



Más allá de los límites escolares: aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante

Beyond the school boundaries: language learning among pupils with a migrant background

Charo Reyes

EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona



Resumen

Los actuales cambios en el terreno lingüístico debido a las migraciones internacionales se reflejan de forma especialmente clara en los centros educativos. Este artículo presenta los múltiples aprendizajes lingüísticos del alumnado catalán de origen inmigrante de dos escuelas de secundaria con ideologías de acogida diferentes y en contextos socio-espaciales distintos, una pequeña ciudad costera de la región metropolitana de Barcelona y un barrio céntrico de la ciudad de Barcelona representativo del modelo de super-diversidad (Vertoveç, 2007). Contrastar las prácticas comunicativas del alumnado y las actitudes hacia la diversidad lingüística del profesorado en estos dos entornos diferentes muestra la riqueza de las prácticas comunicativas de este alumnado. Además, permite entender mejor si la escuela sigue reproduciendo jerarquías culturales a pesar de discursos más o menos inclusivos o si por el contrario hay procesos de cambio que pueden permitir incorporar el capital lingüístico de todo el alumnado.

Palabras clave: Diversidad lingüística; Escuela; Inmigración; Entornos de aprendizaje no-formales; Entornos de aprendizaje informales

Abstract

The current changes in the linguistic sphere due to international migrations are reflected in a particularly clear way in educational establishments. This article presents the diverse linguistic learning experiences of Catalan students of immigrant origin in two secondary schools with different reception ideologies and in different socio-spatial contexts: a small coastal town in the metropolitan region of Barcelona, and a central neighbourhood of the city of Barcelona that is representative of the super-diversity model (Vertoveç, 2007). Contrasting the communicative practices of the students and the attitudes towards the linguistic diversity of the teachers in these two different environments shows the richness of the communicative practices of these students. Besides, it allows us to better understand if schools continue to reproduce cultural hierarchies despite more or less inclusive discourses, or if, on the contrary, there are processes of change that can allow the incorporation of the linguistic capital of all the students.

Keywords: Linguistic diversity; School; Immigration; Non-formal learning environments; Informal learning environments

INTRODUCCIÓN¹

Leo novelas y comic en inglés y español. Cuando es en inglés lo traduzco en castellano en mi cabeza para entender. Y si está en castellano lo traduzco en bangla. Esto se me ha hecho una costumbre. (Nazneen. Entrada de diario de campo, septiembre de 2017)

Urdú, castellà, anglès i català són més importants, pothwari també, perquè és la meva llengua materna [...] si viues en tu pueblo, tienes que hablar en pothwari no en urdu, te van a desir, “esta chica viene de España y habla en urdu, no en pothwari”. (Aliya, entrevista personal, junio de 2017)²

La riqueza de los repertorios comunicativos de Nazneen y Aliya muestran las complejidades lingüísticas de las personas que construyen su identidad a través de experiencias transnacionales (Blommaert, 2010). Los repertorios comunicativos de las personas hablantes reflejan todos aquellos elementos utilizados para comunicarse eficazmente en las múltiples comunidades en las que participan; ya sean lenguas, registros u otros elementos no lingüísticos como un gesto o una vestimenta (Rymes, 2014, pp. 9-10). Sin embargo, a pesar de que la literatura sobre multilingüismo muestra el potencial de la población joven multilingüe para una comunicación eficaz en todos sus ámbitos de participación (Creese y Blackledge, 2015; García y Li Wei, 2014; Le Pichon-Vorstman et al., 2020), se tiende a una interpretación problemática de cierta diversidad lingüística (Hélot, 2012; Martín-Rojo, 2008).

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los múltiples aprendizajes lingüísticos de alumnado de origen inmigrante en Cataluña en contraste a esa representación problemática, siguiendo líneas de investigación de estudios realizados en el ámbito educativo que aportan nuevas herramientas en el análisis de las prácticas comunicativas del alumnado multilingüe (Codó y Patiño-Santos, 2014; Corona, 2012; Llompart, 2016; Patiño-Santos, 2019; Vallejo y Moore, 2016). Para ello, se articulan tres enfoques teóricos-metodológicos: la sociolingüística etnográfica de las últimas décadas (Blommaert, 2010; Creese y Blackledge, 2015; García y Li Wei, 2014; Rymes, 2014) la antropología de la educación y las migraciones (Carrasco y Gibson, 2010; Carrasco et al. 2011; Valdés, 2001) y la perspectiva comunitaria en estudios sobre literacidad (Lytra y Martin, 2010; Kenner y Ruby, 2012). La articulación de estas tres perspectivas teóricas ha permitido explorar los

¹ Este artículo recoge algunas de las ideas más relevantes de la tesis doctoral de la autora, *Repertorios comunicativos del alumnado de origen migrante en Cataluña. Más allá de los límites escolares*, que fue presentada en la UAB en octubre de 2018.

