDR: sÍ|  
1115. ALX: sí:i\_le digo\_| Joao me dejas ese boli\_| y  
me lo deja\_| yo le intercambio bolis a el|  
1116. VCR: y\_y có\_como/| us\_entre latinos somos  
distintos que\_  
1117. IGN: sí:i\_  
1118. ALX: XXXX  
fragmento incomprendible  
1119. ALX: ponte a XXXX con tu abuela\_verás/|  
1120. VCR: XXXX  
1121. ALX: los españoles son\_  
1122. RAL: no:o\_yo cuando estuve aquí\_la primera  
vez en el cole\_| los dos días| tuve un amigo  
ecuatoriano| y cuando vino el roberto\_| de donde  
estaba:a| estuve\_allí me pu\_ha\_hablé con él\_| con el  
manuel\_| con el Fran|  
1123. IGN: a:ah||  
1124. RAL: con el jorge|

1125. ALX: pero\_pero\_  
1126 RBT: es maricón\_  
1127. ALX: los latinos son má:as\_  
1128. RAL: tu madre\_  
fragmento incomprendible  
1129. ALX: no:o\_nosotros somos porque no:o-| allá|\  
somos como\_como\_somos más alegres-| no allá-|  
aquí son mas\_como\_como más-| má:as|\ menos  
alegres|\ como ma:as|\ cómo te puedo decir|\ (2)son

menos alegres|\ nosotros somos más  
alegres\_má\_más\_más amistables|\ más  
amigables\_mejor dicho|\  
1130.. RAL: qué haces/|  
1131.. ALX: e:eh-| tenemos-| cuando hacemos las  
cosas a veces\_algunos XXXXXcómoXXXX riendo  
de todo son todos\_aquí son todos allí\_todos  
malhumorados\_|amargo:os| (1) no es lo mismo|\

Entre los iguales, reconocerse iba más allá de compartir un país de origen. El chico al que se refiere aquí Álex es un alumno que tenía poco tiempo de haber llegado de Bolivia. A pesar de venir de países distintos, Álex reconoce en esta actitud de *tonito* (turno 1091) como la misma imagen que quizá tuvo él al llegar aquí. El tiempo no es un impedimento para que el que está aquí acoja al otro como si lo conociera *de toda la vida* (turno 1099). 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 desempeñaban una verdadera acogida, que, independientemente de no compartir los mismos objetivos que la acogida institucional, funcionaba y creaba lazos fuertes que seguramente seguirán en sus vidas. Hablar de Martín provocaba que los otros recordaran 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 tenía numerosos conflictos dentro, pero que visto de fuera, parecía fuerte y homogéneo. Al ser llamados *sudacas* o *negros*, la identidad latina, aún con lo peyorativo que podía arrastrarse por las bandas callejeras, resaltaba como digna y merecedora de respeto.

## **7. A manera de conclusión**

### **7.1. Responder a las preguntas de investigación**

Si bien es cierto que hay preguntas que articulan este trabajo, al escribirlo muchas otras aparecían en mi cabeza. Quizá este trabajo no dé respuestas esquemáticas, pero tampoco lo pretende. Simplemente, como su título indica, se trata de reflexiones en torno a temáticas complejas que intento abordar a partir de una metodología concreta y a través de su puesta en relación con lecturas de personas que, antes que yo, se han preocupado por ellas.

Sin embargo, a manera de recapitulación, intentaré responder brevemente algunas de las preguntas principales que han guiado este trabajo de investigación.

**1.- *¿Cómo se construye la identidad latina, (mediante qué procedimientos y qué categorías discursivas) y qué relación tiene con el aprendizaje de las lenguas?***

Los datos nos han mostrado que en la construcción de la identidad latina participan diferentes estrategias discursivas. Hemos visto cómo el uso o la repetición por parte de nuestros participantes de ciertas frases o palabras, como el *tú me entiendes*, parecen cobrar características de un hablar propio y característico. Estas formas de hablar no están presentes solamente en el parque, sino también dentro de la escuela. Se trata de una forma de hablar que trasciende las variedades de los lugares de origen de estos chicos pero que participa en la categorización de éstos jóvenes como miembros de un grupo.

La ropa, la música y la gestualidad son otros de los elementos que participan en la categorización de los latinos. De hecho, ser latino puede estar estrechamente relacionado con el ser rapero, o andar de rapero o de ancho. La estética del hip-hop es un elemento que aparece tanto dentro como fuera de la escuela y es el más visible de todos para identificar a los chicos latinos, del parque y de la escuela. Andar de rapero se relaciona también por otros elementos de la escuela, como profesores, directivos u otros compañeros, con la pertenencia o simpatía a bandas. Esto mismo sucede en la calle y así lo podemos constatar en la mayoría de los medios de comunicación que al tratar el tema de los jóvenes latinos suelen relacionar la cultura del hip-hop, rap o reggaeton con la

delincuencia. En la escuela sucede algo similar. De hecho, la ropa es un rasgo fundamental, según ciertos profesores, para identificar si un chico tiene actitud para adaptarse o no a la escuela.

