

PANEL: LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUES Y RESULTADOS

PANEL 1: La etnografía sociolingüística: enfoque y métodos

La acogida lingüística: el reto
sociolingüístico de investigar una
propuesta pedagógica.

Virginia Unamuno y Melinda Dooly
Departament de Didàctica de la llengua, la Literatura
i les Ciències Socials / Departament de Filologia Inglesa.
Universitat Autònoma de Barcelona. España

virginia.unamno@uab.es, melindaann.dooly@uab.es

EMIGRA Working Papers núm.109
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

En este trabajo se recogen los resultados de una investigación etnográfica destinada a la descripción de la propuesta de acogida lingüística de niños y jóvenes inmigrados a Cataluña, a través de la puesta en relación diferentes fuentes. En este caso concreto, nuestro objetivo se centra en discutir el procedimiento de análisis, orientado a la integración de enfoques discursivos e interactivos de documentos escritos y documentos orales en la descripción de la realidad sociolingüística de los centros escolares. Nuestros datos han sido organizados en un corpus que incluye documentos de la Generalitat de Cataluña, documentos elaborados por los centros escolares, entrevistas a profesorado, clases del aula de acogida y dos grupos de discusión con profesores y con alumnos, coordinadas por diferentes miembros del equipo.

Palabras clave / Keywords: categorizaciones, proceso etnográfico, etnografía y análisis de la conversación

Cómo citar este artículo: **UNAMUNO, V.; DOOLY, M.** (2007) “La acogida lingüística: el reto sociolingüístico de investigar una propuesta pedagógica”. *EMIGRA Working Papers*, 109. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **UNAMUNO, V.; DOOLY, M.** (2007) “La acogida lingüística: el reto sociolingüístico de investigar una propuesta pedagógica”. *EMIGRA Working Papers*, 109. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

Este trabajo es parte de una investigación etnográfica destinada a la descripción de la propuesta de acogida lingüística de niños y jóvenes inmigrados a Cataluña, a través de la puesta en relación diferentes fuentes (Codó et al. 2006). Nuestros datos han sido organizados en un corpus que incluye documentos de la *Generalitat de Catalunya*, documentos elaborados por los centros escolares, entrevistas al profesorado, clases del aula de acogida y dos grupos de discusión con profesores y con alumnos, coordinadas por diferentes miembros del equipo.

Nuestro estudio se enmarca en la investigación etnográfica de la escuela y la educación que coloca en un lugar central el análisis del discurso (Cazden et. al. 1972; Cazden, 1997) y de las prácticas conversacionales, y que sostiene que el estudio minucioso de datos lingüísticos ayuda en la descripción y la comprensión de los procesos discursivos que materializan los procesos sociales (Heller, 2001b).

Los objetivos de esta presentación son dos. Por un lado, pretendemos explicar nuestro procedimiento de análisis y, por otro, poner en discusión las formas de integrar enfoques discursivos e interactivos de documentos escritos y documentos orales en el trabajo etnográfico de los centros escolares.

Nuestra comunicación está organizada en los siguientes apartados: en el primero exponemos nuestro marco teórico y metodológico, y hacemos referencia a las principales líneas de investigación de las cuales partimos. A continuación, presentamos los datos con los cuales trabajamos. En tercer lugar, ponemos en discusión nuestro procedimiento de análisis. Finalmente, los apartados cinco, seis y siete recogen la discusión, las conclusiones y la bibliografía.

2. Marco teórico

Partimos del supuesto de que el trabajo etnográfico ha de contar con un modelo fuerte de tratamiento y análisis de datos. En nuestro caso, el acercamiento a los datos que tiene un enfoque influenciado por: a) etnometodología, el análisis interaccional y conversacional (Goodwin y Heritage, 1990; Schegloff, 1972; Boden & Zimmerman 1991; Antaki et al. 1996; Antaki/ Widdicombe 1998) y b) la psicología discursiva (por ejemplo, Edwards 1991; Edwards/ Potter 1992) y c) los estudios sociohistóricos y postestructurales.

Nuestro trabajo se centra en el rastreo de la forma en que las categorías sociales son discursivamente construidas. Por ello, hemos de enfatizar su naturaleza social y considerarlas como operaciones unidos a la praxis lingüística. Esto nos permite postular que la mente humana interioriza ("o asigna") las imágenes, los modelos, las declaraciones, y las lenguas de su ambiente sociocultural pero a la vez, los significados son socialmente negociados *en situ*. Así podemos centrar la discusión alrededor del discurso socialmente y culturalmente formado y significando. Según sostendremos aquí, los participantes se orientan hacia descripciones particulares de fenómenos sociales. Estas orientaciones se hacen evidentes en procesos verbales diversos, dejando señales



que el analista puede remontar a fin de reconstruir las perspectivas de los participantes cuyo discurso es objeto de estudio.