² No se han traducido las citas del alumnado para visibilizar su repertorio comunicativo (Rymes, 2014).

diferentes tipos de aprendizajes que se dan en entornos educativos formales, no-formales e informales.

El artículo presenta primeramente el marco teórico dividido en tres partes. En una primera parte se explica cómo se invisibilizan las lenguas del alumnado de origen inmigrante en la escuela a partir de subjetividades y discriminaciones. En un segundo apartado se exploran conceptos que investigan el capital cultural y social de la población migrante, y en un tercer apartado se exponen las aportaciones de conceptos como el *translenguar* en el análisis del capital lingüístico. A continuación, se presenta la metodología y el contexto de la etnografía realizada para, finalmente, presentar los resultados y evidencias de las complejidades de las construcciones lingüísticas del alumnado frente a las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural y lingüística. Aunque este artículo no profundiza en el contexto sociopolítico y lingüístico de Cataluña, los resultados sí muestran que las valoraciones del profesorado hacia las prácticas multilingües también están condicionadas por las tensiones que existen en el contexto bilingüe. No obstante, los resultados también han permitido identificar procesos de cambio en las perspectivas del profesorado.

LENGUA, MIGRACIONES, ESCUELA Y OTROS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Subjetividades y discriminaciones ocultas en torno a la lengua en la escuela

Con el incremento de inmigración internacional a partir de los años noventa, la escuela catalana ha incorporado un gran número de alumnado multilingüe. Las inquietudes que esta incorporación ha generado tienen mayor relación con las representaciones que se hacen de la nueva ciudadanía que con desafíos basados en evidencias (Carrasco y Gibson, 2010; Carrasco et al., 2011; Martín-Rojo, 2008; Narciso y Carrasco, 2022). Entre los diferentes elementos que se destacan como problemáticos entre la opinión pública, la diversidad lingüística del alumnado ocupa las primeras posiciones, ampliando nociones subjetivas y perspectivas etnocéntricas como cuando se habla de “culturas lejanas”, o “mentalidades diferentes”. Sin embargo, el tema se aborda como si se tratara de una realidad objetiva, lo que conlleva a oscurecer los accesos desiguales que se dan a los diferentes recursos lingüísticos entre la población y las exclusiones que se basan en el tratamiento de la lengua (Piller, 2016). Bourdieu explica que esta objetivación de la lengua se ve reforzada por los análisis lingüistas que atribuyen a la lengua una estructura ideal a la que todo hablante puede acceder (Bourdieu, 1985, p. 20); pero la lengua no es un objeto neutral y los procesos sociales y culturales están mediados por ésta

(Wortham y Reyes, 2011, p. 138). En los últimos años la perspectiva raciolingüística ha enfatizado la interacción entre lengua y raza en la producción histórica del estado-nación y la gubernamentalidad colonial (Rosa y Flores, 2017). Esta perspectiva argumenta cómo la construcción histórica derivó en diferentes ideologías raciolingüísticas en diferentes contextos, si bien todas se basan en el presupuesto de que las prácticas lingüísticas de los sujetos racializados son inadecuadas para participar en el mundo moderno (Rosa y Flores, 2017, p. 627).

En el contexto escolar este presupuesto subyace cuando se utiliza la diversidad lingüística como el principal factor explicativo de un rendimiento escolar más bajo del alumnado migrante (OECD, 2019) y no se profundiza en el rol de la institución escolar como garantía de participación en igualdad de condiciones.

El capital cultural y social del alumnado de origen inmigrante

El concepto de capital cultural y social de Bourdieu (1986) ha sido básico para dejar de explicar las trayectorias escolares diferenciadas vinculadas a talentos desigualmente distribuidos. Estudios posteriores han analizado qué otros factores pueden apoyar las trayectorias escolares de colectivos tradicionalmente en desventaja. En el contexto norteamericano ha habido numerosos trabajos que enfatizan el rol de los conocimientos y recursos comunitarios o las estrategias del alumnado de minorías para navegar entre sus experiencias académicas, sociales, comunitarias y familiares (Carter, 2006; Gibson, 1988; González et al., 2005). En el contexto británico, las investigaciones de las últimas décadas sobre escuelas complementarias y literacidad ponen su atención en el valor del capital social de los espacios comunitarios (Kenner y Ruby, 2012; Lytra y Martin, 2010; Shah et al., 2010). Las escuelas complementarias son aquellas escuelas comunitarias (algunas religiosas) donde se enseña lenguas y elementos culturales que las comunidades quieren transmitir a sus hijos e hijas (Lytra y Martin, 2010, p. xi); espacios donde pueden navegar entre el conocimiento adquirido en la escuela ordinaria y la escuela comunitaria sin silenciar ninguna de sus voces. Otros autores como Ryan et al. (2015) enfatizan el capital de las familias con experiencias migratorias y desarrollan el concepto de *capital migrante* que destaca la agencia que les confiere su conocimiento transnacional. Narciso y Carrasco (2017) amplían este concepto y hablan del *capital migratorio* de los hijos e hijas de personas migrantes en el que también incluyen la capacidad de movilizar el capital acumulado por sus padres con su experiencia migratoria para, por ejemplo, satisfacer sus aspiraciones académicas.

