

Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona

[Among peers: notes on linguistic socialization of pupils of
immigrant origin in Barcelona]

Virginia Unamuno

Abstract

Barcelona, a historically bilingual city, changed its demographic profile in the past few decades due to the arrival of a large number of immigrants. In such a context, it seemed relevant to study the socialisation procedures adopted by young newcomers to take part in sociolinguistic dynamics both in the city and at school. This meant investigating how children, as new members of the host society, learn to participate in monolingual, bilingual or multilingual situations. This paper presents part of the results steaming from a research project carried out at a primary school sited in the old quarter of the city of Barcelona. It focuses on the processes of peer linguistic socialisation; that is, between children of the same age born in the city and abroad. The analysis focuses on language choices and the use of code-switching as a resource to index contextual changes (change of activity, participant, topic, etc.). Results reveal that language learning by children of immigrant origin is an imbricate process in which language development is related to the process of learning how to progressively appropriate and manage the linguistic patterns other children offer them. This socialisation process seems to be framed in the cultural expectations of both groups of children and in the social relations at the school and in the city.

KEYWORDS: LANGUAGE SOCIALIZATION, BILINGUALISM, CATALAN, IMMIGRATION,
INTERACTIONAL SOCIOLINGUISTICS, BILINGUAL SCHOOLS

Affiliation

CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Argentina.
email: vunamuno@conicet.gov.ar

1 Introducción

Este estudio tuvo su origen en el cambio demográfico de las escuelas españolas de finales de los años noventa. Los centros educativos vieron cambiar radicalmente la composición de su población con la incorporación de familias inmigradas por razones económicas, provenientes del extranjero (Martín Rojo, 2010; Nussbaum y Unamuno, 2006).

De la sorpresa a la curiosidad, de la curiosidad a la preocupación, en la mayoría de los casos los centros escolares fueron reaccionando con iniciativas creativas que fueron luego incorporadas a propuestas gubernamentales. En el caso de Cataluña,¹ al hecho complejo de pensar las formas de incorporar este nuevo alumnado, se le sumó otro, el de cómo hacerlo en el marco de un programa de educación bilingüe que instituye como lengua vehicular el catalán, lengua minoritaria en el contexto internacional y en el contexto urbano catalán, específicamente en los lugares de residencia de las familias inmigradas (Nussbaum, 2005; Corona, Moore y Unamuno, 2008).

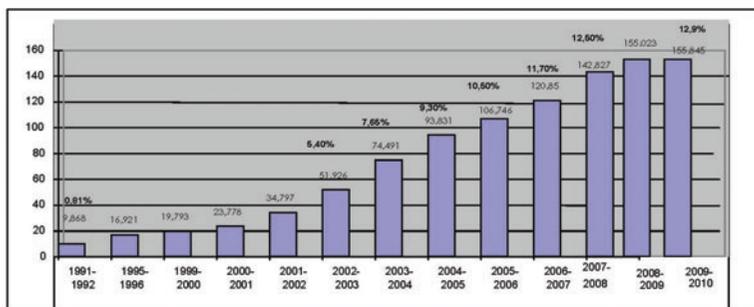
Este el contexto de la investigación realizada entre los años 2002 y 2006, cuyos resultados – en una pequeña parte – se presentan aquí. Su objetivo fue comprender y describir la socialización lingüística de los niños inmigrados en una escuela primaria de Barcelona que llamaré *El Port*. Nuestro interés fue entender cómo niños y niñas venidos de diferentes partes del mundo se incorporaban a la escuela bilingüe en Barcelona, aprendían lenguas y se socializaban en las expectativas culturales respecto a los usos lingüísticos de su población. Pero al mismo tiempo, nos interesamos por profundizar en el estudio de la adquisición de lenguas desde una perspectiva que la entiende como parte un proceso más amplio: devenir miembro de una sociedad.

Concretamente, a través de un trabajo de campo prolongado (Kulik y Schieffelin, 2004:350), se probó de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el *habitus* que se transmite a los niños inmigrados respecto a los usos lingüísticos (qué lengua, con quién, dónde, para qué)? ¿Cómo adquieren este *habitus*; i.e. cómo son socializados lingüísticamente? ¿Cómo son categorizadas y qué valores adquieren las lenguas en este proceso? ¿Cuáles son las expectativas culturales en que se socializan estos nuevos miembros?

En el caso del presente artículo, expondré algunos de los resultados de dicha investigación. Específicamente, aquellos aspectos relativos a la socialización lingüística de niños y niñas *recién llegados*² a Barcelona que se produce en el marco de la interacción entre iguales; es decir, con otros compañeros de su misma edad.³

2 El contexto de esta investigación

Dos elementos hacen relevante el estudio de las formas y resultados de la socialización lingüística de nuevos miembros en la escuela catalana actual: por un lado, el rápido cambio del perfil de la población escolar de los últimos diez años (ver gráfica 1), y, por otro, la necesidad de revisar el modelo educativo bilingüe vigente, para evitar la creación de nuevas minorías y la marginación sociocultural (Vila, 2000; 2001; Corona y Unamuno, 2008).



Gráfica 1: Evolución del número de alumnos extranjeros matriculados en Cataluña. Proporción sobre el total de alumnos matriculados en Cataluña. Elaboración propia a partir de datos del *Departament d'Ensenyament*.

A diferencia de la mayoría de ciudades europeas, Barcelona es una ciudad históricamente bilingüe. Desde hace siglos se hablan dos lenguas, el catalán y el castellano. Aunque el estatus político de cada una de ellas ha cambiado a lo largo de los años y, con éste, la presencia pública de una, otra o de las dos lenguas, el catalán y el castellano tiene, después del final de la dictadura franquista (1939-1975), un estatus de co-oficialidad.

La mayoría de sus habitantes se considera competente en ambas lenguas y emplea tanto el catalán como el castellano en interacciones cotidianas. Sin embargo, en diferentes zonas de la ciudad, el uso de una de estas dos lenguas, de ambas, o de otras, como por ejemplo el inglés es más notorio (Nussbaum y Unamuno, 2005).

En el entorno de la escuela *El Port*, las observaciones etnográficas permiten sostener que la presencia de la lengua catalana es minoritaria, y se restringe a los intercambios de un sector particular de su población: estudiantes y profesionales. Según nuestros registros, se trata de casos excepcionales. Lo habitual es el uso generalizado de la lengua castellana en alternancia con otras lenguas como por ejemplo el árabe, el hindi, el punjabí y el tagalo. Esto se corresponde con los datos demográficos de la zona, los cuales indican que más de la mitad de su población es nacida en el extranjero, mayoritariamente en Pakistán, Filipinas, Bangladesh y Marruecos (Ajuntament de Barcelona, 2010).

En este tejido sociolingüístico, la escuela simbólicamente parece de otro territorio. Los carteles, la información del portón de entrada, las conversaciones entre maestros y directivos, etc. ofrecen, en una primera impresión, la confirmación de su pertenencia a otra comunidad de habla: un territorio lingüísticamente catalano-hablante pero con tendencia intrínseca a las prácticas híbridas y a los cambios de lenguas (Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007).

Es interesante en este sentido, situarse un rato en la puerta de la escuela, separada de la calle por un muro y unas rejas. A las horas de entrada, los docentes esperan a los niños y las niñas en el patio. En la puerta, madres, abuelas, padres, tíos, etc. se despiden de las criaturas. La conserje le dice a una mamá que lea un cartel que hay colgado en la puerta y que ofrece talleres de informática para madres. Se lo dice en castellano. La mujer le comenta a su amiga en árabe marroquí el hecho, ambas se acercan y leen el cartel escrito en catalán. En castellano, le grita a otra madre que los talleres empiezan el lunes.

