

PANEL: LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUES Y RESULTADOS

PANEL 2: La etnografía sociolingüística: resultados

La sociolingüística también juega
en el parque.

Víctor Corona
Departament de didàctica de la llengua, la literatura i les ciències
socials, Universitat Autònoma de Barcelona. España.

Victormanuel.corona@uab.cat

EMIGRA Working Papers núm.116
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

Resumen/ Abstract

Un grupo de jóvenes reflexiona sobre su trayectoria académica en Barcelona y el papel que adquirió el aprendizaje de las lenguas en el desempeño académico. Desde el parque, las entrevistas con estos chicos ofrecen una visión retrospectiva que evalúa, por una parte, sus experiencias personales con la institución escolar y por otra, describe la construcción de la identidad del grupo y las consecuencias sociales que ésta ha podido producir. Esta comunicación presenta algunos resultados de una investigación en curso cuyo objetivo es indagar en diferentes aspectos de la identidad latina entre jóvenes en Barcelona y ponerla en relación con los resultados de educación lingüística de dichos jóvenes, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de la lengua catalana. Los datos elegidos para el presente trabajo son parte de un corpus más amplio formado por entrevistas a jóvenes y profesores, grupos de discusión e interacciones de aula.

Palabras clave / Keywords: identidad, educación lingüística, parques

Cómo citar este artículo: **CORONA, V.** (2007) “La sociolingüística también juega en el parque” *EMIGRA Working Papers*, 116. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **CORONA, V.** (2007) “La sociolingüística también juega en el parque” *EMIGRA Working Papers*, 116. 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 Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

1. Introducción

En el mes de octubre del 2003 un hecho, tan fatal como erróneo, hizo saltar la alarma de la opinión pública: El asesinato de un chico colombiano a las puertas de un instituto. De pronto, como si se tratara de un remolino que había estado agazapado, los medios de comunicación azotaron hablando de jóvenes latinos y su relación con bandas. Como una reacción en cadena, los nombres de *Latin Kings* o *Ñetas* circularon por los periódicos, por los telediarios y, evidentemente, también por las calles. Nos dijeron cómo vestían, de dónde venían, como reconocerlos, cuáles eran sus ritos, sus intenciones y sus peligros. Un año después, a finales del 2004, ésta y otras historias aún resonaban por las calles de mi barrio en Barcelona. Fuera del instituto se podía ver cómo se reunía un grupo de jóvenes con la estética que los medios señalaban como característicos de bandas latinoamericanas. Se les podía ver en la puerta del colegio, pero también en los parques o en las plazas.

Fue así como empezó este trabajo etnográfico. Aprovechando una tarea de la universidad, y que en aquella época estaba en el paro, me acerqué a estos chicos con el fin de descubrir mediante qué mecanismos discursivos y otro tipo de acciones construían la identidad de latino o latinoamericano. El proceso fue lento y, en ocasiones, conflictivo para ambas partes, es decir, tanto para mí como investigador como para ellos como grupo.

Una tarde, mientras se encontraban reunidos en una plaza, bajé con un cuaderno y una grabadora. Me acerqué y les propuse una entrevista colectiva relacionada sobre su proceso de escolarización y el aprendizaje de las lenguas. Como si hubiera salido de otro mundo, me dijeron que no podían ayudarme. Ninguno de ellos seguía estudiando, a pesar de no tener más de dieciséis años. Este primer encuentro, llevado a cabo a trompicones, sirvió para que me invitaran al parque y así poder seguir con la investigación.

En el parque no fue nada fácil tampoco. Yo no era la primera persona que asistía buscando algo. Más de un periodista había estado allí, tomando fotos o preguntando cosas y los resultados no habían dejado nada positivo para los chicos. La policía y los medios de comunicación eran sus enemigos, pues decían que estos habían contribuido a propagar una imagen negativa de ellos y del parque. Yo no podía quitarme el aura de estas dos cosas. Cuando no me confundían con periodista, me relacionaban con policía.