En esta línea, el sentido es socialmente construido por el trabajo de clasificación rutinario de los miembros de conversación (Sacks, 1974:218). Sin embargo, hace falta considerar las categorías en las formas en que se hacen relevantes, reconocibles y aceptables (accountable) para otros miembros de la conversación. En otras palabras, la gente usa categorías para construir el sentido de su actividad discursiva y social. No obstante, las categorías no son simplemente filtros preceptuales, sino instrumentos de orientación que son negociados, aceptados y/o rechazados y re-negociados por todos los miembros de la conversación. Por lo tanto, intentamos encontrar puntos dialécticos entre prácticas discursivas contextualizadas. Aquí nos distanciamos parcialmente del análisis conversacional argumentando que hay enlaces, índices dialécticos entre diferentes prácticas discursivas -siempre contextualizados pero no aislados. Es decir, toda práctica discursiva tiene una historia conversacional *bajtiniana* donde está inscrito (Bajtin/Voloshinov 1929-1976, 1930-1981).

Esto nos lleva a interesarnos por las conexiones entre diferentes prácticas discursivas inscritas a lo largo de cierta temporalidad que, sin embargo, pueden considerarse participantes de relaciones conversacionales reales o *in absentia*. Es en este tipo de conexiones en donde basamos el análisis de los datos.

En estas relaciones conversacionales es donde se inscribe el estudio de las categorías discursivas y sociales, entendidas como recursos socialmente co-construidos por discursos disponibles en la sociedad. En otras palabras, las clasificaciones construidas *en situ* no aparecen en un vacío. Así, se entiende que clasificaciones (y subsecuentes identidades) son una co-construcción que son inevitablemente diversas, a veces contradictorias, y siempre dinámicas (Argenter, 2000; Collier, 1997). Lo social y lo cultural son vistos como entrelazados, creando una formación de identidades que son construidas y reconstruidas por el movimiento entre posiciones diferentes que los participantes toman durante sus prácticas discursivas.

No obstante, esta postura no debería ser entendida como un intento a trazar un mapa del uso de lengua sobre una sociedad estática (Williams, 1992). Esta exploración de las prácticas discursivas en los contextos sociales descritos va más allá de una simple correlación entre lengua y sociedad porque tiene en cuenta las influencias del uno en el otro en situaciones contextualizadas. Por lo tanto, no hablamos de reproducción, ni de traspaso o transferencia de un contexto a un otro, sino de relaciones dialécticas, intertextuales, las cuales se implementan y se negocian. Dentro de este contexto, los individuos se apropian de una categorización.

En nuestro primer intento a entender el 'heteroglosia' y la "intertextualidad dilógica" (Bajtin, 1930-1981) de todas estas diferentes clasificaciones era necesario compilar datos muy diversos, porque los datos heterogéneos hacen posible obtener perspectivas analíticas diferentes, por ejemplo, la conversacional y la textual. Como hemos dicho, este tipo de análisis proporciona una descripción de los procesos sociales, basado principalmente en formas lingüísticas situadas que dejan pistas para la comprensión de fenómenos sociales más amplios.

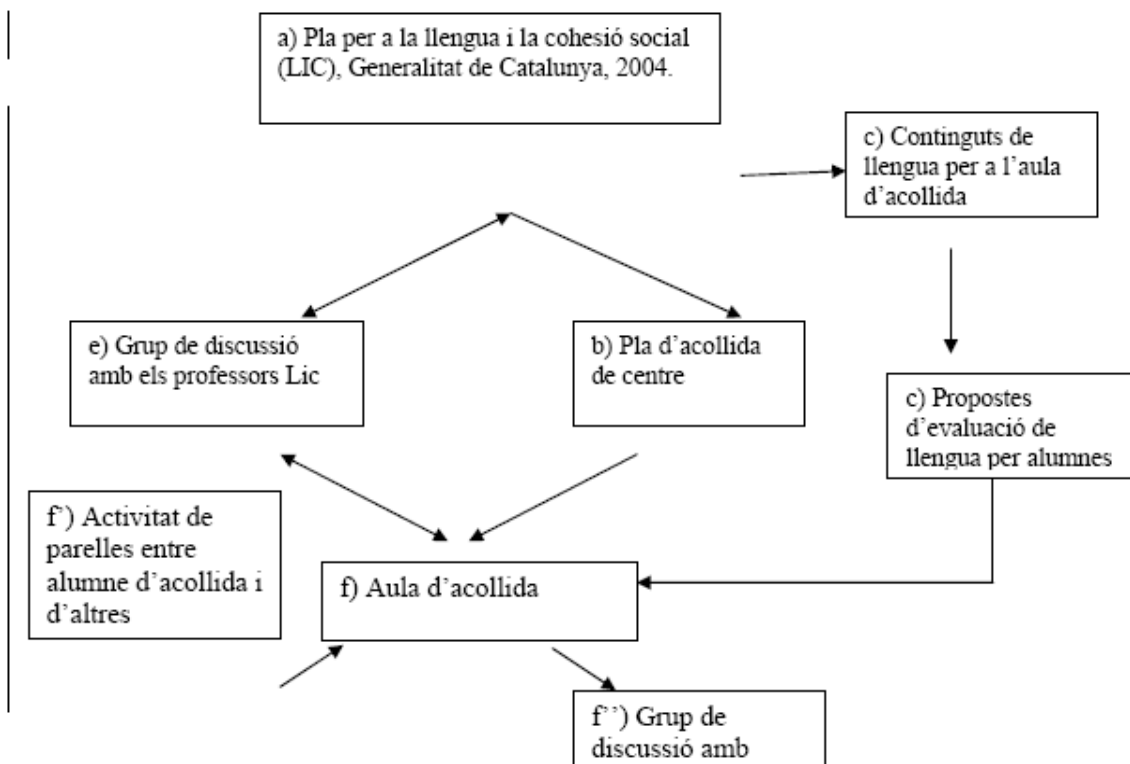
En resumen, en esta comunicación postulamos que el trabajo del etnógrafo puede incluir un estudio minucioso de los datos que se recogen en el terreno para poder integrarlos de manera teóricamente consistente en el relato etnográfico. Si consideramos que la perspectiva sociolingüística puede aportar a la etnografía herramientas de análisis