Los usos lingüísticos en la escuela, en el barrio y en estos espacios “bisagra” son complejos de describir de forma sintética sin caer en esquemas de correspondencias (entre lenguas y participantes; entre lenguas y espacios; entre lenguas y actividades) que corren el riesgo de presentar como homogéneas, prácticas que se caracterizan más bien por su heterogeneidad (Unamuno, 2008, 2009). Estos usos, que sólo son descriptibles a partir del estudio minucioso de las prácticas sociales, son intrínsecamente mestizos, caracterizados justamente por el uso alternante de más de una lengua y por el uso de variedades propias del contacto y emergentes de situaciones multilingües. Sin embargo, el trabajo etnográfico y el análisis de datos interaccionales demuestran que existen instancias en donde estos usos se norman, se regulan, se gestionan y se organizan. Estas instancias son de diferente índole y están históricamente configuradas.

El estatus legal del catalán en la educación primaria, secundaria y universitaria deriva del Estatuto de Autonomía y de la Ley de Política Lingüística, así como de diversos decretos que instauran al catalán como lengua oficial de los centros escolares y vehicular de los contenidos curriculares (Corona, Moore y Unamuno, 2008). Para los estudiantes cuya primera lengua no es el catalán, se aplica un programa de inmersión cuyo objetivo es la educación bilingüe.

El programa de inmersión tuvo origen en el consenso de la sociedad catalana contra la división de las escuelas en función de la lengua familiar del alumnado (Arnau, Comet, Serra y Vila, 1982). En los años 80, la *catalanización* del sistema educativo contó con el apoyo de diferentes representantes sociales y, lo que es más importante, de hablantes de ambas lenguas (Nussbaum, 2006; Dooly y Unamuno, 2009). El éxito del programa de inmersión puede verse por ejemplo en el hecho de que aproximadamente el 95% de la población comprendida entre los 15 y los 64

años dice entender el catalán, aproximadamente el 77% dice poder hablarlo, 80% poder leerlo, y el 60% dice poder escribirlo (Institut d'Estadística de Catalunya, 2008).

El cambio en el perfil demográfico-sociolingüístico del alumnado de las escuelas catalanas tuvo diferentes consecuencias, entre las cuales, la decisión política de instaurar el catalán como lengua de acogida escolar para la población inmigrante extranjera. Así, se creó un plan específico de actuación para lo que se llama la “acogida lingüística de los escolares de origen extranjero”. Entre el año 2002 y 2004, este plan se concretó en la creación de los *Tallers de Llengua*, cursos destinados a la enseñanza intensiva del catalán para el alumnado escolarizado fuera del territorio español. En diciembre del 2004 se aprueba el llamado *Pla per a la llengua i la cohesió social – Pla LIC* – (Departament d'Ensenyament, 2004) del cual dependen diferentes recursos pedagógicos destinados a ayudar en la incorporación de niños y niñas recién llegados en el sistema educativo catalán.

La escuela *El Port* está ubicada en el barrio de *El Raval* (Distrito de Ciutat Vella, Barcelona). Se trata de uno de los barrios del distrito antiguo de la ciudad de Barcelona, caracterizado por su origen obrero y portuario, y actualmente habitado por un colectivo importante de personas de origen extranjero (41.280 personas extranjeras en 2010). Según los datos oficiales de la ciudad, este distrito y este barrio en concreto registran los índices más altos de incremento de la población extranjera en los últimos 10 años. Además, es el distrito de la ciudad con más concentración de personas extranjeras – el 40,9% de sus habitantes declaran haber nacido en el extranjero (Ajuntament de Barcelona, 2010). La población de El Raval se caracteriza también por tener una edad promedio superior a la media de la ciudad (el 20% son personas mayores), por presentar una tasa de desempleo alta (el 33,5 % está desocupada) y por un nivel bajo de instrucción (el 72% sólo tiene estudios primarios).

En *El Port*, el cambio demográfico de la ciudad de las últimas décadas se concretó en un cambio en el perfil de su población estudiantil y, también, en un cambio de perfil escolar. En pocos años, *El Port* pasó a ser una “escuela de inmigrantes”, llamada así por los vecinos y también por sus miembros adultos (Unamuno, 2005). Esta etiqueta está asociada principalmente a la concentración de alumnado extranjero en su matrícula (Carrasco y Soto, 2000). En los años en que se realizó esta investigación, el porcentaje de matriculación de alumnos extranjeros era del 70% (año 2004).

Según relatan sus docentes, esta etiqueta fue circulando por el barrio hasta imponerse en el sentido común de algunos vecinos. Esto trajo aparejado, según relatan, el cambio de escuela de un número importante de niños y niñas del barrio, cuyos padres optaron por otras de las escuelas del distrito. Quedaron, sin

embargo, niños no extranjeros en sus aulas. La mayoría de ellos, según sus docentes, son niños pertenecientes a los colectivos marginados del barrio (gitanos, desempleados y trabajadores no regulares) y presentan características de lo que ellos llaman “problemáticos”. Durante la investigación, en *El Port*, este término se empleaba para denominar a quienes que no cumplían con las reglas sociales y de comportamiento que la escuela consideraba apropiadas. Según sus docentes, los niños “problemáticos” eran en su inmensa mayoría los locales, los no extranjeros.

El Port, como muchas escuelas de Barcelona, fue variando sus estrategias didácticas y su organización escolar para dar respuesta a nuevos retos relacionados con el cambio demográfico del alumnado. Entre estos retos, destacan sus docentes, se encuentra la “diversidad lingüística”. Es decir, el reto de escolarizar a alumnos que al ingreso al sistema educativo catalán desconocen tanto esta lengua como el castellano, y, en muchos casos, también el sistema de escritura alfabética.

En el año 2003, con el interés de desarrollar propuestas inclusivas para el alumnado recién llegado, *El Port* solicitó el asesoramiento de la *Universitat Autònoma de Barcelona* en el área de lengua. Habían implementado un *Taller de llengua* para la enseñanza intensiva del catalán –lengua de escolarización– pero, según consideraban sus directivos, sin éxito. Los niños y las niñas recién llegados parecían no poder desenvolverse efectivamente en esta lengua y mostraban dificultades de aprendizaje.

A partir de aquel año, se instauró un proyecto de colaboración entre ambas instituciones que permitió la implementación de diversas actividades orientadas: a) al diagnóstico sociolingüístico de la institución; b) a la evaluación de las competencias comunicativas en lengua castellana, catalana e inglesa; c) al asesoramiento en el desarrollo de unidades didácticas, proyectos y tareas escolares que fueran realizadas conjuntamente por alumnos con competencias lingüísticas desequilibradas.

El presente estudio se enmarca en este trabajo conjunto, el cual supuso la implicación de diversos investigadores en la vida cotidiana de *El Port*. Los datos que aquí se analizan son extractos de actividades escolares propuestas y llevadas a cabo por dichos investigadores y por docentes de *El Port*, tal y como se detallará a continuación.

3 Metodología

Como se dijo, los datos que se presentan en este trabajo fueron recogidos en una escuela de educación primaria en el barrio de El Raval, en casco antiguo de la ciudad de Barcelona. Allí, durante tres años se llevó a cabo un proyecto de

investigación-colaborativa que incluyó: a) la observación participante de aulas regulares, de los *Tallers de Llengua* (curso 2003-2004) y del *aula d'acollida* durante los cursos 2004-2005 y 2005-2006; b) el seguimiento de dos proyectos educativos en las áreas de lengua castellana y de historia; c) la distribución de tareas comunicativas sobre lengua castellana, catalana e inglesa (curso 2003-2004; curso 2004-2005); d) la grabación de las clases de inglés; e) entrevistas a directivos, docentes y alumnos.

Para este artículo, si bien consideraré todo el corpus de datos recogidos así como la experiencia de investigación etnográfica en la escuela, he optado por analizar sólo una parte de los datos, los cuales me permitirán ilustrar en detalle aspectos concretos de la socialización lingüística de niños y niñas recién llegados en *El Port*. Específicamente, aquí se analizarán los datos recogidos durante realización de tareas comunicativas en lengua catalana. Este análisis me permitirá ilustrar de manera más clara los fenómenos de elección de lengua y alternancia de códigos, y extraer conclusiones respecto a su participación en la socialización de los niños recién llegados a *El Port*.