Sin embargo, con la interacción diaria, constante y asidua, poco a poco nos fuimos acercando y se fueron dando las condiciones para realizar las entrevistas y los datos que ahora presento.

2. De *sapo* a hermanito: negociando identidades

*No le hablen que ese es *sapo**, gritaba desde el rincón un pequeño grupo. De esta manera advertían su desconfianza a los chicos que se me acercaban. *Sapo* era el nombre que le daban a los delatores, a los *orejas*, a los espías. Sin embargo, al enterarse que yo era mexicano las asperezas comenzaban a disminuir.

Ser mexicano me permitía, de entrada, pertenecer a ese espacio geográfico imaginario que los chicos entendían como Latinoamérica. En cuestión de semanas, pasé



de ser un extraño a una especie de investigador que buscaba explicar por qué estos chicos habían dejado la escuela, es decir, qué pasaba dentro de la escuela que les había impedido continuar. Esta identidad, la mía como investigador, funciona como un contexto clave para entender los datos que pude recabar. Esta complicidad les permitía posicionarse en el discurso como *víctimas* más que como *victimarios*. El ejercicio etnográfico les permitía contar *su* historia, como personas y como grupo.

3. Carlos, Rodrigo y Lucía: Latinos del parque

Carlos, Rodrigo y Lucía son tres chicos que conocí en el parque donde realicé mi etnografía. Los tres procedían de la misma ciudad (Guayaquil, Ecuador), aunque no todos habían llegado a Barcelona bajo las mismas circunstancias. Carlos, por ejemplo, por su edad, 26 años, no había estado en ninguna escuela como estudiante, pero consideré importante su participación debido al papel que tenía en el parque. Haber estado en prisión, inculpado en un hecho violento, le otorgaba cierta jerarquía en el grupo. Rodrigo y Lucía sí habían estudiado y ambos reflexionaban sobre sus vidas académicas.

A continuación podremos acercarnos a algunos fragmentos de entrevistas realizadas con estos tres personajes. Veremos, por ejemplo, como el tema de la Conquista de América es utilizado como un *leit motif* que tiene la función de identificarlos como grupo, pero también como un recurso para cuestionar lo que la escuela toma en cuenta como conocimiento válido. Asimismo, podremos asomarnos a la opinión que Lucía, Rodrigo o Carlos tienen de las lenguas escolares y, por último, como entienden el abandono escolar y lo relacionan con actos de discriminación.

Esta presentación pues, forma parte de un largo trabajo cuyo corpus es más amplio y sigo estudiando. Por ahora, escuchemos las voces de estos chicos desde el parque y veamos cómo desde estos espacios las reflexiones alrededor de la escuela, las lenguas y la inmigración forman parte también del debate cotidiano.

4. Nuestra historia

Como he mencionado, la historia de América, concretamente la Conquista, era un tema que aparecía con frecuencia entre los chicos del parque. Se trataba del hito que los unía como latinos, como un hecho compartido y definitorio de un origen común y de un enemigo común. Pero también es interesante que apareciera un tema adquirido en los contextos escolares de origen, como narra Carlos en el siguiente fragmento. En él, Carlos hace una explicación sobre los contenidos de historia aprendidos en Ecuador.

Fragmento 1:

51. VCR: cómo es en ecuador/|
52. CRL: nos_nos enseñan desde que llegó allá| a conquistarnos| los españoles| nos cuentan toda la historia| y aquí no lo saben| por qué no lo saben si fueron ellos los que fueron allá| será porque no quieren saberlo| entonces yo le decía a los chavales(AC) ya:a pero tú aprendiste eso en ecuador pero aquí si no te lo enseñan pues no te lo enseñan-| me entiendes| te enseñan una historia con un_| diferente a la que nos enseñaban a nosotros-| me entiendes|
53. VCR: aja_
54. CRL: les decía a los chavales-| ya pero eso te lo enseñan en ecuador pero aquí