En el discurso de los chicos emergen categorías que describen a los diversos participantes sociales. *Nosotros*, los latinos, somos de cierta manera y *ellos*, los españoles, son de esta otra. Dentro de esta categorización, la categoría de catalanes o españoles es usada como sinónimo, no son diferenciadas. Respecto al uso de la lengua, no hay una correspondencia entre ser español o catalán y hablar castellano o catalán. La oposición locales (gente de aquí) y migrados (gente de allí) es más relevante para mis entrevistados.

Las características de cómo somos *nosotros* abren paso a ciertos tópicos de interés que emergen dentro y fuera de la escuela. Quizá lo fundamental sería el tema de la Conquista de América. Este hecho histórico funciona en el discurso de diversas formas. Primeramente, es un ejemplo para justificar las injusticias del pasado de todos los países de América Latina, pero también representan *lait motif* que los posiciona dentro de un discurso racista y arbitrario, como víctimas de actos discriminatorios dentro de la escuela. La Conquista de América es también utilizada como argumento para mostrar la arbitrariedad de la institución escolar respecto a su valorización de ciertos conocimientos.

Esto nos lleva a considerar las aportaciones de los trabajos de Ogbu (1991) o Suárez-Orozco (2003) en las que se nos habla de la voluntariedad o involuntariedad de la inmigración. La mayoría de los chicos que han inmigrado lo han hecho a través de las reagrupaciones familiares y hasta cierto punto no han tenido nada que ver con esa decisión.

En este sentido parece importante establecer una relación entre los procesos discursivos que los colocan en el lugar de pacientes de actos arbitrarios o de víctimas, con el hecho de que han vivido una experiencia traumática al haber cambiado de lugar, de entorno social y afectivo. Más allá de las formas, para entender el discurso contraescolar (que le disputa la hegemonía al discurso que los marginá) hay que comprender todo lo que la migración pudo haber significado en sus vidas.

Temas como el racismo, la arbitrariedad escolar, que decide qué lenguas son legítimas, ilegítimas, son parte de los elementos que podemos descubrir en los discursos de estos tres chicos. Estos elementos, a su vez, emergen como un sistema que opera en la construcción de una identidad subalterna que responde a la necesidad de la denuncia de la arbitrariedad del orden social. Una denuncia que se narra en su naturalidad violenta transgresora y que comporta un alejamiento del sistema escolar y de la lengua que es parte de este sistema.

**2.-** *¿Se trata de una identidad que se presenta como compatible con otras que circulan por la escuela como la de “buen alumno”, “alumno integrado”, “catalán” o “castellano”?*

La categorización de los latinos que he estudiado, como he mostrado, va ligado a un discurso contra-escolar que se define en su cuestionamiento del orden escolar y de la legitimidad de algunos de sus símbolos clave, como la lengua o los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva, se presenta como incompatible con la de “buen alumno” o de “alumno integrado”, categorías que circulan en la escuela y que se asocian al éxito escolar. Los datos que he analizado muestran que en situación de entrevista estos chicos me presentan ambas cosas como incompatibles, porque posicionarse como latino implica distanciarse de la institución.

La resistencia que emerge en sus discursos respecto al sistema escolar va ligada muchas veces a relatos sobre hechos violentos, que los participantes relacionan con el respeto.

Ganarse el respeto dentro de la institución a través de la agrupación de actores sociales que se identifican como iguales, o pertenecientes a la misma identidad, es un hecho evidente en el patio del Turó. Es interesante en este sentido la descripción que realiza uno de los entrevistados, Álex, sobre la acogida entre iguales. Normalmente al hablar de acogida se piensa solamente en la acogida que hace la institución y no la que llevan a cabo los mismos chicos. Quizá aquí tengamos uno de los principales indicios que nos ayuden a entender el por qué de ciertos grupos dentro de la escuela y la importancia de su existencia para los recién llegados.

Evidentemente que se puede ser latinoamericano y latinoamericana, y buen estudiante. Lo que me interesaba indagar en este trabajo era, es posible autocategorizarse como *latino* y otorgarse, al mismo tiempo, una identidad escolar. El análisis que he realizado me lleva a postular que esto no sucede. Según la presentación que hacen los chicos de ellos mismos, ser latino lleva implícito resistirse a la institución, a sus reglas de juego y también a las lenguas escolares, incluyendo la variedad castellana peninsular.