útiles que permitan hacer dialogar diferentes descripciones de los procesos sociales que estudia, el estudio conversacional y discursivo de las categorías sociales puede ser una de ellas.

3. El corpus

Esta comunicación es parte de un proyecto que tenía el objetivo de describir los procesos de acogida lingüística escolar a través del estudio de diversas categorías relativas a la extranjería. Para ello, recogimos los siguientes datos, que organizamos en un corpus¹.

Gráfico 1: corpus PNL



a. El *Pla per a la llengua i la cohesió social* (Plan LIC: Plan para la lengua y la cohesión social) es el documento que fundamenta la política educativa para la inmigración y muestra la posición del gobierno respecto a la relación entre políticas lingüísticas, educativas y sociales. Fue elaborado en el año 2004 por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, y desde entonces es el marco de referencia para diferentes actuaciones concretas llevadas a cabo en las escuelas para la acogida de niños y jóvenes inmigrantes, así como para la formación del profesorado que

¹ Extraído de Codó et al. (2006).

trabaja en contextos de inmigración. A partir de este Plan se crean en Catalunya las llamadas “aulas de acogida”.

b. *Aules d'acollida* (aulas de acogida): Se trata de aulas especiales que tienen como objetivo la enseñanza intensiva de la lengua escolar, el catalán, así como la coordinación de la acogida de los alumnos inmigrantes en diferentes instancias de la vida escolar. Normalmente, los niños y jóvenes participan de manera simultánea en estas aulas y en las aulas regulares en las cuales comparten con su grupo de coetáneos actividades diversas. Esta participación está regulada por un recorrido individual diseñado por los responsables de acogida. Las aulas de acogida son una de las actividades que los centros planifican en función de la incorporación de los nuevos alumnos. Esta planificación queda plasmada en un documento elaborado en el centro, denominado “Plan de acogida de centro”. En nuestro caso, hemos incorporado al corpus dos planes de acogida: el de un centro de educación primaria del barrio antiguo de Barcelona (BCN3) y el de un centro de educación secundaria de una ciudad periférica a Barcelona (METRO2).

c. *Continguts de llengua per a l'aula d'acollida* (Contenidos de lengua para el aula de acogida): Los contenidos que se enseñan en estas aulas no están claramente delimitados y varían de centro a centro. Sin embargo, existen directivas que indican cuáles deben ser los objetivos lingüísticos y contenidos mínimos de estas aulas. Nos pareció interesante incorporar al corpus estas directivas, ya que son la base a partir de la cual algunos docentes planifican sus actividades en el aula.

d. *Proves de llengua per alumnes de l'aula d'acollida* (Pruebas de lengua para alumnos del aula de acogida): Complementariamente, existen algunas sugerencias de parte de la Departament d'Ensenyament sobre la manera de evaluar las competencias en lengua adquiridas en dichas aulas. Estas sugerencias para diseñar pruebas son importantes porque sirven de base para decisiones relativas a la continuidad del alumnado en dichas aulas o su total incorporación a las aulas regulares. Estas pruebas también son parte del corpus con el cual trabajamos.

e. *Grup de discussió amb els professors LIC* (Grupo de discusión con profesores LIC): El Departament d'Ensenyament ofrece a las escuelas diferentes recursos materiales y personales para la acogida del alumnado inmigrante. Entre estos segundos, cada centro cuenta con un profesor de acogida y con los llamados asesores LIC, personal del Departament que hace el seguimiento de la aplicación del Plan en centros diversos. Nos pareció interesante, pues, reunir dos profesores del aula de acogida más una profesora que actúa también de asesora LIC para que explicaran su experiencia y debatieran sobre la manera en que se aplica el Plan LIC, sus ventajas e inconvenientes. Este Grupo de discusión fue coordinado por una de nuestras investigadoras y registrado en audio.

f. *Aules d'acollida* (aulas de acogida): Por último, nuestro corpus está formado también por datos provenientes de las aulas de acogida, así como de interacciones entre alumnos de estas aulas y de las clases regulares. Disponemos en este sentido de sesiones de aula registradas en vídeo en un aula del centro METRO2 (f), una discusión de grupo entre una de nuestras investigadoras y cuatro alumnos el centro BCN3 (f'), y diferentes grabaciones durante un trabajo en parejas llevado a cabo entre jóvenes del aula de acogida y de las aulas regulares (METRO2) (f''). Actualmente se están registrando actividades al aula de acogida del centro BCN3, las cuales serán también incorporadas al corpus.