si no te lo enseñan pues no te lo enseñan-| me entiendes/| te enseñan una historia que es diferente a la que nos enseñaban a nosotros/| entonces eso va a la gente mosqueándolos-| más:más a los chavales|| porque les exigían estudiar tanto para venir acá y ni siquiera les tomaban en cuenta lo que habían estudiado|| me entiendes/| ponían otras cosas que no venían al tema-|vale/| cómo nosotros sabíamos de pizarro|| del conquistador|| que mató a uno mató a otro|| y después cogió y se llevó el oro-| todo eso_ aquí no lo saben-| allá sabían con fechas y todo-| allá hay que saberse fechas_ aquí no saben nada|| entonces nosotros nos sorprendíamos porque-| yo le decía a los chavales-|(AC)anda XXX porque yo como no estudié aquí|| me entiendes/| yo ya llegué de allá_ ya estudiado||

55. VCR: tú ha_hasta que grado estudiaste/|

56. CRL: yo/| llegué hasta quinto de contabilidad|| secundaria- (1) me faltó el año para bachillerato|| y de allí a la universidad||

57. VCR: pues ya casi no/|

58. CRL: ya|| pero:o|| me faltaba ya pues poco||

59. VCR: XXXXXX perdón que te haya interrumpido_

60. CRL: los chavales/|

61. VCR: qué les decías/|

62. CRL: no-| yo les preguntaba no los puedo creer|| y ellos me decían-| de verdad-| mira llamaban a un compañero de ellos y les preguntaban cosas de historia|| que yo también lo sabía|| me entiendes/| entonces ellos no lo sabían|| se quedaban callados y decían|| (AC) no:o qué_ qué me cuentas||

63. VCR: un compañero de aquí/| un chico de aquí/|

64. CRL: Un chico de aquí-| de este país-| de aquí-| y entonces|| mi colega que era más menor-| me entiendes/| que tenía sus catorce años diez años me decía|| (P) has visto/| has visto/| no saben y yo lo sé/| les preguntas cosas quién lo de Pizarro quién XXXXXX|| pero de dónde van si son de aquí mismo-| me entiendes/| nosotros allá sabemos todo que_ que de argentina-| que de Bolivia-| las capitales todos-|me entiendes/|

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

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

Un *aquí de ellos* comienza a contraponerse a una *allá de nosotros*. Ignorar o no darle importancia a esta historia, calificada por Carlos como *toda la historia*, es algo más que una cuestión de perspectiva para él. *Nuestra* historia no es la misma que la de *ellos*. El *mosqueo* al que se refiere Carlos se codifica de dos maneras. La primera es que lo aprendido en los países de origen no tiene importancia al llegar aquí, pero al mismo tiempo no podemos pasar desapercibido cómo enuncia y resume este pasado de *nosotros*. Este pasado ubica claramente a la historia de *nosotros* en el lugar de las víctimas frente a la historia de *ellos* como conquistadores. Es decir, *nosotros*, con lo que

aprendemos en la escuela conocemos la historia, incluidas las fechas (turno 54), de los sucesos que marcaron la construcción *de nuestra realidad*, mientras que aquí, no es necesario saber nada (turno 54). Tomar el ejemplo de Pizarro como figura de esta conquista es sin duda un recurso dentro del discurso que crea un efecto totalizador y que a la vez resume con dos frases que cierran el ciclo: *mató a uno, mató a otro y después cogió y se llevó el oro* (turno 54).

Carlos muestra en este fragmento que ciertas inquietudes escolares o académicas confluyen también en espacios no escolares y que probablemente la falta de espacio en la escuela ayuda a que sean otros sitios, como el parque, el lugar donde este tipo de temas puedan debatirse. Estas concepciones y representaciones sobre el otro llenan de significado los vacíos existentes en la conformación de la identidad. Ogbu (2003) argumenta que la idea de pertenencia social de un grupo está fuertemente ligada a la clase social y a las relaciones y los contactos que existen en el mundo laboral. En las entrevistas recogidas, en los discursos que construyen los participantes sociales del parque, se hacía referencia también a esta conciencia de *nosotros* como un grupo que engloba también el concepto de clase. En este caso concreto, también es relevante considerar a Ogbu (2003) cuando habla sobre la influencia de los iguales. Esta imagen de *nosotros* o de *latinos* comienza entonces a relacionarse con la imposibilidad de compartir espacios validados por las instituciones como la escuela. La escuela no es para *nosotros* una categorización que podemos rastrear en las entrevistas con Carlos, Lucía y Rodrigo. Esta descripción de la escuela, enmarcada en un contexto de confrontación, propone como única salida digna la renuncia o el abandono. En relación a esto, podemos ver el siguiente largo relato de Lucía:

Fragmento 2:

20. LCA: él es chileno vale/ él tiene un tumor en la cabeza/ y:y claro/ en el colegio_el tumor lo tenía atrás y se le vino a la parte de adelante/ y tenía un fallo de la cara/ y entonces claro/ como tenía esa fallo/ él siempre usaba un gorrito/ un gorrito así/ usaba un gorrito de lana/ y las profesoras se lo hacían quitar/ y claro/ él explicaba yo no me puedo quitar ese gorro porque tengo aquí/ la cara la tenía mal/ y la profesora/ pues entonces aquí no vas a entrar a ninguna clase si no vienes sin gorro/ y él no que mire que no/ y claro los_los profeso_ las profesoras tuvieron que aceptar- dejarle el gorro/ pero allí eran los mismos/ eran los españoles éran los que cogían y le quitaban el gorro_ le quitában el gorro para reírse de él/ y se le reían y él salía y se ponía a llorar en el pasillo/ y las profesoras le castigaban porque se iba de clase/ y entonces yo/ claro como también era latina y me sentía mal/ porque los latinos tenemos como_ yo que sé/ más_más_más sensibilidad no sé/ entonces/ me castigaban a mi y a mi amiga porque nos poníamos a pelear con los compañeros_con los españoles/ por qué/ porque se nos reían/ a mi se me reían en la forma que yo hablaba/ en la forma que yo me expresaba/ y claro a mi me decían que yo era una mora/ porque soy morena/ ya/ y entonces esas son las cosas que en el colegio no/ a mi aquí el colegio nunca me gustó/ porque no/ es algo difícil/ es como que/ no sé/ entras a una nueva vida que no es para ti/ yo por eso me salí/ y ya no_ entonces claro/ me comprendió/ porque las profesoras_las psicólogas/ una psicóloga que me tocó/ incluso ella era buena/ le explicó a mi madre que yo no me adaptaba a este sistema porque- claro como yo era de otra forma muy diferente_ porque hablo de una forma muy diferente a los españoles/ ellos se me reían y me_me imitaban/ y me_me_hacían como si yo estuviera hablando/ y:y me trataban mal/ a veces aprendían insultos de mi país y me insultaban/ y claro/ ellos lo tomaban a chiste/ pero yo no me lo tomaba a chiste porque a



ver_en mi país es un insulto\| y muy fuerte\| y yo tenía que aguantarme las cosas porque\| las profesoras_en vez de que los castigaran a ellos me castigaban a mí\| por que claro yo cogía\| y:y yo que sé_como yo soy muy agresiva también\| ellos también me venían y me insultaban y una vez a un chico le enterré un boli en la espalda\|y me pusieron una semana entera_me castigaron limpiando el cole\| con la conserje me castigaron a limpiar la_la_la_el pa:atio que era un XXXXXXXX\| el patio tenía que recoger hojas\| tenía que limpiar las_las clases\| una semana y claro\| eso allí no lo sabía mi madre porque yo no lo quería decir\| porque no quería causar problemas tampoco en el colegio\| y así me castigaban me tenían todo el día parada en el cole-| siempre sin_sin_ me quedaba sin hora del patio ni nada\| no sé\|

En el parque del barrio se podían encontrar chicos españoles, catalanes, ecuatorianos, bolivianos, venezolanos, dominicanos, y algún marroquí. A pesar de que fueran los raperos y los relacionados con las llamadas bandas los que más resaltan por la repentina fama que habían cobrado, también es cierto que había jóvenes de otros estilos y de otros gustos. La conformación de un *nosotros* y de un *ellos* en este contexto debe ser entendida como parte de una construcción discursiva de identidad (Unamuno 2003).