La diversidad lingüística a través de conceptos como el translenguar

Conceptos como el de *plurilingüismo* o *translenguar* evidencian un similar cambio de perspectiva en el análisis del capital lingüístico³ y resaltan también los múltiples conocimientos invisibles que se pueden activar en distintos contextos. Siguiendo a García y Li Wei (2014) y Creese y Blackledge (2015), la acción de *translenguar* es el uso que hacen las personas multilingües de su repertorio lingüístico para mediar sus actividades sociales y cognitivas. A diferencia de conceptos anteriores utilizados para analizar las prácticas de las personas bilingües, tales como el de la alternancia de códigos (*code-switching*) (Gumperz, 1977), los nuevos términos no interpretan estas prácticas comunicativas como la alternancia de dos estructuras lingüísticas absolutamente diferenciadas. Cuando hablantes bilingües utilizan rasgos de dos lenguas (o más) crean matices nuevos combinando elementos de los diferentes códigos conectados a un contexto sociopolítico específico (Wei, 2018)⁴. Este enfoque permite centrarse en la persona hablante como eje central de las interacciones, alejándose de visiones estáticas de la lengua y la cultura y superando el discurso lingüístico-territorial (Creese y Blackledge, 2015).

METODOLOGÍA Y CONTEXTO

Este artículo se basa en datos procedentes de dos estudios de caso paradigmáticos (Flyvbjerg, 2011) a través de los cuales se ha indagado sobre los repertorios lingüísticos del alumnado de origen inmigrante en Cataluña. A través de una etnografía secuencial y multinivel (Ogbu, 1981), se ha desarrollado un doble eje comparativo investigando el contexto escolar y el contexto social en el que se desarrolla la vida del alumnado (espacios de ocio, lugares de culto, hogares).

La primera fase etnográfica fue realizada en el curso 2009-2010 y tuvo lugar en un instituto de un municipio al norte de la región metropolitana de Barcelona y en la mezquita del mismo municipio; entorno donde aprendían árabe parte del alumnado de origen inmigrante del instituto. Este alumnado constituía una minoría, tanto en el instituto (el único instituto público del municipio) como en el mismo municipio (Reyes, 2017).

³ Aunque plurilingüismo y *translenguar* no son conceptos intercambiables, ambos entienden la comunicación desde las posibilidades que la persona hablante tiene de utilizar todos sus conocimientos lingüísticos para crear significados (ver una revisión de otros conceptos similares en Creese y Blackledge, 2015).

⁴ Existen voces críticas con estos conceptos, véase por ejemplo Jaspers (2018). Analizar este enfoque crítico está fuera del alcance de este artículo, pero considero que, aun aceptando la necesidad de mayor investigación, conceptos como el de *translenguar* y el plurilingüismo aportan herramientas clave para analizar el aprendizaje lingüístico del alumnado migrante.

El instituto, al que llamaré ‘Pompeu Fabra’, tenía una matrícula de aproximadamente 500 alumnos, y los grupos de ESO de tercero y cuarto se clasificaban por niveles. En primero y segundo no se hacía clasificación por niveles, pero sí había alternativas de refuerzo (aunque flexible) con una clara sobrerrepresentación de alumnado de origen inmigrante (Carrasco et al., 2011). El centro abarcaba un alumnado diverso en origen y clase social, con una tercera parte de alumnado procedente de inmigración internacional, sobre todo de origen marroquí, senegalés y gambiano.

En la segunda fase etnográfica se replicó la investigación en un contexto prototípico céntrico, al tiempo degradado y en proceso de gentrificación de una gran ciudad cosmopolita como Barcelona, que encaja en el modelo de la superdiversidad estudiada por Vertoveç (2007). La elección del segundo centro, al que llamaré Vázquez-Montalbán, se realizó por ser un centro que parecía priorizar el buen clima escolar y una actitud favorable a la diversidad lingüística por encima de la excelencia, información disponible a partir de trabajos anteriores (Carrasco, 2008). Este instituto tenía una matrícula de alrededor de 700 estudiantes, el 90 % procedente de la inmigración internacional y de hogares de bajos ingresos de la zona. Los principales países de origen del alumnado eran Pakistán y Bangladesh, con un total de 21 nacionalidades en el curso 2015-2016. Esta segunda fase etnográfica se llevó a cabo del 2014 a 2017 siguiendo con especial atención una cohorte, curso-año inicialmente de 53 estudiantes (dividido en dos clases).