4. Procedimiento

El análisis de los datos se basa en el rastreo de categorías que emergen en la práctica interactiva a través de diversos métodos que los interlocutores utilizan y que dan sentido a la actividad social que se lleva a cabo. Al tratar con datos de diversa índole, nuestro trabajo consiste principalmente en contrastar diferentes casos, analizando la manera en que los interlocutores se orientan hacia descripciones particulares de la realidad social.

Para la siguiente comunicación, hemos seleccionado algunos ejemplos que creemos pueden ilustrar la manera de proceder y abrir el debate sobre la posibilidad de incorporar este tipo de análisis a la práctica etnográfica.

El primer ejemplo está extraído del grupo de discusión entre profesionales de la educación que trabajan en el ámbito de la acogida de niños y jóvenes inmigrantes. Nos interesa en este caso observar las maneras en que las categorías son construidas interactivamente.

Fragmento 1²

316 TERESA: acabem els continguts\| vosaltres què feu?|\|
 317 JORDI: nosaltres-| clar\| tenim nanos que poden ser des de
 tretze-| fins als setze {(AC) disset anys }|\| ens hem trobat amb
 gent que venia del curs passat i que havien_ ja portaven doncs
 un-| ja estaven una mica més curtits- en quan al català\ en quan
 coneixement de {(AC) català\}|
 318 TERESA: sí<0>
 319 JORDI> i barregen més el castellà\ {(AC) o sigui\}| perquè el
 castellà també_ al moment de que ells l'agafen d'això castellà
 doncs- això\ els promociona molt més\| es_ per explicar-t'ho fan
 una un_
 320 MARTA: una barreja \|\|
 321 JORDI> una barreja tremenda però {(AC) vull dir\}|
 s'expliquen\ lo important és això d'aquí\| i bueno\| els vas
 perfilant de mica en mica\| que vagin diferenciant -| i a veure
 què tal \|\| i fins i tot amb la seva llengua o aprenen del francès o
 de l'anglès -|o dels {(?) elements que tinguin\| és igual\| t'agafes
 amb el que sigui\| i llavors un cop els tens allí\ amb aquests
 primers nivells\| mires de fer - {(DC) una petita programació
 mes o menys lineal\ mo·lt mo·lt mo·lt bàsica\| molt bàsica\|
 que sigui entenedora i que els hi sigui bastant-| assumible\|m/| i a
 llavors_ amb_ amb un llenguatge doncs-| molt breu\| utilitzaràs
 pot ser la part de còpia\| però abans ho has hagut d'explicar\| i
 després a partir d'aquí \ doncs vas treballant aquests aspectes\|
 clar a la mida que es van incorporant els altres-| clar que hi
 hauran buits\| segurament que sí\|
 (GRUP DE DISCUSSIÓ, 316-321)

² Los datos con los cuales trabajamos han sido recogidos en el marco del proyecto "XXXX" subvencionado por la Universitat Autònoma de Barcelona. Las transcripciones que figuran en estos fragmentos son provisionales. La simbología de transcripción figura en un anexo.

La entrevistadora, Teresa, propone como objeto de discurso el contenido no lingüístico de las clases de acogida. Jordi enlaza su turno con el precedente recuperando la dinámica de la entrevistadora en cuanto a la oposición entre nosotros y vosotros, pero se detiene. El “clar” (claro) deja paso a una secuencia explicativa que tematiza el conocimiento del catalán en oposición a castellano, lengua que Jordi describe como una lengua que “promociona mucho más” que el catalán. Según la descripción que hace este profesor, es justamente la “barreja”, la mezcla entre ambas lenguas la que permite al alumnado hacerse entender, a “explicar-se” y, en definitiva, acceder a la programación de contenidos curriculares.

La “mezcla” entre lenguas es categorizada por Jordi, en co-enunciación con Marta en el turno 320, como un elemento positivo, tal y como demuestra la oposición que realiza en el turno 319 entre “tremenda “ (de orientación negativa) y “s’expliquen (que obtiene en el turno una orientación positiva).

El trabajo del profesor de acogida es descrito interactivamente en la intersección entre el trabajo lingüístico y el de los contenidos no lingüísticos a partir de un nivel de comprensión básico que se obtiene justamente a través del empleo de recursos plurilingües, que se describen como punto de partida de la construcción del conocimiento.

Esta categorización de los usos verbales en general y del plurilingüismo en particular que realiza en este caso Jordi durante la discusión en grupo podemos ponerla en relación con otras que encontramos en el corpus, como por ejemplo, la que emerge de los documentos oficiales o de las pruebas de evaluación de los conocimientos lingüísticos del alumnado inmigrante (Codó et al. 2006; Nussbaum & Unamuno, 2006). De este contraste emerge una tensión que debe seriamente investigarse entre el discurso político y el discurso del profesorado. Restar importancia a este último sería quitar agentividad a quienes, en definitiva, tienen el poder práctico de la acción cotidiana transformadora.