El ejercicio de la entrevista como reflexión sobre el abandono escolar es una oportunidad que tienen los participantes sociales para entender y explicar por qué vivieron lo que vivieron dentro de la escuela.

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

Otro de los elementos que quiero destacar del análisis de estos fragmentos es la concepción de lengua oficial y lengua no oficial. Los entrevistados hacían mención a la valoración por parte de la escuela de sus dialectos del castellano y de las competencias adquiridas en el aprendizaje y uso del catalán. El dialecto del castellano usado por los entrevistados es comparado con el que usa la escuela y las personas autóctonas. Carlos compara ambas formas de hablar y reflexiona sobre las concepciones de lo que significa *hablar bien*.

Fragmento 3:

73. VCR: y aquí cómo es/
74. CRL: aquí es todo lo contrario tío\| aquí es todo lo contrario_hasta para hablar_ como lo que_ cuando estábamos decíamos ayer_
75. VCR: aja_
76. CRL: cuando yo_yo llegué aquí yo_decían sube arriba\| vamos\| allá no podemos decir sube arriba\| allá rápido\| pam\| te corregían\| siempre te corregían\| te corregían el tutear\| aquí dice:en\| el Víctor\|
77. VCR: aja_
78. CRL: allá no podemos decir así_el señor víctor o:o_ el joven víctor\| o el chico de la esquina que se llama Víctor\| tú lo conoces/
79. VCR: aja_
80. CRL: nada más\| no podemos tutear a nadie\| el joven\| me entiendes/|
- 81 VCR: sí_sí-sí_
82. CRL: entonces ve_ve_veíamos algo como muy vulgar el uso del español que nosotros teníamos y habíamos tenido\| el uso_el español de nosotros habíamos aprendido nosotros lo teníamos tan bien\| que cuando venimos acá ya lo vimos



- más vulgar\| más-| mal interpretado\| se supone que de acá viene:e todo\| me entiendes/\| de lo de nosotros\|
83. VCR: aja_
84. CRL: pero prácticamente es así\| en ecuador es así\|
85. VCR: sí\|
86. CRL: básicamente de españa viene todo\|

La maneras de hablar entre el *allá de nosotros* y el *aquí de ellos* no es la misma y Carlos la describe en su discurso cómo una búsqueda de lo que significa *hablar bien*. Carlos reclama, de alguna manera, la arbitrariedad en la categorización de este *hablar bien* al señalar, por ejemplo cómo decir *subir para arriba* (turno 76), valorado como un pleonasmo no tolerado por la variante de castellano de Guayaquil, mientras que aquí es correcta. Las formas personales en América conservan un lugar muy importante en las interacciones cotidianas y agregar un artículo a los nombres personales se relaciona con un castellano mal hablado, generalmente el que usan las clases más desfavorecidas. La idealización que Carlos tenía del castellano peninsular desaparece al encontrarse, sobre todo en Barcelona, con un contexto lingüístico que ha seguido un camino muy diferente al de las variantes del castellano americano. El uso del artículo en nombres personales es probablemente una de las influencias más claras de la lengua catalana en el castellano barcelonense (Tuson & Payrató, 1991). El tuteo generalizado también otro rasgo que diferencia de manera más fuerte los dos dialectos y uno de los que puede tener más resonancia en el trato con las personas.

El prestigio entonces de lo que se entendía por *hablar bien* se ve modificado por las prácticas lingüísticas de este mercado (Bourdieu, 1982). El *hablar bien* de un latinoamericano se vuelve a definir en el contexto de la inmigración. Las diversas variantes del castellano americano entran en nuevas relaciones que involucran a otros fenómenos sociales, tales como las que sitúan a las personas inmigrantes en los estratos sociales más bajos y en los trabajos menos cualificados (Blommaert, 2003). En este sentido, vemos lo que dice Carlos en el fragmento anterior (turno 82). Para él, es justamente la inmigración como el contexto que define a su variedad de castellano como vulgar frente a la variedad peninsular. “De acá viene todo” describe la relación asimétrica respecto a la legitimidad del hablar castellano entre España y América, asimetría que Carlos cuestiona.