En las dos fases etnográficas se realizó observación participante y no-participante en la escuela y fuera de ella, y se trianguló la información a través de entrevistas informales y semiestructuradas con los distintos actores de la comunidad educativa, grupos de discusión y análisis de documentos escolares. Se transcribieron todos los datos orales y las interacciones observadas se registraron sistemáticamente en los diarios de campo. El material escrito resultante se analizó mediante una codificación temática que surgió del propio material y de la literatura especializada revisada. Todos los nombres han sido anonimizados y en su mayoría son pseudónimos elegidos por el propio alumnado.

DISCURSOS SOBRE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y PRÁCTICAS COMUNICATIVAS INESPERADAS⁵

El Pompeu Fabra

Es que hoy en día ‘normalitos’ hay 3 o 4, que si unos hiperactivos, otros con dislexia o con una familia que es un desastre, o estos que cuando los tienes ya un poco... se van 4 meses a Gambia o a Senegal. (Docente del Pompeu Fabra, entrevista personal, mayo de 2010. Original en catalán. Traducción de la autora)

En el municipio del Pompeu Fabra existía una amplia oferta de institutos de educación secundaria concertados, es decir, privados, pero con financiación pública. De la etnografía emergió cómo el profesorado consideraba que la mayoría de gente que elegía el instituto público en la etapa obligatoria o no tenía los recursos económicos para elegir la escuela concertada, o eran las familias que no priorizaban la educación.

Por lo que respecta a la población inmigrante, el profesorado comunicaba la idea de que “*el instituto estaba desbordado por este alumnado que llegaba con grandes problemas lingüísticos*”, resumiendo la inquietud que más se expresaba. Sin embargo, en la etnografía se evidenció que el número de jóvenes de origen inmigrante era mucho menor que el que el profesorado percibía, lo que representaba un claro ejemplo de la paradoja de la sobrerrepresentación-invisibilidad (Carrasco et al., 2002) aplicable a los hijos e hijas de las migraciones de terceros países; sobrerrepresentación por lo que respectaba a percibirse como una situación desbordada, invisibilidad por lo que se refería a no reconocer aspectos positivos entre este alumnado. No se recogieron a penas comentarios positivos sobre sus aptitudes académicas.

Este tipo de representación de alumnado problemático y “vacío” de contenidos académicos se reflejaba también en las palabras del director del centro al analizar los recursos destinados a un joven de origen gambiano que “*no conocía ni las letras*”. El director se planteaba hasta qué punto valía la pena invertir esfuerzo. Como ya han demostrado las investigaciones de perspectiva crítica a la teoría del déficit, estas representaciones llevan a una justificación de cierta inacción desde la institución escolar (Foley, 1997). Además, los padres planeaban un viaje a Gambia de unos meses, lo que para el director representaba un claro ejemplo de falta de interés en la educación de su hijo, sin profundizar en los múltiples factores que

⁵ Tomo la expresión “inesperadas” del título del libro de Alastair Pennycook *Language and mobility. Unexpected places* que a su vez lo toma de Mónica Heller.

podían estar detrás de esta decisión (Narciso y Carrasco, 2022). Como se muestra en la cita introductoria a este apartado, los viajes a origen eran sólo concebidos como un proceso de descapitalización lingüística y cultural, sin considerar otros aprendizajes que se dan en éstos.

El Vázquez Montalbán

“En las reuniones con los padres se habla como se puede, y se usa de todo, catalán, castellano, o urdu si se puede coger a un joven que traduzca...” (docente del Vázquez Montalbán. entrevista personal, enero de 2014. Original en catalán. Traducción de la autora).

El Vázquez Montalbán, a diferencia del Pompeu Fabra, sí era un instituto formado mayoritariamente por población de origen extranjero. Aunque la diversidad de la zona también es alta, la proporción del alumnado de origen migrante no era reflejo exacto de ésta. La gentrificación del barrio había atraído una clase media nacional y de países europeos que no se encontraba en la escuela pública del barrio. Algunos agentes educativos de la zona denunciaban que las escuelas públicas del barrio no conseguían atraer a “otro tipo de población” ya que estas familias de origen nacional o europeo elegían las escuelas concertadas de la zona, o las escuelas públicas o concertadas de otros barrios.