El segundo ejemplo está extraído de la filmación de una clase en el aula de acogida cuya profesora es Marta, una de las docentes que participa en el grupo de discusión citado anteriormente. Se trata de un grupo formado por dos chicas y dos chicos que realiza con su profesora una actividad escolar que tiene como objetivo trabajar la argumentación. Nuestro análisis de los procesos de categorización, en este caso, se basa en el estudio de la gestión de los recursos lingüísticos durante la clase³.

Fragmento 2

13. Mestra: a la meitat de la novel·la sempre hi havia ¿un...? [a Bryan]

14. Irene: =xxxx=

15. Bryan: =que= que el protagonista se enam_ una mujer_

16. Mestra: una dona_

17. Bryan_ una dona se enamora del protagonista-|

18. Mestra: sí\

19. Bryan: y después-

20. Mestra: =i després=

21. Bryan: =mete un rollo= ahí que le dice-.

22. Mestra: eh-| ps\|.

³ En Cataluña, estas aulas tienen como objetivo de dar acceso rápido a la lengua catalana para poder facilitar la escolarización regular de niños y jóvenes inmigrantes, debido a que esta lengua es la oficial de la institución educativa.

23. Irene: yo no entiendo xxx
 24. Mestra: [a Irene] no\| a veure\| tu entens\| explica'm les històries de la fotonovel·la\| explica'l tu\ Irene\
 25. Irene: hi ha una dona\| una protagonista que s'han enamorat... eh.. la seva mare... ella no estava enamorada d'aquest home xxx estava enamorada d'un home pobre [riures] y la mamá quería =que=
 26. Mestra: =volia=
 27. Irene: volia que se casara con un home ric\| entonces la mamá y el germà gran era eh [fa un gest] xxx organizar una boda sin que ella lo sepa\
 28. Mestra: sepa\| ho veieu? això es un tema de la fotonovel·la. [al David] al Marroc hi ha fotonovel·les? |
 29. David: [nega]
 30. Mestra: [al David i assenyalant amb el dit] no els mires\| però sé que n'hi ha. [a Camila] a l'Argentina n'hi ha?
 31. Camila: [accepta]
 32. Mestra: i a Venezuela\| si/
 33. Bryan: -molt\| a cada rato\
 34. [Irene es tapa la cara i riu]
 35. Mestra: [riu] amor amors morts embolics\|què vol dir embolic?
 36. Camila: ambulancia [riu]
 37. Mestra: no::\
 38. Camila: [riu]
 (AULA D'ACOLLIDA, 13-38)

Son interesantes, en este caso, los procedimientos a través de los cuales la profesora incide en la producción de los participantes es interesante para nuestro análisis porque describen en la práctica interactiva las reglas de juego conversacional en esta clase. Según nuestro análisis, la traducción y la incorporación por parte de los alumnos en los turnos subsiguientes de los elementos traducidos es el método más recurrente. Éste puede ser descrito secuencialmente si consideramos que se trata de una secuencia incrustada definida por la intervención del alumno, la consiguiente de la profesora y la continuación por parte del alumno (ver turno 13-15, por ejemplo). Lo que queremos destacar aquí es que los alumnos no se detienen frente al feedback de su profesora, sino que continúan con su turno de habla. Este hecho muestra la orientación de la clase hacia la categorización de la actividad en que participan como no metalingüística, hecho que explica la opción por la fluidez conversacional frente a la corrección gramatical.

Esta descripción *in situ* de las relaciones interaccionales que se producen en la clase se confirma en los datos también por el lugar en donde interviene la profesora: en general se trata de momentos aptos para la transición de turnos, sea porque ha habido una pausa, sea porque los mismos alumnos manifiestan problemas y buscan ayuda para luego repararse (ver por ejemplo turnos 3-5).

Observemos en este sentido el próximo fragmento extraído de la misma clase.

Fragmento 3

113. Mestra: però la Mercè la adverteix i li diu, ves en, ves en compte, ves en compte perquè aquest en Santi enamora a totes les dones i [] no és de fiar xxx
 114. Bryan: es mayor
 115. Mestra: eh/
 116. Camila: después las deja\|



117. Mestra: després les deixa|
118. Bryan: nada más para acostarse con ellas y xxx|
119. Mestra: sí| això| només vol anar al llit amb elles i després las deixa| i la Mercè l'adverteix a la Mari i li diu| fes el favor de no fiar-te d'aquest home| d'en Santi| tu segueix de novia amb el Pere que és un bon noi i no et miris el Santi| no et miris el Santi| val| però què passa, què passa amb l'amor| amor|
120. Irene: que ella_ ella pensa que la Mercè està xxx que llavors esta amb el Santi|
121. Bryan: [achacant el dit] però xxx
122. Mestra: però parla'm en català\ Bryan |\
123. Bryan: vale
124. Mestra: si
125. Bryan: la Mercè.. la Mari pensa que la vecina? La Mari pensa que la Mercè xxx engañar porque també pensa la Mari que la Mercè también le gusta el Santi
126. Mestra: que també l'agrada el Santi
127. Bryan: entonces també xxx quiere xxx ella
128. Mestra: i diu, i diu, clar, aquesta m'ho diu perquè ella el que vol es el Santi, per tant no m'en fio. tu qu'en penses Camila
129. Camila: sí, claro eso, que la Mercè le dice
130. Mestra: li diu
131. Camila: le diu que no, que, que no, que no esté con el Santi porque xxx ella está enamorada
132. Mestra: perquè ella està enamorada, o sigui que la Mari no li fa cas
133. Michale: no, no
(AULA D'ACOLLIDA, 113-133)