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

Fragmento 4:

35. VCR: eh tu:u aquí_ no sé\| la otra vez hablábamos de_ no sé\| cómo se enseñaba en ecuador y cómo se enseña aquí\| que es diferente\| tú cómo_ te acuerdas que hablamos de eso la vez pasada\|
36. LCA: sí\| ah eso de:e
37. VCR: de las capitales| de: y todo eso\| te acuerdas/|
38. LCA: sí\| que eso_|ah\|aquí_ no sé\|aquí te enseñan lo que te tienen que enseñar_ ya está\| lo que te tienen que enseñar te enseñan\| en cambio en mi país me enseñaban lo que me tenían que enseñar y si se puede ir más allá\| pues se iba más allá de lo que tienen que enseñar|en cambio aquí\| por ejemplo\| si terminó una clase que te la tienen que dar que te sobre tiempo/\| pues si te sobra tiempo\| pues si te sobra el tiempo te ponen a hacer cualquier cosa\| aunque sea



dibujar o pintar lo que sea\| te po_ te ponían_ yo me ponía a hacer eso\| en cambio en ecuador\| era algo de que si tenía que acabar una materia un día y si sobraba tiempo pues iban a la siguiente materia\| como quien dice\| adelantando las cosas\| adelantado el estudio\| para que así uno aprendiera más y al otro día volver a las cosas del día anterior\| en cambio aquí\| dan un día la materia\| sí sobra tiempo pues que sobre el tiempo\| el otro día van a seguir otra materia\| porque aquí lo que más le interesa a los profesores es terminar el libro\| que tú termines tu libro de prácticas y ya está\| eso es lo único\| que es algo muy diferente porque incluso en el idioma\| en el idioma en el que tú hablas\| (1) a ver\| yo no es que me crea muy inteligente pero yo tengo mi castellano correcto\| en cambio\| aquí no\|usan unas palabras que no las tienen que decir\|

39. VCR: aja\|

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

41. VCR: La real academia española\|

42. LCA: {(A) eso es\| no\| aquí no_}

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

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

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

Sin embargo, podemos acercarnos a estas expectativas si las comprendemos en el marco de las relaciones establecidas con las familias y las condiciones que éstas viven actualmente. En el siguiente fragmento Lucía, por ejemplo, desarrolla en su discurso relaciones de pertenencia entre el mundo vivido por su madre y el que ella tenía en la escuela. Suárez-Orozco (2003) señala que en el proceso de escolarización de los hijos



de los inmigrantes es imposible separar las secuencias o los efectos que este proceso puede tener para los chicos y las chicas. La separación de las familias es un hecho doloroso que aparece con frecuencia en los participantes sociales.

6. La escuela y la discriminación: abandono o rechazo

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

Fragmento 5:

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

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

Lucía, por su parte, relata en su entrevista que los constantes ataques por su color de piel o por su procedencia eran uno de los peores tragos que tenía que aguantar estando dentro de la escuela. De igual forma, coincide con Carlos que a mayor número de estudiantes extranjeros o, en este caso, latinoamericanos, menor es la sensación de ataque que pueden tener. Esto nos permite entender que la discriminación, lejos de ser un acto, es un proceso complejo que se desarrolla en diferentes planos y en el que intervienen diversos factores.

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

Fragmento 6

55. VCR: y ella todavía es tu amiga/|
56. LCA: s\| ahora:a-| no sé dónde esté ella\|XXX ella fue mi primera amiga aquí\| y:y eso_porque los otrosXXXXX\|a ver\| en el colegio nos decían a nosotros que teníamos que estar de una pareja\| y claro mis amigos iban a sus amigos\| a los españoles\| y yo a veces me quedaba sola\| y de allí encima se la



iban y la jalaban a mi amiga\| y mi amiga decía\| no la Lucía se queda sola_pues mira te quedas aquí\| y la jalaban\| y yo me iba con ella\| porque si no:o-| si por todos fuera yo me quedaba sola y yo al último\| en cambio_a mi a veces me quitaban hasta el bocadillo en el patio\|