Sin embargo, el discurso predominante en el Vázquez Montalbán no reflejaba esta inquietud. El proyecto educativo del instituto se caracterizaba por apostar explícitamente por un buen clima escolar y el sentimiento de pertenencia entre todo su alumnado.

No obstante, el profesorado también expresaba preocupación sobre cómo las competencias lingüísticas en la lengua escolar podían afectar el rendimiento escolar. Así se reflejaba esta preocupación en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC):

El catalán convive en el instituto con lenguas propias de otros países, que son las habituales entre los compañeros que comparten la misma nacionalidad; y con la lengua castellana, que es la lengua común entre el alumnado hispanohablante, el alumnado recién llegado y como lengua oficial en Cataluña, es *la más presente en el barrio* y en los medios de comunicación, orales y escritos. Por eso, desde el Proyecto Educativo, es necesario velar por la potenciación de esta lengua que el alumnado necesita, pero que difícilmente puede dominar en todo su alcance. (PLC, 2017. Cursiva de la autora. Traducción de la autora)

Este párrafo refleja muy bien cómo se interpreta la diversidad lingüística en el contexto catalán aún con un profesorado en su mayoría sensible a ésta. En el proyecto lingüístico del centro “la convivencia con lenguas propias de otros países” no se explicaba como potencialidad, sino en contraposición a la lengua catalana.

Lengua ésta, que se dibujaba en solitario frente al bagaje lingüístico del alumnado y al uso generalizado del castellano en el barrio. Un enfoque empático con el alumnado sin un análisis holístico de la realidad puede llevar a un reconocimiento de la diversidad a nivel humano, pero representada desde la excepcionalidad, lo que también puede comportar no encontrar estrategias para incorporar el conocimiento de su alumnado más allá de dispositivos de compensación (Carrasco et al., 2012; García et al., 2008; Pérez-Milans y Patiño-Santos, 2014; Reyes, 2017).

Aprendizajes inesperados

“Languages turn out to be floating around in unexpected places” (Heller, 2007, p. 343, citado en Pennycook, 2012, p. 17).

Comparando los discursos de los dos centros se detectan significativas diferencias. Sin embargo, también se puede observar cómo, al pensar en la incorporación de su alumnado multilingüe, ambas escuelas toman exclusivamente como única referencia la lengua escolar, o la falta de lengua escolar. Pero ¿qué prácticas comunicativas tiene el alumnado más allá de las prácticas promovidas o visibilizadas en la escuela?

En la primera fase etnográfica se pudo comprobar que la mezquita era casi desconocida para la población del municipio en general, por ejemplo, en el punto de información del ayuntamiento nadie parecía saber de su existencia. Tampoco la mayoría del profesorado parecía tener consciencia de ésta ni de su actividad educativa. Este desconocimiento refleja la invisibilidad de *otros fondos de conocimiento* del alumnado de origen inmigrante. En la escuela los únicos comentarios positivos que se realizaban tenían que ver con el esfuerzo y buen comportamiento de parte del alumnado, pero a la vez eran comentarios que podían enmascarar prejuicios como el del comportamiento supuestamente más pasivo de las chicas musulmanas (Mirza, 2008); o el de una falta de habilidad cognitiva malinterpretando el proceso normal de aprendizaje de una segunda lengua (OECD, 2015). Sin embargo, en la mezquita pudieron recogerse numerosas estrategias de aprendizajes y conocimientos lingüísticos. El alumnado combinaba sus diferentes repertorios lingüísticos para el aprendizaje del árabe al, por ejemplo, transcribir fonéticamente las palabras árabes con fonemas del castellano, catalán o inglés, utilizar su conocimiento multilingüe para corregir el castellano del profesor o para ayudarlo a encontrar las palabras que desconocía, o transferir estrategias educativas de la escuela a la clase de árabe. Es decir, sus diferentes saberes lingüísticos emergían con un lugar mucho más protagonista, así como también su capacidad de transferir conocimientos. Este espacio resultaba un *site of learning power*, que es como las

investigadoras Kenner y Ruby (2012) definen estos espacios con capacidad de integrar los recursos comunitarios y con un impacto positivo en la capacidad de aprendizaje del alumnado. A pesar de que no había una voluntad consciente de motivar un comportamiento lingüístico plurilingüe, la mezquita permitía a este alumnado negociar su aprendizaje utilizando todos sus conocimientos, con lo que resultaba un espacio más propicio para desarrollar una conciencia metalingüística y valorar todos sus saberes. Esto contrastaba ampliamente con la forma a cómo se les describía en la escuela, donde su conocimiento de diferentes lenguas era casi invisible, suponiéndoles a menudo sólo una lengua de origen y un “acomodamiento” al castellano de la calle, en palabras de parte del profesorado; o se les consideraba alumnado desmotivado o alumnado trabajador, pero poco activo.