Esto me obliga a seguir investigando. Específicamente en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas me invita a pensar en las formas en que estos jóvenes aprenden lenguas entre iguales para poder hacer un puente con las prácticas institucionales que no los alejen definitivamente de la escolarización y los marginen. Por otro lado, me interesa buscar e investigar casos de éxito escolar entre jóvenes latinos para ver cuáles son las maneras en que han podido establecer relaciones de compatibilidad entre pertenecer a este colectivo e invertir en los procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje.

### **3.- ¿Cómo son categorizadas las lenguas en este contexto y qué valor se les otorga?**

Para estos chicos la lengua es tema importante en el parque y en la escuela. Se habla del castellano de *aquí* y el de *allá*, y el cuestionamiento sobre cuál de las variedades es mejor o más válida. A pesar de reconocer que *su* castellano es un *buen* castellano se reclama que para la institución escolar no es así, al mismo tiempo que se cuestiona la autoridad sobre este tema.

El catalán, desde el parque, es visto, en principio como una dificultad más a la que han de enfrentarse. A pesar de que Lucía relata una situación traumática en el aprendizaje de esta lengua, al igual que Rodrigo, ambos manifiestan haberla aprendido o ser competentes en catalán. No utilizarla se relaciona a veces con una falta de necesidad y otras por su incompatibilidad con el hecho de ser latinos.

Dentro del instituto la lengua cobra un fuerte significado. La lengua *es* y *significa*. Los chicos del grupo de refuerzo saben catalán, sin embargo no hacen público su uso. La

diferencia entre uso público y privado se presenta como relevante en las entrevistas. Para los chicos del instituto que he entrevistado, es posible usar esta lengua (y así lo hacen) en contextos en los cuales hay una relación de simetría entre los participantes. La categorización del contexto como “privado” legitima, según mi análisis, el uso, aunque mínimo y muchas veces leído, de esta lengua. Contrariamente, mis entrevistados describen como incompatible el uso del catalán con contextos que categorizar como “públicos”, por ejemplo, la clase y, específicamente, la clase de catalán. Esto, es claro, tiene consecuencias en la evaluación de sus aprendizajes, pero es comprensible en la lógica de sus prácticas de resistencia.

## **7.2. De la investigación a la acción didáctica**

Esta etnografía, como he mencionado en repetidas ocasiones, nació de una forma muy empírica. Fueron los chicos del parque los que dieron más importancia a lo que en un principio fue simple y llana curiosidad. Entender por qué habían fracasado en sus estudios fue un motivo para reflexionar sobre sus vidas y lo que emigrar les había dejado. Mi trabajo ha intentado ser, en todo momento, un lugar donde estos chicos, y los que están dentro de la escuela, puedan tener voz y participar en los debates que se realizan en otros contextos, como en el académico.

Creo que los planes educativos o de intervención didáctica tendrían que tomar más en cuenta lo que sus participantes piensan. Espero, de la manera más humilde, que estas páginas hayan servido para entender un poco más la complejidad que puede encerrar la educación lingüística en la actualidad social que vivimos, donde cotidianamente los individuos buscan su espacio.

Independientemente de las cuestiones políticas que pueden estar alrededor de la enseñanza de las lenguas, me sumo a la idea de los que piensan que el aprendizaje de las mismas será siempre una riqueza, en todos los sentidos. Tanto para los chicos y chicas que llegan aquí, como los que ya están, aprender de los unos a los otros, no únicamente las lenguas, seguramente es un camino que contribuye a construir una sociedad más justa e igualitaria.

## Bibliografía

- Alim, H. S. (2004) *You know my steez : an ethnographic and sociolinguistic study of in a Black American speech community.* Durham: Duke University Press
- Amellal, K. (2005) *Discriminez-moi. Enquête sur nos inégalités.* Bergame : Éditions Flammarion.
- Antaki C. & Widdicombe, S. (1998) *Identities in talk.* London: Sage
- Blommaert, J. (1995) *Handbook of pragmatics.* Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2003) *A sociolinguistics of globalization,* Journal of sociolinguistics, special issue on sociolinguistics and globalization
- Blommaert, J. (2004) *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.
- Boix, E. (1993) *Triar no és traïr. Identitat i llengua en els joves de Barcelona.* Barcelona: Edicions 62
- Bourdieu, P.(1970) *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire l'economie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard
- Bourdieu, P. (1988) *Espacio social y poder simbólico* en Revista de Occidente, nº 11, febrero
- Boyer, H. (1991) *Un exemple européen de normalisation sociolinguistique : la langue catalane face au castillan en Catalogne autonome.* Éléments de sociolinguistique. Paris : Dunod, p. 124-134
- Camps, A. (Coord)(2006) *Dialogo e Investigación en las Aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Barcelona: Graó.
- Carrasco, S. (coor.) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación.* Barcelona: ICE-UAB
- Codó, E. & Unamuno, V. (2007) *La construcción interactiva de la extranjeridad.* Discurso & Sociedad, Vol 1(1) 2007 pp.117-145
- Fairclough, N.(1989) *Language and power.* London: Longman.
- Foucault, M. (1969) *L'archéologie du savoir.* Paris : Gallimard.