Como comentábamos anteriormente, la forma en que se interactúa en esta clase muestra diferentes orientaciones de los participantes hacia descripciones particulares de la actividad social (y educativa) que llevan a cabo. Es en la práctica interactiva en donde el catalán se describe como la lengua base de la actividad que llevan a cabo. Sin embargo, esta categorización no implica que sea la única lengua legítima para las actividades discursivas de los participantes. Es claro, en este sentido, la secuencia entre los turnos 116 y 119 en donde la maestra incorpora las aportaciones de Camila y de Bryan al discurso común tras aceptarlas de manera explícitas (sí, això), y, posteriormente reformularlas mediante una traducción y un cambio de orden.

La forma en que Marta realiza el colage a partir de las aportaciones de los chicos en diversas variedades del habla bilingüe (Py & Lüdi, 1986) describe, según nuestro análisis, su orientación hacia el plurilingüismo. Observad en este sentido la secuencia en la cual se inscribe la regulación explícita de la lengua para esta clase (secuencia 121-125). En la primera línea Bryan quiere hacer una contribución a la discusión. Marta opone esta contribución a la suya a través del marcador “pero” que indica a su interlocutor que se valida su contribución aunque no la lengua. Observad que a continuación Bryan acepta y su maestra le ofrece nuevamente el turno de turno, elicitando su contribución a través del marcador “si”. Bryan, consistentemente, retoma su contribución y esta vez la realiza en una variedad de aprendizaje más cercana a la lengua catalana, lengua meta de la clase.

La validación que realiza la profesora de las diversas variedades de aprendizajes en esta clase se manifiesta en su forma más prototípica en la incorporación a su propio discurso de algunas de las aportaciones de los alumnos en otra lengua. Es el caso por ejemplo del siguiente fragmento, en el cual Marta recupera en el turno 271 lo dicho por Camila en los turnos 267 y 269 en la variedad argentina del castellano.

Fragmento 4

263 Mestra: el Pere\| i què?|\| i s'en va amb ell al llit per fer-li
 colar el nano/| no\| a la historia no fa això\| sinó que li
 explica\|
 264 Bryaen: li explica/
 265 Mestra: li explica la veritat\| què diu en Pere?|\|
 266 Bryan: m-| se molesta\<0>
 267 Camila: andate\|
 268 Mestre: se molesta \<0>
 269 Camila> =chau\1=
 270 Bryan: =sí\1= =porque dice2=
 271 Mestra: =chau2= =andate [riu]3=
 272 Bryan> =tiene su_ tiene su mujer\3=
 273 Mestra: [a Camila] marxa\|
 274 Camila: marxa\|
 275 Bryan> tiene su mujer i si se acosta con otro hombra\|
 (AULA D'ACOLLIDA, 263-275)

El estudio interactivo de las orientaciones de los participantes sirve al analista para acercarse a las formas en que son categorizadas, en este caso, las prácticas verbales en el contexto de la clase. En el caso de nuestro estudio nos hemos interrogado por la posibilidad de poner en relación dicho estudio con el de los textos escritos, con los cuales el acercamiento a las categorías se realiza a través de un estudio discursivo que recibe aportaciones de diversos modelos y perspectivas discursivas y sociales.

El análisis del texto se apoya en parte por los parámetros de procedimiento de CDA: la descripción, la interpretación y la explicación (Fairclough 1992; 1995). No obstante, la descripción no es precisamente basada en CDA, ya que se apoya, igualmente, en la estrategia 'comparativa' propuesta por Glasner y Strauss (1967). Esta estrategia implica contrastar y comparar un ejemplo de datos con otros que que puedan ser similares o diferentes (como son el Pla LIC, los planes de implementación y las transcripciones de los 'focus groups'). Así se permite explorar más a fondo la intertextualidades.. En la fase de la descripción, se busca los aspectos semióticos y lingüísticos del texto que construyen las categorizaciones más salientes de los temas argumentales (como son lengua, educación, inmigración, identidad y cohesión social). Entonces, estos aspectos se pueden utilizar para la interpretación del texto y como explicación de su interacción dialéctica con prácticas sociales (Chouliaraki y Fairclough 1999).

Para poder comparar con los otros datos, rastreamos categorías en una selección de documentos políticos que encontramos en las escuelas. Estos documentos son conocidos por algunos de sus miembros ya que funcionan de referencia en la elaboración de otros textos, como por ejemplo, *el Projecte Lingüístic de Centre* o el *Pla d'Acollida*. Nos referimos concretamente al Pla LIC (Departament d'Ensenyament, 2004).