En la segunda fase etnográfica se siguió comprobando cómo las prácticas y aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante son complejos y reflejo de su movilidad. El alumnado entrevistado, procedente de Pakistán y de Bangladesh, explicaba que combinaba un mínimo de 5 lenguas y que algunas de esas lenguas, o rasgos de esas lenguas, las habían aprendido de sus pares como el punjabi o el bengalí, o incluso el mismo urdu que no siempre era la lengua familiar en los hogares de origen pakistaní.

Como se ha documentado en otros estudios, muchas de las familias pakistaníes escogían el urdu en sus prácticas lingüísticas fuera de Pakistán para garantizar la comunicación intra-nacional en el país de recepción (Zaidi, 2001, citado en Larrera, 2017, p. 375). No obstante, en el contexto doméstico, en la mayoría de los casos, había prácticas híbridas combinando diferentes lenguas de Pakistan, además del castellano y el catalán. Por ejemplo, en algunos casos utilizaban pothwari con sus padres, pero en cambio utilizaban urdu con amistades de la familia, mostrando el uso intracomunitario que adopta el urdu fuera de Pakistán. Probablemente por ese valor de cohesión comunitaria y su reconocimiento como capital social en el país de recepción (Shah et al., 2010), el urdu es también la lengua que la mayoría declaraba escoger para hablar con hermanos y hermanas pequeñas, por encima de otras lenguas pakistaníes, adaptándose así a las necesidades del contexto de recepción. Las palabras de Aliya en la cita introductoria de este texto ilustran cómo las diferentes lenguas a las que está vinculado este alumnado les supone diferentes afiliaciones según el contexto, que no tienen por qué coincidir con los límites nacionales. Aliya temía que en su país de origen le reprochasen que hablase la lengua oficial de Pakistán, pero asociada en cambio con una lengua “de España”: “esta chica viene de España y habla en urdu, no en pothwari”. Sus elecciones lingüísticas sobrepasaban la representación dicotómica interiorizada en gran parte de la

sociedad receptora que considera que se mueven exclusivamente entre una lengua de origen y una lengua de recepción.

Otra situación que pasaba desapercibida en la escuela es la combinación de rasgos lingüísticos que hacía el alumnado según el interlocutor. El alumnado nunca utilizaba rasgos lingüísticos que su interlocutor no dominaba. La combinación de rasgos lingüísticos apropiados para cada micro-interacción requiere un alto nivel de competencia comunicativa plurilingüe. En cambio, desde la escuela la mezcla de castellano y catalán, lenguas comprendidas por ejemplo por todo el profesorado a diferencia de muchas otras lenguas que utilizan, se interpretaba como indicador de un aprendizaje pobre. Ello responde en parte a la ideología monolingüe que choca con las prácticas híbridas que no se reconocen como legítimas o simplemente se ignoran. Pero también, en la línea de lo que denuncia la perspectiva raciolingüística, puede responder a ese presupuesto que circula de que las prácticas comunicativas de los sujetos racializados son inadecuadas, a pesar de que esa misma mezcla de lenguas sea la norma entre otros sujetos de la sociedad como el propio profesorado (Patiño-Santos, 2019).

Además de estas prácticas híbridas, el alumnado también se proyectaba hablando más catalán en el futuro. Uno de los jóvenes entrevistados –actualmente en la universidad– confirmaba esta proyección explicando que utilizaba mayoritariamente el catalán en el contexto universitario. En el nuevo espacio académico este uso probablemente le confería cierta distinción, a modo de cosmopolitismo lingüístico (Woolard, 2016). De forma que se puede hacer un cambio de lengua cuando el uso de la nueva lengua permite reubicarse socialmente, y cuando se genera una nueva situación de amplia exposición a esta nueva lengua (Pujolar y González, 2013). Como explica Patiño-Santos (2019), a pesar de que a menudo la mezcla del castellano y el catalán se interpreta como una amenaza a un cambio genuino a la lengua catalana por parte de la nueva ciudadanía, es probable que sea una evidencia de lo contrario. Como se ha demostrado, las prácticas lingüísticas del alumnado se adaptan a las necesidades de cada espacio. Otra cuestión es que se den las condiciones necesarias para acceder a esos nuevos espacios, algo que no parece que se esté garantizando, al menos en lo que respecta al espacio académico de prestigio por excelencia, la universidad (Reyes y Carrasco, 2018).