Asimismo, he seleccionado dos parejas de estudiantes, los cuales realizan conjuntamente tres actividades escolares de formato comunicativo, habituales en las clases de lengua (“juego de las siete diferencias”, “juego de la memoria”, “juego de roles”). Estas tareas fueron propuestas, como se ha señalado, en el marco de una investigación colaborativa entre la universidad y la escuela, con el fin de evaluar de forma situada las competencias comunicativas en catalán, castellano e inglés de infantes nacidos en Barcelona y en el extranjero (ver Nussbaum y Unamuno, 2006).⁴ Las tareas se realizaron durante dos días consecutivos, en la misma clase. Las parejas fueron formadas por la maestra del grado a partir del criterio alumno recién llegado (menos de dos años) y alumno nacido en Barcelona y escolarizado totalmente en *El Port*.

La siguiente tabla (Tabla 1) muestra los datos de los cuatro chicos participantes seleccionados. Los cuatro niños tienen entre 11 y 12 años y viven en el mismo barrio, en las cercanías de la escuela. En dos de los casos (Hafi y Salma), son sus padres quienes trabajan fuera de casa, como empleados de la construcción. Raül, por su lado, vive sólo con su madre y sus hermanos. Si bien menciona durante la entrevista a su padre, la escuela no tiene datos suyos, ni referencias respecto a su ocupación. Por último, Jony, nacido en Filipinas, dice en entrevista que su madre trabaja como empleada doméstica, mientras que su padre está sin trabajo.

Tabla 1. Datos de los participantes en las tareas comunicativas analizadas.

	Pareja 1		Pareja 2	
	Hafi	Raül	Jony	Salma
País de nacimiento	Pakistán	España	Filipinas	España
Lengua hablada en casa	Punjabi Urdu	Español	Pangasinán Tagalo Inglés	Español Árabe
Contacto con catalán y castellano	1 año	Nacido en Cataluña	2 años	Nacida en Cataluña
Edad	11	11	12	11
Residencia habitual	El Raval, Ciutat Vella (Barcelona)	El Raval, Ciutat Vella (Barcelona)	El Raval, Ciutat Vella (Barcelona)	El Raval, Ciutat Vella (Barcelona)
Ocupación de madre/padre	Ama de casa (madre)/ empleo de la construcción (padre)	Empleada doméstica (madre)/ sin datos (padre)	Empleada doméstica (madre)/ desempleado (padre)	Ama de casa (madre)/ empleo de la construcción (padre)

Los cuatro son alumnos de sexto curso. En este grupo, más de la mitad de los niños (15/23) son nacidos en el extranjero: 5 en Marruecos, 3 en Pakistán, 2 en Bangladesh, 3 en Ecuador y 2 en Filipinas. El resto de sus compañeros son nacidos en Barcelona, y algunos de ellos (3) tienen padres nacidos en el extranjero (Marruecos, Portugal y Argentina).

Su tutora, Alicia, vive en el distrito de Sarrià-Sant Gervasi, en el lado opuesto de la ciudad. Es maestra de formación y especialista en inglés. Desde hace siete años trabaja en *El Port*. Según cuenta, es “bilingüe de nacimiento”, ya que habla con su padre en castellano y con su madre en catalán. Durante las clases, tal y como hemos observado y analizado en otras oportunidades (Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007), cambia permanentemente de lengua y emplea de forma recurrente enunciados mixtos, que difícilmente puede asignarse a una u otra lengua. El catalán, en cambio, es la lengua que emplea preferentemente para hablar con otros docentes y con el equipo investigador.

Durante las actividades escolares que aquí se analizan participa también Cecilia, investigadora de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Ella es quien actúa como docente y quien coordina las tareas. Según relata, si bien aprendió el catalán durante sus estudios, emplea mayoritariamente esta lengua en su trabajo y en el ámbito familiar, hecho que relaciona con su militancia en organizaciones en defensa de las lenguas minoritarias. Durante las clases, usa casi exclusivamente esta lengua con los alumnos, lengua que también elige en interacciones con ellos fuera del aula. Con sus compañeros docentes e investigadores, también emplea preferentemente el catalán.

4 La socialización lingüística de los nuevos miembros

El término socialización lingüística fue acuñado en los años 80 en los trabajos de Ochs y de Schieffelin (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986), para dar cuenta de los procesos de adquisición “of what Pierre Bourdieu called *habitus*, or ways of being in the World” (Kulick y Schieffelin, 2004).

Se trata de un amplio y heterogéneo campo o paradigma de investigación que justamente en el marco de la lingüística antropológica emerge como respuesta a la ausencia, por un lado, de elementos culturales en las teorías psicolingüísticas sobre adquisición y, por otro, de estudios en antropología sobre adquisición de lenguas.

Garret y Baquedano (2002: 339) definen la socialización lingüística de una manera que resulta muy apropiada para el presente estudio:

Socialization, broadly defined, is the process through which a child or other novice acquires the knowledge, orientations, and practices that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community. This process –really a set of densely interrelated processes– is realized to a great extent through the use of language, the primary symbolic medium through which cultural knowledge is communicated and instantiated, negotiated and contested, reproduced and transformed.

A diferencia de otras perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas, su objeto de estudio no es sólo la socialización de nuevos miembros de la comunidad para usar lenguas, sino la forma en que se socializan a través del uso verbal. Esta diferencia es fundamental porque coloca en un lugar central la interdependencia entre lenguas, culturas y sociedades.

Si los primeros estudios sobre socialización lingüística (p.e. Schieffelin y Ochs, 1986a, 1986b) fueron hechos en sociedades pequeñas, homogéneas y extrañas para el investigador, desarrollos posteriores mostraron su relevancia en sociedades industrializadas, complejas, y, especialmente, en contextos de inmigración, en los que se encuentran lenguas con poderes sociales, económicos y políticos desiguales.

Desde hace algún tiempo, los estudios sobre socialización lingüística se ocupan de contextos heterogéneos, multilingües o multidialectales, lo que comporta el estudio de fenómenos como el cambio de lengua (Schieffelin, 1993; Kulick, 1992; Bakedano-López y Kattan, 2007). Dice Ochs (2002:106):

Language socialization studies also examine how members of multilingual communities are socialised into using different codes, and how language socialization practices impact language maintenance and language change.

En el caso de las comunidades multilingües, estudiar la socialización lingüística de sus nuevos miembros implica analizar el aprendizaje de las formas de categorizar contextos y de seleccionar los recursos lingüísticos más apropiados; es decir, elegir, entre las lenguas posibles, aquella o aquellas apropiadas para llevar a cabo actividades y acciones culturalmente relevantes.

Si bien muchos trabajos sobre socialización lingüística se ocupan de los procesos de adquisición social de las lenguas en contextos no institucionales, también existen trabajos que focalizan la relación entre los procesos de socialización y las prácticas institucionales que los envuelven (Dunn 1999, He 2001, Rymes 2001).

Unos y otros parten de una premisa fundamental que también comparte este estudio: toda interacción es una instancia de socialización (Schieffelin, 1993; Ochs, 1988; Ochs, 2002). A través de la interacción, los nuevos miembros de una comunidad adquieren los aspectos críticos de los saberes lingüísticos y culturales, como por ejemplo las relaciones entre recursos lingüísticos y contextos de actuación, y entre usos lingüísticos e identidades; así como los valores de las lenguas y las variedades de su comunidad (Schieffelin, 1993).

En el caso concreto del presente trabajo, esta perspectiva teórica y metodológica ofrece un marco apropiado para la comprensión de la forma en que los nuevos miembros de la comunidad escolar en Barcelona aprenden a ser comunicativamente competentes, lo que implica saber seleccionar y desplegar recursos monolingües, bilingües o multilingües en función de las actividades sociales en que se participa.