El análisis del texto está basado en la premisa de que el discurso puede ser examinado para revelar las marcas de la negociación de significado implícita y explícita que tiene lugar a diferentes niveles textuales. A un nivel, las palabras son indexicales y han de ser entendidos de acuerdo con su contexto y su colocación. Asimismo, se



considera la recursividad del sentido y la manera en la cual éste está imbricado en el discurso social que es parte del ‘sentido común’ (Garfinkel, 1967.). Esta recursividad dialógica del ‘sentido común’ es utilizado tanto para crear categorías *in situ* como para crear significados generales compartidos, que puede ser utilizado para crear ‘topoi’ incuestionables y naturalizar discursos (Bloomaert & Vershueren, 1998).

Concretamente, el análisis del texto ha sido hecho a partir del estudio de la recurrencia de categorías extraídas a partir de los objeto de discurso que el texto establece como unidad temática en sus diferentes frases y párrafos. A estos objetos de discurso se les otorga textualmente atribuciones en procesos semánticos que pueden ser reconstruidos por el analista.

Para la presente comunicación, y en afán de contrastar con otras prácticas verbales, nos interesamos por la manera en que se describe la categoría “plurlingüismo”, y su relación con otros objetos de discurso tales como “lengua catalana” y “cohesión social”. El documento establece en diversas ocasiones el plurilingüismo como objeto de discurso y éste es categorizado de manera heterogénea a lo largo del mismo⁴.

Cabe destacar, sin embargo, cierta tensión que nos parece interesante porque la encontramos a lo largo de las diferentes prácticas discursivas exploradas en nuestro proyecto. Nos referimos concretamente a la tensión que existe entre el plurilingüismo categorizado como una amenaza a la sostenibilidad de la lengua propia (*minoritaria* y *frágil* en el contexto globalizado) y como elemento positivo cuando participa en la definición de una sociedad deseada, moderna y global. Heller (2001) ha señalado que es bastante común, de cara a las presiones de la globalización, dar prioridad a una lengua sobre otras escogiendo aquella que puede servir para mantener y redefinir una identidad colectiva. En este caso, el catalán participa en la descripción de la sociedad como el elemento que define su identidad particular en contextos heterogéneos. En el otro polo, encontramos el proyecto plurilingüe ligado a las exigencias de la modernidad que se describe materialmente en la incorporación de la lengua inglesa y “otras lenguas europeas” a la propuestas de educación lingüística formal.

5. Discusión

Uno de los retos más interesantes de la investigación etnográfica, creemos, consiste en la manera en que se construye el relato etnográfico a partir del diálogo conciente de la perspectiva del investigador con la perspectiva de los propios participantes. Se trata de un reto complejo porque comporta tener en consideración diferentes puntos de vista sobre la realidad y sobre la manera en qué está se organiza y se clasifica para los diferentes actores, incluyendo al investigador.

Las formas de categorizar la realidad ha sido uno de los objetos científicos privilegiados de la antropología y de la antropología lingüística en particular (Duranti, 1997). Los etnógrafos del habla consideran fundamental poder investigar a través del análisis de las prácticas comunicativas la manera en que estas categorías son discursivamente situadas; es decir, pertinentes a los diferentes eventos comunicativos que describen (Hymes, 1967).

⁴ Por razones de espacio, los fragmentos del texto figuran en el anexo.

La relevancia del estudio de la comunicación y del discurso para la comprensión de la realidad social ha sido fundamentada desde diversas disciplinas. En el caso de los estudios educativos, la etnografía de la comunicación (Hymes & Gumperz 1972; Saville-Troike, 1982; Phillips, 1979) y de la sociolingüística interaccional (Gumperz & Cook, 1986), han aportado elementos importantes para comprender los procesos socioeducativos desde una perspectiva que coloca en un lugar central al discurso y a la comunicación. Cabe mencionar también los aportes fundamentales de los llamados analistas del discurso en el aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1972, por ejemplo), o de la psicología discursiva (Edwards & Potter, 1992). Cazden (1997) por ejemplo, recoge los aportes de la pragmática lingüística o de los analistas del discurso y realiza una descripción correcta y bien fundamentada sobre la interacción en el aula y la construcción compartida de la clase como contexto social y de aprendizaje. En estos trabajos, se considera pertinente el análisis de las formas de discurso en tanto que formas de participación social y de construcción compartida de la acción y el conocimiento escolar.

Nosotras queríamos poner en discusión en esta comunicación la pertinencia del trabajo a partir de las nociones de categorización, orientación, puesta en relevancia, identidades (Antaki & Widdicombe 1998), etc. de los estudios conversacionales en la etnografía escolar. Consideramos que esta perspectiva puede aportar pistas interesantes en el trabajo etnográfico de hacer dialogar la perspectiva émica y ética sobre los fenómenos sociales.

6. Cerrar el tema, abrir la discusión

Como decíamos, es objetivo de esta comunicación poner en discusión algunas ideas sobre el procedimiento que hemos llevado a cabo en la descripción de las propuestas de acogida para personas inmigradas en Catalunya. Como hemos dicho en la introducción, nos interrogábamos sobre la manera de realizar investigaciones etnográficas que pudieran incorporar de manera sistemática el análisis de datos discursivos orales y escritos, e interrelacionarlas en la reconstrucción del punto de vista de los participantes sociales.