Las posibilidades de un giro al plurilingüismo

Por último, es importante destacar que las percepciones sobre la diversidad lingüística no son totalmente homogéneas entre el profesorado. Durante el trabajo de campo en el segundo centro también se observaron prácticas escolares y reflexiones

que muestran la predisposición de parte del profesorado a una incorporación de las diferentes prácticas comunicativas de su alumnado en el aula. Así, por ejemplo, una profesora interina comentaba que no permitía que el alumnado hablara en sus lenguas familiares, y otra profesora con más años en el instituto, reflexionaba sobre la importancia que tenía en sus clases de matemáticas que el alumnado pudiese utilizar sus lenguas maternas para una mejor comprensión de la materia. Pérez-Milans y Patiño-Santos (2014) analizan esas voces diferentes entre el profesorado como posibilidades de cambios culturales a través de la difuminación de los límites institucionales que se dan en la actualidad en el marco de la Modernidad Tardía (2014, p. 466).

Es muy probable que ese espacio de disonancia haya permitido en el Vázquez Montalbán conducir a una nueva fase en lo que respecta al tratamiento de la diversidad lingüística. Al comienzo del trabajo de campo se pudo identificar la existencia de un grupo de profesorado especialmente sensible a la diversidad lingüística de su alumnado, lo que los llevó a interesarse tanto por la presente investigación como por los nuevos enfoques del Departament d'Ensenyament de Catalunya sobre la implementación de pedagogías plurilingües. Como resultado, elaboraron un proyecto que acabó involucrando a 12 profesores de manera colaborativa, a través del cual se anima al alumnado a emplear las lenguas familiares en las prácticas diarias de las asignaturas de catalán, castellano e inglés; En posteriores entrevistas de seguimiento, el profesorado explicó que tras tres años de proyecto no sólo se comprobó un cambio de actitud entre alumnado y profesorado en lo que respecta a la diversidad lingüística, sino también una mejora en el rendimiento académico; un aspecto destacable a analizar en próximas investigaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

En la mayoría de las escuelas de los países receptores, las lenguas se siguen enseñando dentro de un espacio y un tiempo determinados, como un cuerpo lingüístico cerrado con límites claros, como los que imponen y justifican las autoridades estatales o regionales. Este enfoque dificulta el aprovechamiento del potencial plurilingüe del alumnado de origen inmigrante incluso cuando el profesorado valora su diversidad lingüística. Contrastar prácticas docentes en dos escuelas con sensibilidades diferentes hacia la diversidad lingüística ha permitido evidenciar hasta qué punto las jerarquías sociales, culturales y lingüísticas se imbrican en discursos más amplios que impactan en la estructura escolar. Poner el foco en las lenguas en lugar de en las prácticas comunicativas da lugar a representaciones que distan mucho de

las prácticas reales que la etnografía detecta y a la que gran parte del profesorado es sensible, pero sin disponer del marco analítico adecuado.

Este artículo ha mostrado múltiples aprendizajes en espacios fuera del ámbito escolar como la mezquita o sus hogares, o en los márgenes escolares fuera del aprendizaje curricular. Para que este capital cultural ligado a sus experiencias migratorias se pueda activar en la escuela y ser reconocido como conocimiento válido (Franzé, 2002) son necesarios entornos donde sus diferentes aprendizajes sean legitimados y donde sus competencias parciales no sean analizadas como prácticas inadecuadas sino como indicador de sus múltiples aprendizajes.

No obstante, en un entorno como el del Vázquez Montalbán también se evidenciaban mayores posibilidades de cambio. Una escuela caracterizada por un *ethos* escolar inclusivo y el contacto con las experiencias multilingües de su entorno, acompañado de una permeabilidad a los discursos positivos del plurilingüismo, ha hecho posible la emergencia de una reflexión sobre la lengua que pretende incorporar las voces diversas de su alumnado, desde las lenguas y desde la participación.

Conseguir integrar todos los repertorios comunicativos del alumnado de origen inmigrante como conocimiento legítimo es imprescindible si se quiere dotar a este alumnado de las herramientas necesarias para desarrollar sus aspiraciones y derechos, más allá de lo imaginado dentro de los límites escolares.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a las editoras de esta edición especial, Júlia Llompart y Claudia Vallejo, sus trabajos y reflexiones que me han ayudado a profundizar en mi trabajo de campo y a sentirme acompañada en el análisis de la riqueza lingüística del alumnado de origen inmigrante. También me gustaría dar las gracias a mis directores de tesis, Sílvia Carrasco y a Jordi Pàmies; sin su visión holística y crítica de la educación no habría podido analizar todos los factores que intervienen en los accesos a los derechos de ciudadanía.

Finalmente, quiero dar las gracias al alumnado y el profesorado de mi trabajo de campo; muy especialmente al alumnado cuya generosidad me ha permitido recoger los procesos lingüísticos y no sólo lingüísticos que vive el alumnado de origen inmigrante en la escuela, y a las cuatro profesoras del Vázquez Montalbán que me permitieron acompañarlas durante más de cuatro años de forma intensiva.