57. VCR: si:i/

58. LCA: los bocadillos en el patio me los quitaban\| yo:o\| yo_yo no decía nada\| porque como también a veces tenía dinero digo\| bueno pues mira\| yo decía_|más falta te hace a ti que a mi\|iban y se lo comían y así\| a veces me lo tiraban\| y yo me sentía mal y claro\| mi hermano me veía a veces llorar y mi hermano se ponía a discutir con ellos y lo trataban mal\| y cogíamos y nos íbamos\| con mi hermano cogíamos nuestra maleta bien campante y nos íbamos\| vámonos\| nos vamos\| y por qué se van/\| porque sí porque nos vamos_porque ustedes son unos racistas de mierda_|le decía mi hermano\| porque yo no\| yo discutir mucho no\| yo voy y pum\| yo una_ a mi no me gusta tanto estar discutiendo\| en cambio mi hermano sí_mi hermano que sí_| que sí que sí sois unos unos racistas de mierda\| que_que que porque somos de otro país que no sé qué\| y así que\|

59. VCR: Tú me contaste un incidente con un chico:o-| un chico que es negro que es de aquí no/\| que-| te acuerdas que me contaste algo|

60. LCA: ah-| sí de uno que era_que es negro\| él es nacido aquí (2) pero:o la mamá es de guinea ecuatorial\|y él es negro\| y él a mi también me decía sudaca de mierda\| XXX por qué tú eres racista si tú eres negro\| y él me decía no porque tú eres de tu otro país\| y que sepa_le digo_el racismo\| es el color no en qué país naciste\| porque tú madre es de Guinea ecuatorial\| le digo_o sea que a tu madre tu tampoco la quieres no/\| o qué-| y se me quedaba miran_si (F)que tu a mi madre no la vienes a insultar-| no estoy insultando a tu madre_le digo_solamente te estoy diciendo la verdad\| que tú eres negro y tú_y yo tendría que ser la racista contigo\| porque tu eres negro_yo noy negra_le digo\| le digo\| y tú además_tú eres de áfrica_le digo_yo no soy de áfrica_le digo_yo soy de ecuador\| y entonces pensaba que tenía\| de que él era-| como él era español\| y era negro\| él es racista y yo era la negra para él\| yo era la negra_yo era la de otro país\| yo era-| él no\| o sea_yo le dije que él no tenía que ser así_ que él a los racistasería_| lo:o-| a quien no tienes que tener-| él no tiene por qué tener ningún-| ninguna clase de racismo porque-| él es negro\| Este fragmento es muy interesante porque nos muestra cómo Lucía construye una categoría alrededor de ser o no ser negro. El compañero, al que hace referencia la entrevistada, la insultaba llamándola sudaca de mierda. Lucía no acepta esta categorización como insulto porque proviene de un chico negro. Es curioso el planteamiento de Lucía porque cuestiona qué tipo de participantes sociales pueden ser legítimamente racistas. Es decir, su compañero es de aquí y puede insultarla porque ella es de fuera. No obstante, Lucía le recuerda su color de piel y la posibilidad que ella tiene de adscribirse al discurso histórico de discriminación hacia los negros. En este contexto, tal y como lo enumera Lucía, la piel poco importaba. Ella era la negra. Respecto a la descripción que realizan de las experiencias racistas los chicos del parque no lo hacen de la misma manera. Es decir, si bien es cierto que Lucía al recordar sus vivencias en la escuela ve como sus principales enemigos al resto de los compañeros, Rodrigo no coincide con ella. En su relato, los compañeros, indistintamente de su origen, no son presentados como el mayor problema. La denuncia de Rodrigo recae centralmente en algunos profesores y en el centro en particular.