Al tratarse de actividades institucionales, hay que interrogarse por las expectativas culturales sobre cómo los nuevos participantes deben actuar para ser considerados miembros. Como dice Ochs (2002:103), estas expectativas no tienen la forma de instrucciones explícitas, sino más bien son inferidas a partir de la actuación en actividades socialmente coordinadas e interpretadas a través de las prácticas. Esto comporta el análisis particular de momentos de socialización; es decir, de instancias de interacción en las cuales los nuevos miembros son guiados en la comprensión del orden sociolingüístico de la comunidad en donde participan.

En este sentido, resulta imprescindible la descripción de diferentes elementos contextuales (actividades, espacios, interlocutores, etc.) en los cuales interactúan quienes entran a formar parte de una comunidad (Schieffelin, 1993:30), atendiendo especialmente la regulación explícita o implícita de los usos lingüísticos.

Para este trabajo, esta regulación está relacionada también con la idea de modelo (o patrón) sociolingüístico, por un lado, y de régimen sociolingüístico (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005), por otro. Los modelos son esquemas de actuación que los viejos miembros ofrecen a los nuevos, y que actúan de guía en los aprendizajes de la correlación entre lengua y actuación comunicativa. El régimen sociolingüístico, por su lado, es una construcción teórica que sirve para describir el conjunto de expectativas sobre la actuación sociolingüística de los miembros de una institución u otra organización social, en relación a la distribución de los repertorios comunicativos entre diferentes contextos.

El análisis se basa, también, en una concepción indexical de las prácticas verbales que da especial relevancia al estudio de la elección y del cambio entre lenguas en tanto que indicadores privilegiados de categorización de las prácticas y los interlocutores. También se considera central el estudio la dirección del cambio de lengua; es decir, de las recurrencias de fenómenos equiparables que indican la preferencia de los participantes por el cambio de una lengua hacia otra, y no en sentido contrario. Tal y como argumenta Auer (1998: 5), la dirección del cambio de lengua en tanto que práctica local es indicadora de prácticas más extensas, colectivas, que deben explicarse no sólo a través del análisis de la interacción verbal, sino a través de estudios etnográficos.

5 El análisis de los datos

El análisis toma como base la perspectiva interaccional de los fenómenos del habla que focaliza su devenir secuencial así como la orientación de los hablantes hacia el cumplimiento colectivo de una actividad social. De esta manera, el análisis consiste en la identificación de elementos verbales y paraverbales que permiten reconstruir la categorización que hacen los hablantes de las actividades comunicativas.

En este corpus, el cambio de lengua es un recurso habitual para señalar cambios en la actividad y en la configuración de participantes. Tres tipos de actividades se muestran especialmente relevantes, (Nussbaum y Unamuno, 2006; Unamuno, 2008).

- a. Actividades propias de la tarea escolar (vs. actividades ajenas a la tarea escolar).
- b. Actividades dirigidas a la gestión de la tarea escolar (vs. actividades dirigidas a la realización de la tarea escolar).
- c. Actividades en que participa la coordinadora-docente (vs. interacción entre los miembros del tándem de alumnos).

Estas actividades se corresponden con secuencias de interacción cuyo patrón sociolingüístico puede identificarse, describirse y contabilizarse para evidenciar tendencias. En este análisis, la lengua elegida para realizar los enunciados propios de cada uno de estos tipos de secuencias se considera clave.

5.1 Sobre la socialización para la elección de lenguas y el cambio entre ellas

Hafi y Jony hace poco más de un año que han llegado a *El Port*. Ambos hablan una lengua diferente al castellano y al catalán en casa, y ambos han aprendido el inglés en sus países de origen (Pakistán y Filipinas). Durante el primer año en Cataluña, Hafi y Jony han pasado tiempo prolongado en el *Taller de Llengua*, en donde aprendieron intensivamente el catalán, lengua oficial de la escuela. También aprendieron castellano, lengua que igualmente se enseña en su escuela, y que sus compañeros y maestros utilizan de forma habitual. El castellano es además la lengua mayormente empleada en su barrio, tal y como fue señalado.

Al dejar el *Taller de llengua*, tanto Hafi como Jony han debido enfrentar un cambio. No sólo porque en las aulas regulares el número de niños es mucho mayor, sino porque allí el régimen sociolingüístico difiere del propio del *Taller de Llengua*. En las aulas regulares, ya no hay un consenso entre maestras y alumnos para usar de forma exclusiva la lengua catalana. Hoy otras reglas de juego que Hafi y Jony han tenido que aprender al mismo tiempo que han aprendido más del catalán y el castellano.

Los datos recogidos muestran que en los diferentes espacios y actividades escolares de *El Port* lo más habitual es el uso de más de una lengua durante las interacciones verbales. Los nuevos miembros, para adecuarse comunicativamente, han de aprender a otorgar sentido al uso una o de más de una lengua en correlación con las diferentes actividades sociales. Por ejemplo, deben aprender que en las actividades escolares (en el aula, reguladas por el docente y orientadas hacia materias escolares) predomina la lengua catalana, y que en las actividades no reguladas, fuera del aula, el uso de la lengua catalana se hace minoritaria (Unamuno y Nussbaum, 2005; 2006; Unamuno, 2009).

Así, Hafi y Jony, al mismo tiempo que han aprendido nuevas lenguas, han aprendido a utilizar e interpretar el cambio de una lengua a otra, como recurso comunicativo eficaz para señalar un cambio de contexto. Este aprendizaje se realiza, en parte, a través de su participación en interacciones con personas adultas, y en gran parte, a través de la participación en interacciones con sus pares, entre iguales. Es este último tipo de interacciones es el objeto del presente trabajo.

Obsérvese el siguiente fragmento:

Fragmento 1: RAU_HAF_BCN3_T1

5 RAU: =ey-| a mí= me gusta todo lo que tomemos\| er- vale\|
eh-| las diferencias\ no/| cuán_|

6 CEC: XXX\|

7 RAU> ¿cuántas monedas tiene el tuyo en la mano\ el vendedor?|

8 EEE: dos\|

9 HAF: ah-| tres\|

10 RAU: dos<0>

11 HAF: dos dos\|

12 CEC: XXX\|

13 RAU: dos/ una/|

14 HAF: una/| pues una diferencia\|

15 RAU: yo/ dos dos dos\|

16 HAF: dos/ tienes dos\|

17 RAU: sí\|

18 HAF: pues yo·también\| no-| igual\| me toca\| ah-| XXX lleva
el monedero en_ en_|

19 RAU: en la mano/|

20 HAF: {(P) en cata_ en catalán\}| en catalán\|

21 RAU: porta el moneder-|

22 HAF: porta el moneder en la mà/|

23 RAU: =el_=

24 HAF: =el= comprador\|

25 RAU: sí\| en la que porta XXX\|

26 HAF: sí\|

27 RAU: sí\| eh-|| hay una bici\|

28 HAF: sí\|

29 RAU: se ve la rueda o XXX\|

30 HAF: sí se ve·_|

31 RAU: =y tienes_/=

32 HAF> es veu una roda\ <0>

33 RAU: tienes una luz/|

34 HAF: sí\|

35 RAU: vale\|

36 HAF: sí\| quants pantalons hi ha a-| al costat | del venedor?|

37 RAU: seis\|

38 HAF: igual\| te toca\|

39 RAU: ¿cuántas bufandas hay encima de los pantalones?|

40 HAF: cuatro\|

41 RAU: cuatro/|

42 HAF: ah\ quant val -| la maleta verda/|

43 RAU: lo tenemos que poner- XXX\| {(DC) mil cien\}| o sea-| mil
cien\|

44 HAF: sí mil cien\ te toca\|

45 RAU: cuánto vale la camiseta- blanca?|

46 HAF: setecien_ set-cents cinquanta\|

47 RAU: bien\|

48 HAF: er- hi ha un taxi/|

49 RAU: sí\| en el carro hay algo/|

50 HAF: sí una mochila\| un XXX\| una mochila\|

51 <2>

Hafi y su compañero, Raül, nacido en Barcelona, realizan el juego de “Las siete diferencias” que consiste en comparar el dibujo que cada uno tiene para identificar siete elementos que divergen en ellos. Raül comienza en castellano, y lo hacen hasta el turno 20 en que Hafi le recuerda (lejos de la grabadora) que deben usar el catalán. Consigue así que Raül emplee esta lengua durante los próximos 7 turnos. Luego, vuelve a emplear el castellano. Hafi insiste en emplear el catalán (turno 32) y emplea esta lengua cuando le toca a él preguntar por las diferencias (turno 36). Sin embargo, responde en castellano a las preguntas que su compañero Raül hace en esta lengua.