Su labor educativa supera con creces lo que yo he sido capaz de reflejar aquí. Muchas gracias a todas y a todos.

FINANCIAMIENTO

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I Movibar. La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias, MINECO CSO2012-34285 y el proyecto RESL.eu, Reducing Early School Leaving in Europe, FP7 320223.

REFERENCIAS

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Carrasco, S. (2008). Barcelona and Catalonia: A multilingual reality between an old paradox and a new opportunity. En C. Kenner & T. Hickey (Eds.), *Multilingual Europe: Diversity and Learning* (pp. 28-32). Trentham Books.
- Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D., Olivé, C. M. (2002). Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants. En Carrasco, S. (Dir.), *La Infància i les famílies als inicis del S. XXI* (Vol. IV). CIIMU <https://ciimu.org/informes>
- Carrasco, S. & Gibson, M. A. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 90, 59-76.
- Carrasco, S., Pàmies, J. & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 5(3), 105-122.
- Carrasco, S., Pàmies, J. & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles, barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Carter, P. L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education*, 79, 304-28. <https://doi.org/10.1177/003804070607900402>
- Codó, E. & Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.002>
- Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th Edition, pp. 301-316). Sage.
- Foley, D. (1997). Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest. En R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice* (pp. 113-131). The Falmer Press.

- Franzé, A. (2002). *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Consejo Económico y Social.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García Castaño, F. J., Rubio, M. & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Cornell University Press.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.), (2005). *Funds of knowledge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Gumperz, J. (1977). The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *RELC Journal*, 8(2), 1-34. <https://doi.org/10.1177/003368827700800201>
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. En M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231). Taylor and Francis.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Kenner, C. & Ruby, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Trentham Books.
- Larrea, I. (2017). *Les actituds lingüístiques dels immigrants Panjabis adults a Catalunya*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Pompeu Fabra.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. & Szőnyi, E. (2020). *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices*. NESET report. Publications Office of the European Union.
- Lytra, V. & Martin, P. (Eds.), (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Trentham Books.
- Llompарт, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín-Rojo, L. (2008). Competent vs. Incompetent Students: Polarization and Social Closure in Madrid Schools. En G. Delanty, R. Wodak & P. Jones (Eds.), *Identity, Belonging and Migration* (pp. 279-300). Liverpool University Press. <https://doi.org/10.5949/liverpool/9781846311185.003.0015>
- Mirza, H. S. (2008). *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203888650>
- Narciso, L. & Carrasco, S. (2017). Mariama on the Move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones*, 43,147-174. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/7775>
<https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.007>
- Narciso, L. & Carrasco, S. (2022). Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media. En S. Carrasco & Á. Bereményi (Eds.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Bellaterra.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OECD/EU (2019). *Settling In 2018: Indicators of Migrant Integration*. OECD Publishing.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3-29. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>

- Patiño-Santos, A. (2019). When language mixing is the norm: documenting post-muda language choice in a state school in Barcelona. *International Journal of the Sociology of Language*, 2019(257), 109-135. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2022>
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697653>
- Pérez-Milans, M. & Patiño-Santos, A. (2014). Language education and institutional change in a Madrid multilingual school. *International Journal of Multilingualism*, 11(4), 449-470. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.944532>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001>
- Pujolar, J. & Gonzàlez, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720664>
- Reyes, C. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 725-727.
- Reyes, C. & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514-527. <https://doi.org/10.1111/ejed.12304>
- Rosa, J. & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Ryan, L., Erel, U. & D'Angelo, A. (Eds.), (2015). *Migrant Capital: Networks, Identities and Strategies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137348807>
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203129616>
- Shah, B., Dwyer, C. & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'? *Sociology*, 44(6), 1109-1127. <https://doi.org/10.1177/0038038510381606>
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English. Latino students in American schools*. Teachers College Press.
- Vallejo, C. & Moore, E. (2016). Prácticas plurilingües 'transgresoras' en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura. *Signo y seña*, 29, 33-61.
- Vertoveç, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190258610.001.0001>
- Wortham, S. & Reyes, A. (2011). Linguistic Anthropology of Education. En B. A. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*. (pp. 137-153). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch9>



CHARO REYES

Doctora en Antropología Social. Ha participado en diferentes proyectos nacionales e internacionales de investigación sobre educación, lengua y migración y fue investigadora visitante en el Goldsmiths College de la Universidad de Londres. Actualmente trabaja en el sector educativo en Escocia y como investigadora independiente de EMIGRA-CER Migracions (UAB).

Rosario.Reyes@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-4840-2872>



Reyes, C. (2022). Más allá de los límites escolares: aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e1127. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1127>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 13-04-2022

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 31-05-2022

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