Fragmento 7

12. VCR: pues cuéntala_cuenta a ver-|
XXXXXXXXXXXX

13. VCR: pues cuéntala\|

14. RDG: bueno_| estuvimos allí\| y poco a poc:o_claro\| me fui revelando yo\| ya no empecé a hacer deberes_no llevaba deberes\| me rebelé empecé a:a portarme muy mal\| pues bueno hubo un profesor que sí en verdad nos trataba\| profesores_



bueno un profesor el más\| el más que decían\| un profesor que decía_no sé si lo digo_

15. VCR: dílo_

16. RDG: josé soto\| e:eh un profesor que en verdad me:e_nos trataba_no me trataba\| nos trataban de:e\| de_de sudacas\| estos sudacas-| tú eres un sudaca\| o indio o:o tienes que irte a tú país porque:e\| esto no es para ti-| que no se cuanto-| que por aquí\| en vez de ayudarnos a salir adelante\| pues nos hundieron\|

17. VCR: XXXX

18. RDG: yo al final salí-| me piré del colegio\| y bueno me dijero:on las madres de familia de_de un amigo\| que:e todas las madres de familia creo hicieron una reunión_ algo así fue lo que me contaron porque yo no estuve y me llamaron para que vuelva al colegio\| yo ya no quise volver\| ya me dediqué a trabajar y quise trabajar y todo\| incluso hay una pers_dos profesores que:e-| tres profesores que me ayudaron mucho que-| es la sandra jiménez-|la psicóloga\| y la_un profesor el Isidro\| que es un profesor que-| aunque me_me empezó a conocer poco poco sabía que yo tenía algo por dentro bueno\| porque el me conoció malo a mí\| llegué a tener muchos expedientes y_bueno_antes de que me pongan el tercero me fui\| y:y la segunda profesora era una de matemáticas_ que no_-

19. VCR: (risas)

20. RDG: no me acuerdo del nombre\| de apodo le decían hormiga\|

21. VCR: sí_

22. RDG: es la que me ayudaba\|

En su relato, Rodrigo relaciona el rebelarse contra esta imagen opresora con *pirarse del colegio* (turno 18), es decir, abandonar su educación. Al describir los incidentes de la escuela, focaliza su discurso en una voz plural en la que entran todos los compañeros que comparten su categoría de, en este caso, *sudacas* (turno 16). El racismo es categorizado aquí como de los elementos que definen la escuela como el nolugar para los jóvenes latinoamericanos.

El *nosotros* de Lucía y de Rodrigo busca hacer de una experiencia propia una experiencia del grupo. *Nosotros los que fracasamos* es también un nosotros que no fuimos vencidos. Es importante detenernos en estas experiencias que hablan también de las emociones de los participantes sociales, porque en ellas podemos descubrir también el material de motivación que conforma la aceptación o no aceptación de la institución escolar. En el fragmento anterior, Lucía describe su experiencia escolar como un martirio y su aprendizaje de la lengua catalana como una vejación a su identidad, a su lengua y expresa su condición de desventaja frente a los otros estudiantes autóctonos. Al recordar su experiencia con profesores, cuenta que una profesora le “obligaba” a hablar catalán si quería ir a lavabo (fragmento 6, ultima parte del turno 18) .

7. Para cerrar el tema

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



relación, o se contradecía, con otros discursos de otros agentes sociales, y, sobre todo, con las prácticas sociales que allí se vivían.

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

Referencias

- Blommaert, J. (2003) *A sociolinguistics of globalization*, Journal of sociolinguistics, special issue on sociolinguistics and globalization
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire l'economie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard
- Norton, B. & Kanno, Y. (2003) *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. Journal of Language, Identity, and Education, 2 (4), 241-249 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ogbu, J. (2003) *Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. London : Lawrence Erlbaum
- Suárez-Orozco, M. & Suárez-Orozco, C. (2003) La infancia de la inmigración. Madrid: Ediciones Morata.
- Unamuno, V. (2003) *Lenguas, diversidad sociocultural y escuela. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó
- Tusón, A.& Payrató L. (1991). *El castellà a Catalunya. Una introducció. Ponencia presentada en las Jornades sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura castellanes a Catalunya*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona 25.-26.4.1991.