A lo largo de todas las actividades grabadas en esta clase, Raül insiste en mantener el castellano como lengua configurante de la interacción, mientras su compañero, Hafi, va alternando entre el uso de esta lengua y del catalán. Incluso en la actividad “Juego de roles”, consistente en teatralizar una compra-venta a partir de un guión escrito en catalán, Raül utiliza el castellano para indicar a Hafi lo que tiene que decir, traduciendo el documento escrito en catalán al castellano, y empleando esta última lengua también para organizar la tarea y coordinar lo que él y su compañero dirán durante la representación teatral.

Fragmento 2 HAF_RAÜ_BCN3_T3

12 CEC: *en català eh/|*
 13 RAU: *{(A) yo aquí soy el vendedor\}|*
 14 HAF: *i jo el el client\| [llegint] saluda\|*
[...]
 43 RAU: *venga\ saluda\| {(A) saluda-}\| saluda XXX\|*
 44 HAF: *yo soy el cliente {(y) y} el venendor\ vale/| hola-|*
 45 RAU: *bon dia\ què vol?|*
 46 HAF: *eh mm- vull comprar un jersei\|*
 47 RAU: *eh-| quin tipus de jersei vol?|*
 48 HAF: *mm-| [pensa durant 3 segs.] em vull jersei | de color-|*
 49 RAU: *de cuir\| d'aquests que porten XXX <0>*
 50 HAF: *sí- això i amb_ de color-| vermell\|*
 51 RAU: *no\| eso preguntame\| de_ de quin color vol?|*
 52 HAF: *ah-| vull un eh {(DC) de color vermell i-| igual al de*
color verd\}\| i uns mitjons\|
 53 RAU: *{(PP) y-| cuánto paga?}\| {(P) di-| cuánto vale?}\|*
 54 HAF: *quant val?|*
 55 RAU: *eh-| ara li dic\| {[imita el so d'una calculadora] tic tic*
tiqui tic tic \| tiritiquitiquiti\}\| eh-| són-| vuit
euros amb noranta cinc cèntims\| <2> què? [Hafi deu dir-li
alguna cosa] ah-| que no tinc el mateix-| jersei de color
verd\|
 56 HAF: *ah\| doncs quan són els_ el jersei vermell i els mitjons?|*
quant són?|
 57 RAU: *eh-| tic tic tic tic\| {[imita el so d'una calculadora]*
vuit amb noranta cinc\}\|

58 HAF: va|\|
 59 RAU: eh-| moltes gràcies\|
 60 HAF: el canvi-| adéu\| =moltes gràcies=
 61 RAU: =adéu que li= vagi bé\| [a CEC] {(F) ja està [ya está]\|}ja
 podem començar a fer teatre\ eh/|
 62 CEC: a veure\| a veure\| ensenya'm-ho a mi\|
 63 RAU: no lo hemos escrito\ eh/|
 64 CEC: {[disfònica] Hafi-}\|
 65 RAU: {[imitant a Cec] hafi-}\| hafi\|
 66 HAF: **qué?|\|**
 67 RAU: como no vengas te meto un casquiñoli\ ven\|

Al inicio del intercambio (turno 12), la docente explicita un requisito lingüístico de la tarea (“en catalán, eh?”). Sin embargo, Raül elige el castellano para decir a su compañero que él será quién actúe de vendedor, utilizando esta lengua para gestionar la actividad. Hafi responde en catalán (turno 13), aceptando ser cliente y leyendo la primera instrucción. Luego, interviene otra alumna y se produce un intercambio lateral sobre el uso del bolígrafo para anotar las intervenciones que representarán, y Raül se levanta a buscar uno. Esta secuencia se desarrolla en castellano.

Unos minutos después, Raül vuelve a la escena. Toma el guión escrito en sus manos y lee “saluda”, lo repite con un cambio de voz – llamando la atención a su compañero. Hafi vuelve a la distribución de roles entre ambos, y esta vez lo hace en castellano (turno 44).

Los chicos están improvisando el guión. Emplean el catalán durante los siguientes turnos hasta que hay un problema: Hafi se ha salteado una de las instrucciones del guión. Raül repara la actividad recordando que debe hacer una pregunta. Lo hace en castellano. Seguidamente, Raül continúa con un enunciado propio de la tarea de representación y Hafi le responde. Pero en el turno siguiente, Raül le indica a Hafi lo que tiene que decir, y en este caso lo hace en castellano, traduciendo a su compañero las instrucciones del guión.

En el turno 61, la pareja da por finalizada la actividad y llaman a la docente, Cecilia, para enseñar los resultados. Lo que es interesante aquí es que cuando la docente se acerca a la pareja y pregunta a Hafi y a Raül en catalán qué han hecho, Raül cambia de lengua, y en castellano le aclara que no ha escrito el texto que representarán. Hafi en ese momento se levanta de la mesa y la docente lo llama. Hafi responde con un breve enunciado bivalente (qué o què), y a continuación Raül, en castellano, lo amenaza; “como no vengas te mento un casquiñoli, ven” (turno 67).

Si bien podría considerarse que el uso de ambas lenguas se va alterando definiendo un modo bilingüe sin lógica aparente, ambos fragmentos son parte de un conjunto de datos mayor que muestra que la elección de una lengua u otra, y el

cambio entre ellas, es utilizada por los participantes como un recurso de construcción de sentido interaccional y como un indicio de contextualización que diferencia actividades incluidas en la participación colectiva.

Como mencionábamos, existen tres tipos de actividades que se muestran relevantes para los participantes: aquellas destinadas a la gestión de la actividad (cómo llevarla a cabo, en qué lengua, cómo resolver los problemas que se presentan en su desarrollo, cómo coordinarse entre los compañeros, etc.), aquellas orientadas a la realización propiamente dicha de la tarea escolar, y aquellas destinadas a solicitar o a responder a la participación del docente. La elección de una lengua u otra, así como el cambio de una hacia otra son indicadores relevantes para orientar a los interlocutores sobre qué se está haciendo y qué se espera que los otros hagan.

Sin embargo, en el uso de este recurso existen diferencias entre Hafi y Raül. Así, mientras que el primero alterna entre el castellano y el catalán para la realización de las secuencias propias de las tareas escolares como en las actividades orientadas a la gestión de las mismas (ver especialmente fragmento 1), Raül muestra una preferencia evidente por el castellano (ver por ejemplo, el fragmento 1 y el turno 53 del fragmento 2). Asimismo, como en el fragmento 2, turno 67, Raül muestra una preferencia por el castellano para los enunciados ajenos a la tarea escolar, lengua que parece considerar más apropiada para resolver con sus compañeros cuestiones externas a lo escolar. Respecto a la docente, Raül es quien se dirige normalmente a ella, tanto para indicar que han terminado la tarea como para pedir aclaraciones. Hafi lo hace en pocas ocasiones. En la mayoría de las ocasiones, Raül emplea el castellano al interactuar con ella, y como en el fragmento anterior (turnos 62 y 63), opta por esta lengua para contestar a sus preguntas o solicitudes.