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

Gibson, M. & Ogbu, J.(eds.)(1991) *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.

Goffman, E. (1974) *Les rites d'interaction*. París: Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1987) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.

Goffman, E. (1987) *Façons de parler*. Paris: Les Editions de Minuit.

Gumperz & Hymes, D. (1972) *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gumperz, (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.

Gumperz, J.(1989) *Engager la conservation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Halperin, T. et. Al. (2002) *Historia económica de América latina*. Barcelona: Crítica

Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.

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

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

Heller, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Hatier.

Livi, M. (2006) *Los estragos de la conquista. El declive de los indios de América*. Barcelona: Crítica.

Martí, J. (1968) *Antología crítica*. New York: Las Américas Publicaciones.

Martín Rojo, L. (dir.) (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC

Mondada, L. & Gajo, L.(eds.) (2000) *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires.

Mondada, L. (2001) “*L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle*“ in Thibaud, J.-P., Grosjean, M., éds., *L'espace urbain en méthodes*, Marseille: Parenthèses, 197-214

Norton, B. & Kanno, Y. (2003) *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. Journal of Languaje, Identity, and Education, 2 (4), 241-249 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nussbaum, L. & A. Tusón.(1995) *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.(2003) *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

Nussbaum, L.(2006) *Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en catalogne*. Etudes de linguistique appliquée, 143, pp. 355-669

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

Nussbaum L. et al. (2006) *Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en: Camps, Anna (coord) Dialogo e Investigación en las Aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Ogbu, J. (1974) *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. (2003) *Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. London : Lawrence Erlbaum.

Oppenheimer, A. (2006) *Cuentos chinos: el engaño de Washington y la mentira populista en América Latina*. Barcelona: Editorial Debate.

Payrató, L. (1985) *La interferencia lingüística: comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial.

Pedone, C. (2006) *Estrategias de Poder. Tú siempre jalias a los tuyos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Pujolar, J. (1997) *De què vas, tio? Gènere i llengua en la cultura juvenil*. Barcelona: Empúries.

Pujolar, J. ( 2000) *Gender, heteroglossia and power: a sociolinguistic study of youth culture*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Rampton, B. (1995) *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

- Ribas, N. (2003) *Dones del Sud al Sud d'Europa, una domesticitat globalitzada?* Revista Barcelona Societat, 12, 115-122
- Ribeiro, D. (1985) *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Roberts, C. (1999) *Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères.* Langages 134, pp.101-115
- Sassen, S. (1998) *The mobility of labour and capital : A study in international investment and labor flow.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Stein S. & Stein B. (1978) *La herencia colonial de América Latina.* México: Siglo XXI Editores.
- Suárez-Orozco, M. y Páez, M. (eds.) (2002) *Latinos : remaking America.* Los Ángeles: University of California Press.
- Suárez-Orozco, M. & Suárez-Orozco, C. (2003) La infancia de la inmigración. Madrid: Ediciones Morata.
- Tusón, A.& Payrató L. (1991). *El castellà a Catalunya. Una introducció. Ponencia presentada en las Jornades sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura castellanes a Catalunya.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona 25.-26.4.1991.
- Unamuno, V. (2003) *Lenguas, diversidad sociocultural y escuela. Hacia una educación lingüística crítica.* Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. (2003) *Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères.* Langages 134, pp.101-115
- Unamuno, V. & L. Nussbaum. (2005) *L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats.* Actes del Congreso Internacional de Análisis Crítico del Discurso, Valencia: Ed. Universitat de Valencia.
- Unamuno, V. & L. Nussbaum (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.
- Uslar, A. (1974) *La otra América.* Madrid: Alianza Editorial.
- Van Dijk, T. (2003) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria.* Barcelona: Ariel.
- Willis, P.(1988) *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Torrejón de Ardoz: Akal.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidos-MEC.

Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza : el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Woolard, (1992) *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana.

Zea, L. (1976) *Dialéctica de la conciencia americana*. México D. F: Alianza Editorial Mexicana.