Nuestra hipótesis de partida fue que el análisis de la conversación y la perspectiva *bajtiniana* sobre discursos podía ser interrelacionada de manera productiva, especialmente en el rastreo de categorías discursivas que considerábamos pertinentes en el terreno que investigábamos.

El trabajo de contraste entre éstas nos permitió considerar seriamente las dinámicas complejas entre diferentes prácticas discursivas inscritas en diferentes esferas sociales. Es el caso, por ejemplo, del estudio sobre las categorías relativas al plurilingüismo, que nos mostró que frente a su categorización como elemento desestabilizante se le oponía otra, en tanto que recurso para la práctica pedagógica en la enseñanza de contenidos no lingüísticos y de lengua. El reto del trabajo etnográfico consistirá para nosotras ahora en describir estas diferencias en el marco de la explicación de los procesos sociales atendiendo a toda su complejidad.



Referencias

- Antaki, C., & Widdicombe, S. 1998. *Identities in Talk*. Londres: Sage
- Antaki, C., Condor, S., & Levine, M. 1996. "Social Identities in Talk: Speakers's Own Orientation", *British Journal of Social Psychhology*, 35, 473-492.
- Argenter, J. 2000. "Cultural Identity and Heteroglossia". *Estudios de sociolingüística* 1, 27-39.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. 1984. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajtin, M. 1930-1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Holquist M. ed.. Austin and London: University of Texas Press.
- Bajtin/ Voloshinov 1929-1976. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- Blommaert J. & Verschueren, J. 1992. "The role of language in European nationalist ideologies". *Pragmatics: quarterly publication of the International Pragmatics Association*, 2:3. 355-375.
- Blommaert, J. & Verschueren J. 1998. *Debating diversity: analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Boden, D., & Zimmerman, D. 1991. *Talk and Social Structure*. Cambridge: Polity Press.
- Cazden, C.B. 1997. "El discurso en el aula". Merlin Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, III. Barcelona, Paidós.
- Cazden, C.B., John, V.P. & Hymes D. (eds.). 1972. *Functions of language in the classroom*. New York, Teachers College Press.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. 1999. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Scotland: Edinburgh University Press.
- Codó, E., Dooly, M., Nussbaum, L., & Unamuno, V. 2006. "Un acercamiento múltiple a la categoría "extranjero" en las propuestas de acogida lingüística para inmigrantes: estudio preliminar". *Actes del VII Congr s de Lingüística General*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Collier, M. 1997. "Cultural Identity and Intercultural Communication". Samovar & R. Porter, eds. *Intercultural Communication: a Reader* (8th edition). New York: Wadsworth Publishing Co.
- Cook-Gumperz, J. 1986. *The social construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Departament d'Educació 2004. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Duranti, A. (1997): *Antropología lingüística*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



- Edwards, D. 1991. 'Categories are for talking': On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory and Psychology* 1, P. 515-542.
- Edwards, De. & Potter, J. 1992. *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Fairclough, N. 1992. "Text and Discourse: Linguistics and Intertextual Analysis within Discourse Analysis". *Discourse and Society*, 3. 2, 193-217.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York: Longman.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, edicion de 1984. Cambridge, Polity Press.
- Glaser B.G. & Strauss A.. 1967. *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Goodwin, Ch. & Heritage, J. 1990. "Conversation analysis". *Annual Review of Anthropology* 19, 283-307.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.).1972. *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart y Winston.
- Heller, M 2001. "Critique and sociolinguistic analysis of discourse", *Critique of Anthropology*, 21(2), pp.117-141.
- Heller, M. 2001 (b). "Undoing the macro/micro dichotomy: ideology and categorisation in a linguistic minority school". En N. Coupland, S. Sarangi y Ch. Candlin (Eds.): *Sociolinguistics and social theory*, London: Longman, pp. 212-234
- Hymes, D. 1967. "Models of the Interaction of Language and Social Setting". *Journal of social issues*, XXIII(2), 8-28.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (eds.) 2006. *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Py, B. & Lüdi, G. 1986. *Être bilingüe*, Berne: Peter Lang.
- Sacks, H. 1964-72. *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil, 1992.
- Saville-Troike, M. 1982. *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Blackwell: Oxford.
- Schegloff, E. 1972. "Sequencing in Conversational Openings". Gumperz, J. & Hymes, D. (eds) *Directions in Sociolinguistics*, 346-380.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair J. & Brazil, L. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, R. (1997). "Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the

Analysis of Conversation”. En: S. Hester y P. Eglin (eds.), *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, D.C.: University Press of America, pp. 48-187.

Williams, G. (1992). *Sociolinguistics: A sociological critique*. London: Routledge.

Woolard, K. 2005. “Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority”. Paper presented to the Internacional Colloquium on “regulations of societal multilingualism in linguistic policies” at the Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz in Berlin, June 2005. Available at: <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=wlicmc>