Las diferencias entre Raül y Hafi son remarcables en un principio, y luego van haciéndose menos evidentes. Estos cambios se producen a lo largo de una misma tarea (ver fragmento 1, por ejemplo) y sobre todo a lo largo de las tres tareas escolares grabadas. Así, por ejemplo, mientras que en la primera tarea Hafi selecciona el catalán para dirigirse a Cecilia, en las otras actividades sus pocas intervenciones hacia la docente son en castellano. Hafi, puede postularse, se adapta paulatinamente a los usos de Raül, pero también al *habitus* de *El Port*, que establece el castellano como lengua de uso preferente y mayoritario para dirigirse y para responder a los docentes en la clase y fuera de ellas.

La segunda pareja está formada por Jony y Salma. Jony, nació en Filipinas y llevaba un año en Barcelona cuando fueron recogidos los datos. Por su parte, Salma, hija de una familia de origen marroquí, había nacido en Barcelona y había hecho toda su escolarización en *El Port*.

Como Hafi, en poco más de un año, Jony había aprendido el catalán en el marco del *Taller de Llengua* y también en las aulas regulares, en las cuales había desarrollado una alta competencia para cambiar de una lengua a otra. Esta competencia es la que se pone en juego, por ejemplo, en el siguiente fragmento en el cual Jony y Salma están intentando encontrar 7 diferencias entre sus dibujos durante una actividad de lengua catalana. A través de preguntas van explorando el dibujo, hasta que entre los turnos 48 y 49 tienen un problema de intercomprensión: Salma no entiende la palabra “mitjons” (calcetines) debido a la pronunciación no normativa de Jony.

Lo que interesa destacar es el siguiente procedimiento: si bien la tarea es realizada en catalán, en el momento en que se detiene para gestionar la dificultad y solicitar tiempo para resolverlo (turno 54), Jony emplea el castellano (“momento”). Salma también opta por el uso del castellano, un turno más tarde, para traducir la palabra-problema y ayudar a su compañero. Una vez de acuerdo, ambos vuelven a la tarea escolar y lo hacen en la lengua que categorizan como más apropiada para ello: el catalán.

Fragmento 3: JONY_SALMA_BCN3_T2

47 SAL: *quantes bufandes tens eh colgades?*
 48 JON: *quatre\| quants mitjons [+mijons+] tens?*
 49 SAL: *mi_com?*
 50 JON: *mitjons [+mitxons+]\|*
 51 SAL: *eh-\| dos pars\|*
 52 JON: *què?*
 53 SAL: *{(DC) dos pars\|}*
 54 JON: *dos/\| {(AC) momento\}| mitjons\ <2> mitjons/\|*
 55 SAL: *mira\| un calcetín esto es un calcetín\|*
 56 <4>
 57 JON: *tinc un dos tres quatre\|*
 58 SAL: *quants?|\| no\ jo tinc tres\| m'he equivocat\ <0>*
 59 JON: *[a Cec] {(F) ja tenim una altra\}|*
 60 SAL: **si\<0>**
 61 JON: **si si sí\|**

Como Hafi y Raúl, Jony y Salma emplean constantemente la alternancia entre lengua como recurso, orientado tanto a la organización de la actividad práctica que llevan a cabo, como para señalar cambios en la configuración de participantes y de tópicos conversacionales, para reparar, para manifestar problemas, para pedir ayuda, etc. Ambos niños demuestran ser capaces de moverse en el terreno del habla bilingüe de manera eficaz. Como sus compañeros, en su actividad comunicativa, también ponen de manifiesto que son capaces de reconocer diferentes tipos de secuencias involucradas en la realización de la actividad escolar, y usar el cambio de lengua como un indicio para diferenciarlas.

La siguiente tabla (Tabla 2) ilustra cuantitativamente la tendencia cualitativa en cuanto a la elección de lenguas de ambos participantes en correspondencia con secuencias asignadas a diferentes micro-actividades incluidas en la realización de las tres tareas escolares.

Tabla 2: Distribución de las lenguas según actividades/secuencias: APTE: Actividades propias de la tarea escolar; AGTE: actividades dirigidas a la gestión de la tarea escolar; APD: Actividades en que participa la coordinadora-docente.

Tarea 1: juego de las siete diferencias						
	Catalán			Castellano		
	APTE	AGTE	APD	APTE	AGTE	APD
Jony	7	6	1		14	
Salma	5	3		4	18	
Tarea 2: juego de la memoria						
	Catalán			Castellano		
	APTE	AGTE	APD	APTE	AGTE	APD
Jony	24	2	4		3	
Salma	29	2	1		9	6
Tarea 3: juego de roles						
	Catalán			Castellano		
	APTE	AGTE	APD	APTE	AGTE	APD
Jony	31	3	2		4	
Salma	25	1		2	14	3

Lo que muestra la Tabla 2 es que a diferencia de Salma, Jony emplea exclusivamente el catalán en los enunciados que realizan la actividad escolar propiamente dicha, mientras que su compañera usa también el castellano en esta actividad, durante la primera tarea y en la tercera. También muestran que tanto Jony como Salma usan preferentemente el castellano en las actividades relativas a la gestión de la actividad durante las tres tareas escolares, y se diferencian ambos niños en cuanto a la lengua empleada para solicitar o responder a la participación de la coordinadora-docente.

Como se ha señalado, hay elementos en común con la pareja anterior dignos de subrayar. Por un lado, el hecho que en ambas parejas sea el castellano la lengua mayormente empleada por los niños autóctonos (nacidos en Barcelona) para dirigirse a sus compañeros y a la coordinadora-docente durante la clase de catalán. Por otro lado, en el caso de los niños recién llegados, cabe subrayar que ellos muestren una preferencia inicial por el catalán para los tres tipos de secuencias analizadas aquí, preferencia que va modificándose, dando paso al uso prioritario del castellano en la tarea final. A diferencia de los niños autóctonos, los niños recién llegados parecen optar por el catalán para dirigirse a la coordinadora-docente.

Si bien puede parecer un artificio de investigación, el conjunto de las tareas nos permiten establecer un supuesto de tiempo aparente. Al largo de las tres actividades, hay cambios significativos entre los usos lingüísticos de los niños recién llegados a la escuela *El Port*. El uso prioritario del catalán para realizar lingüísticamente los enunciados propios de la tarea escolar y para comunicarse con la coordinadora-docente va dejando paso al uso paulatino pero significativo del castellano, lengua preferida por sus compañeros no inmigrantes para ambas actividades comunicativas en las clases.

6 Resultados y discusión

El estudio del proceso de socialización de los nuevos miembros de la institución escolar se muestra complejo y debe explicarse a través de numerosos elementos interrelacionados, difíciles de ser descritos en este breve espacio. Sin embargo, en este apartado quiero presentar los resultados de parte de su análisis, así como algunas consideraciones que se desprenden de los mismos.

Como se ha señalado, considero que la diferencia entre la actuación de los alumnos escolarizados totalmente en *El Port* y sus nuevos miembros es un punto neurálgico del análisis y puede iluminar la comprensión de la socialización escolar de los nuevos miembros en Barcelona. Sin embargo, como se ha visto, se trata de una diferencia sutil, porque tal y como muestran los datos, no existe una polarización, sino más bien son tendencias que se hacen evidentes en el trabajo con el conjunto de datos.

Dichas tendencias pueden ser descritas a partir de dos indicadores que se muestran relevantes a lo largo del corpus de interacciones registradas y también en las observaciones etnográficas. El primer indicador se refiere al uso diferenciador de las lenguas en las tareas de catalán por parte de los niños de reciente escolarización respecto a sus compañeros locales. A diferencia de Raül y de Salma, Hafi y Jony muestran una mayor aceptación de la regulación institucional sobre la lengua en que deben realizar la tarea. Esto les lleva a intentar negociar con sus compañeros de clase la lengua que emplearán para llevarla a cabo, y a insistir, en el caso de Hafi, en el hecho de hacerlo en catalán.

El segundo indicador se refiere a la lengua que emplean durante estas tareas para dirigirse o para responder a la coordinadora-docente, quien siempre o casi siempre usa el catalán. A diferencia de Raül y, especialmente, de Salma que muestran una preferencia por hacerlo en castellano, Hafi muestra una preferencia clara por hacerlo en catalán, y Jony emplea exclusivamente esta lengua en interacción con ella. Sin embargo, la actuación de Hafi muestra que a lo largo de las tres tareas va convergiendo hacia el uso del castellano en interacción con la

coordinadora-docente; es decir, apropiándose del modelo ofrecido por su compañero de clase, Raül, quien casi siempre emplea el castellano para dirigirse a la coordinadora-docente aún siendo la clase en catalán.

En definitiva, los datos muestran mayor inestabilidad por parte de los recién llegados respecto a la distribución de los usos del catalán y castellano, y una mayor orientación inicial hacia la identidad institucional de la actividad escolar que se concreta en un mayor uso de la lengua catalana respecto de sus compañeros nacidos en Barcelona. A lo largo de las tareas, se produce una modificación que deja ver cierta congruencia hacia los modelos de uso lingüístico de sus compañeros de *El Port*. Estos modelos restringen el uso del catalán a los enunciados que pertenecen a secuencias discursivas categorizadas como parte específica de las actividades escolares (y diferentes a las propias de la gestión, a las actividades de solución de problemas comunicativos, al juego o a la conversación espontánea, interacción con el docente, etc.).

¿De qué hablan estos resultados? En primer lugar, sirven para confirmar un supuesto importante: que los aprendizajes lingüísticos se producen en actividades sociales en las cuales los participantes emplean lenguas para llevar a cabo acciones, para coordinarse y para poner en relevancia identidades sociales; es decir, confirman el carácter situado del aprendizaje de lenguas. Esto se hace evidente en el conjunto de datos recogidos durante los años de trabajo de campo, los cuales muestran que en poco tiempo los niños y niñas recién llegados en *El Port* han aprendido no sólo catalán y castellano, sino también a explotar el cambio entre lenguas como recurso interaccional. Se trata de aprendizajes imbricados y no secuenciados.

En segundo lugar, el análisis presentado muestra que la socialización lingüística de estos niños no puede describirse sin considerar el paulatino reconocimiento del *régimen sociolingüístico* de la escuela. Este reconocimiento permite la actuación de los nuevos alumnos, orientándose hacia las expectativas culturales de la comunidad de iguales y de la institución. Pero también, este reconocimiento hace posible contestar esta regulación, resistirse, si bien esto tiene consecuencias en la forma en que la institución evalúa la “integración” social y escolar de estos niños (Nussbaum y Unamuno, 2006).

El tema de las expectativas culturales es central en este análisis ya que es una clave en la comprensión de la socialización de estos niños. Las expectativas explican los procesos relativos a la construcción de la pertenencia institucional (formar parte de *El Port* en tanto que alumno o alumna; compañero-compañera) y también los procesos relativos a la pertinencia social (responder socialmente en función de la adscripción de estos niños a determinados grupos sociales). En la confluencia entre ambas expectativas se define la complejidad con la cual deben enfrentarse los niños y las niñas recién llegados a Barcelona: aprender a usar las

lenguas como alumnos, pero también como miembros del grupo social en el cual se inscriben. Porque en definitiva las expectativas culturales a las cuales se enfrentan los nuevos alumnos de *El Port* responden a cierta normalidad implícita, y cualquier ruptura corre el riesgo de ser interpretada como transgresión, oposición o rareza.

Por otro lado, en el caso que estudio, es central la consideración de las expectativas de los demás niños. Porque, como se sostiene en este trabajo, la socialización escolar no es exclusivamente una socialización por y para los adultos. Es también una socialización entre iguales, por, entre y para niños. Respecto a los usos lingüísticos, esto significa ir progresivamente convergiendo hacia los usos de los demás niños, adquiriendo el *habitus* que es legítimo en la comunidad de iguales.

En este caso concreto, durante la socialización inicial, los nuevos miembros aprenden rápidamente el valor institucional que tiene el uso del catalán en *El Port*. Aprenden, así, a emplear esta lengua para orientar las actividades en que participan hacia una identidad institucional, tanto de las acciones como de los interlocutores. Es decir, los niños recién llegados aprenden rápidamente que el uso del catalán otorga a las actividades y a los interlocutores una identidad ligada a lo institucional (las actividades propiamente escolares, las personas que actúan como docentes, como alumnos, directivos, etc.). Es en estos procesos de categorización de las actividades así como en la construcción y en la comprensión de la interacción es donde se produce la adquisición de los aspectos formales de la lengua (Nussbaum y Unamuno, 2006:62).

Compañeros y compañeras introducen paso a paso a los niños y las niñas inmigrados en los patrones de distribución de las lenguas que corresponden a los miembros infantiles de la institución. Como he mostrado, si inicialmente los niños recién llegados, como miembros nuevos de la comunidad, muestran una mayor inestabilidad respecto a las correlaciones entre lengua e interlocutor, y entre lengua y actividad, gradualmente van concurrendo hacia el modelo de sus compañeros, que generaliza el uso del castellano para la interacción entre iguales y para dirigirse a los docentes, y deja al catalán en el lugar de la lengua que escolariza o institucionaliza las actividades discursivas.

Como muestran los datos, los nuevos miembros de esta pequeña comunidad aprenden también que es el castellano -y no el catalán- la lengua que los hace miembros de la comunidad de “colegas”. Esta socialización resulta en el uso generalizado del castellano para ocupar una posición de miembro en el grupo de iguales, en tanto que compañero; es decir, para exhibir la plena membresía. De esta manera, se hace comprensible que al cabo de cierto tiempo de escolarización, los niños y las niñas recién llegados en *El Port* que se afilian a la escuela

(Coulon, 1995; Nussbaum y Unamuno, 2006b) asuman el castellano como lengua habitual, colocando progresivamente en un lugar marginal los usos lingüísticos en sus lenguas de origen (Unamuno, 2009).

El reconocimiento del castellano como lengua propia de la interacción entre iguales se proyecta más allá de la escuela y provoca preguntas cruciales sobre la consecuencia social de la socialización lingüística de los niños y niñas recién llegados en *El Port*.

La relación ente usos lingüísticos y clases sociales en Barcelona ha sido estudiada en profundidad por Woolard (1989; 1997a, 1997b), quien muestra que los miembros de la clase media optan por un uso más generalizado del catalán independientemente de la lengua familiar que tengan, mientras que los miembros de la clase trabajadora, emplean el castellano entre ellos. Dice esta autora:

¿Hay pautas que presten sentido a estas fuertemente variadas respuestas al catalán entre los estudiantes de lengua materna castellana? Sí. El uso del catalán como una segunda lengua en este grupo estaba claramente condicionado por la clase social. Los castellanoparlantes de clase media usaban el catalán, los estudiantes de clase trabajadora no. Los chicos y chicas que aprendieron y frecuentemente usaban el catalán en las actividades de clase y en las interacciones con los pares eran de familias de clase media (...). En contraste, los estudiantes identificados como castellanos que no usaban el catalán con los pares eran casi todos hijos de trabajadores (1997b:200).

Una de las líneas de trabajo que se desprende a partir de los resultados del presente estudio también pone en un lugar central la relación entre socialización lingüística y clase social. En este caso hace referencia a la socialización de los niños recién llegados en Barcelona. Si, como muestra este estudio, la socialización lingüística ha de explicarse desde el punto de vista de las expectativas culturales de la comunidad donde se inscribe, cabe preguntarse por las expectativas sobre la actuación verbal de estos niños y estas niñas en función de su adscripción a la clase trabajadora o, incluso, a los sectores marginales de Barcelona. En esta lógica, la socialización en y para el uso del castellano obtiene un sentido más profundo y grave.

Anexo: simbología de transcripción

> continuación del turno por el mismo participante

Secuencias tonales: descendente: \ ascendente: /

mantenida -

Pausas: breve | media || larga <número de segundos > <0> ausencia de pausa

Alargamiento silábico, según duración

Encabalgamientos:

=texto locutor A=

=texto locutor B=

Interrupciones: texto_

Intensidad:

piano {(P)texto} pianissimo {(PP)texto}

forte {(F)texto} fortissimo {(FF)texto}

Tono alto {(A) texto} bajo {(B) texto}

Tempo acelerado {(AC)texto} desacelerado {(DC)texto}

Enunciados riendo {(@) texto}

[+texto+] transcripción no alfabética

Comentarios [texto]

Fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX

Fragmentos dudosos {(?) texto}

En catalán: cursiva

En castellano: letra estándar

Formas bivalentes: en negrita

Notes

- 1 Cataluña es una de las Comunidades Autónomas que forman parte del Estado español. Este trabajo se enmarca en la investigación realizada a través de los proyectos BSO2001-2003; SEJ2004-06723-C02-01; SEJ2007-62147-EDUC y EDU2010-17859. Ministerio de Educación y Ciencia (España).
- 2 Utilizaré la expresión “recién llegado” para referirme a los niños y las niñas venidos del extranjero a Cataluña y a España. Considero que traduce mejor la expresión catalana “nou vinguts” y que no comparte las connotaciones “en tránsito” de su equivalente “inmigrante”.
- 3 Quiero agradecer los comentarios a los borradores de este trabajo hechos por Adriana Patiño, Eva Codó y Carolina Hecht, amigas y compañeras en los avatares de la sociolingüística.
- 4 Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio llevado a cabo por el GREIP (Grup de recerca sobre interacció i aprenentatges Plurilingües) de la Universitat Autònoma de Barcelona, coordinado por Luci Nussbaum, y financiado por el MCyT (Nussbaum y Unamuno, 2006b). Muchas de las ideas que aquí aparecen han surgido en instancias de trabajo y reflexión en el sí de este grupo de investigación.

About the author

Virginia Unamuno, PhD, is a researcher for the *CONICET* (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*), Argentina. Her main research area is on interactional sociolinguistic with an ethnographic perspective. After working for more than ten years as a sociolinguistic at the *Universitat Autònoma de Barcelona*, Spain, she is now leading a project on multilingualism and indigenous education in Chaco, Argentina. Dr. Virginia Unamuno has several publications in sociolinguistic, education and minority languages. She published the book

Languages, sociocultural diversity and school (Barcelona, Graó), and several articles in scientific magazines. Her most recent publications are “Multilingual switch in peer classroom interaction” (*Linguistics and Education*), “Multiple languages in one society: categorisations of language and social cohesion in policy and practice” (*Journal of Education Policy*).

Referencias

- Ajuntament de Barcelona (2010) *Informe Estadístic nº 27*. “La població estrangera a Barcelona”. Barcelona: Departament d’Estadística.
- Arnau, J., Comet, C., Serra, J. M. y Vila, I. (1982) *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Auer, P. (1998) Introduction: “Bilingual conversation” revisited. In P. Auer (ed) *Codeswitching in conversation: language, interaction and identity* 1–24. London: Routledge.
- Baquedano-López, P. y Kattan, S. (2007) Growing up in a bilingual community: insights from language socialization. In P. Auer y L. Wei (eds) *New handbook of applied linguistics* 57–87. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2005) Spaces of multilingualism. *Language and Communication* 25(3): 197–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Carrasco, S. y Soto, P. (2000) Concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnicoculturales en las escuelas de Barcelona. *Actas del II Congreso Español de Migraciones: España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo* 26 pp. Instituto Español de Migraciones, Universidad Pontificia de Comillas.
- Corona, V., Moore, E. y Unamuno, V. (2008) Linguistic reception in Catalonia: challenges and contradictions. In G. Budach, J. Erfurt and M. Kunkel (Dir.) *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven* 121–146. Berna: Peter Lang.
- Corona, V. y Unamuno, V. (2008) Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinoamericanos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 49: 48–56.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Departament d’Ensenyament (2004) *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Dooly, M. y Unamuno, V. (2009) Multiple languages in one society: categorizations of language and social cohesion in policy and practice. *Journal of Education Policy* 24(3): 217–236. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930902823039>
- Dunn, C. D. (1999) Coming of age in Japan: language ideology and the acquisition of formal speech registers. In J. Verschueren (ed) *Language and ideology: selected papers from the Sixth International Pragmatics Conference* 89–97. Antwerp: International Pragmatics Association.

- Garret P. y Baquedano-Lopez, P. (2002) Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology* 31: 339–362. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352>
- He, A. W. (2001). The language of ambiguity: practices in Chinese heritage language classes. *Discourse Studies* 3(1): 75–96. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445601003001004>
- Institut d'Estadística de Catalunya (2008) *Encuesta sobre usos lingüístcos 2003-2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Kulick, D. y Schieffelin, B. B. (2004) Language socialization. In A. Duranti (ed) *A companion to linguistic snthropology* 349–368. Malden, MA: Blackwell.
- Kulick, D. (1992) *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Rojo, L. (2010) *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110226645>
- Masats, D., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2007) When activity shapes the repertoire of second language learners. In L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar y L. Martí (eds) *EUROSLA Yearbooks* 7 121–147. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Nussbaum, L. (2005) Monolingüisme et polyglossie dans la Barcelone d'aujourd'hui. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 82: 5–24.
- Nussbaum, L. (2006) Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne. *Études de linguistique appliquée* 143: 355–369.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2005) Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya. *Immersió Lingüística* 7: 115–122.
- Nussbaum, L y Unamuno, V. (2006a) La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84: 47–65.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds) (2006b) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ochs E. (1988) *Culture and language development: language acquisition and socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2002) Becoming a speaker of culture. En C. Kramsch (ed) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* 99–120. London: Continuum.
- Rymes B. (2001) *Conversational borderlands: language and identity in an urban alternative High School*. New York: Teachers College Press.
- Schieffelin, B. B. y Ochs, E. (1986a) Language socialization. *Annual Review of Anthropology* 15: 163–191. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schieffelin, B. B y Ochs, E. (eds) (1986b) *Language socialization across cultures*. New York: Cambridge University Press.

- Schieffelin, B. B. (1993) Codeswitching and language socialization: some probable relationships. En J. F. Duchan, L. E. Hewitt y R. M. Sonnenmeier (eds) *Pragmatics: from theory to practice* 20–42. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Unamuno, V. y Nussbaum, L. (2005) Pràctiques interactives entre aprenents de llengües segones i estrangeres. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* 37: 57–69.
- Unamuno, V. (2005) L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya. *Noves SL.: Revista de sociolingüística* 1.
- Unamuno, V. (2008) Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education* 19: 1–19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2008.01.002>
- Unamuno, V. (2009) Dinàmiques sociolingüístiques i immigració: l'escola com a microcomunitat. En M. C. Junyent (ed) *Llengua i acollida* 102–134. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2000) Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* 145–166. Fundación La Caixa: Barcelona.
- Vila, I. (2001) Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* 23: 22–28.
- Woolard, K. A. (1989) *Double talk. Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. California: Stanford University Press.
- Woolard, K. A. (1997a) Between friends: gender, peer group structure and bilingualism in urban Catalonia. *Language in Society* 26(4): 533–560. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500021047>
- Woolard, K. A. (1997b) Identidades de clase y género en los proyectos lingüísticos nacionales: alguna evidencia desde Cataluña. *Revista de Antropología Social* 6: 193–213.