5 Un acercamiento etnográfico al estudio de las variedades lingüísticas de jóvenes latinoamericanos en Barcelona

Víctor Corona[1]

Conceptos clave: etnografía, sociolingüística interaccional, longitudinalidad, grupos de discusión, entrevistas, análisis de interacción.

1. Introducción

Este capítulo explica parte de un estudio más amplio. Se basa, concretamente, en la investigación que he venido realizando en la ciudad de Barcelona, alrededor de lo que significa *ser latino* en el contexto juvenil y escolar desde el año 2005 hasta el día de hoy. Se trata de un trabajo inspirado, fundamentalmente, en la etnografía de la comunicación y en las técnicas que le son propias, como la observación-participante y la recogida de diferentes datos cualitativos.

A finales del 2005 y principios del 2006, inicié un estudio etnográfico en un barrio de Barcelona que había recibido un importante número de inmigrantes de América Latina. El asesinato de un chico latinoamericano en el 2004 y otros incidentes violentos que involucraban a los jóvenes de este origen comenzaron a levantar ciertas alarmas sociales que, de hecho, propiciaron que organismos gubernamentales como el Ayuntamiento de Barcelona crearan programas para atender, de forma concreta, a los jóvenes latinoamericanos. Estos programas contaron con la colaboración de trabajadores sociales, mediadores culturales y sociólogos expertos en la, al parecer, particular forma de socializar de los jóvenes latinoamericanos. Corría el año 2008 y *les émeutes de la banlieue* de algunas

1. ICAR, Université Lyon 2, Lyon, Francia; victor.corona@ens-lyon.fr

Para citar este capítulo: Corona, V. (2017). Un acercamiento etnográfico al estudio de las variedades lingüísticas de jóvenes latinoamericanos en Barcelona. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 151-169). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.626

© 2017 Víctor Corona (CC BY)

ciudades francesas eran utilizadas, sobre todo por los medios de comunicación, como una de las posibles consecuencias si no se atendía a estos jóvenes.

Comencé a preguntarme cómo se construye *lo latino*, y las consecuencias que este fenómeno puede cobrar en los diferentes procesos de desigualdad social, en la escuela y fuera de la escuela. Hay distintas posibilidades teóricas, metodológicas, e incluso ideológicas, de acercarse a *lo latino*. Uno tiene la posibilidad de hacerlo asumiendo categorías sociales dadas o ponerlas en cuestionamiento a través del trabajo de campo. Uno puede sostener el discurso hegemónico de los medios masivos de comunicación y, en parte, de las instituciones políticas y educativas, o puede intentar refutarlo, contestarle. Toda investigación conlleva un conjunto de decisiones que no solo afectan al modo en que se restringe y se limita el tema de investigación, sino también a la postura que se tomará para acercarse a los fenómenos que se desean investigar. Preguntas, decisiones y perspectivas nos acompañan durante todo el proceso, sin que sean necesariamente coherentes entre sí. Es el bagaje de quien investiga, lo que le acompaña durante el trabajo de campo aparece sigilosamente en las preguntas que hace durante las entrevistas, se inmiscuye en las formas en que se anotan las observaciones, en la manera en que se fragmenta una filmación o en las decisiones que continuamente se toman respecto a lo que es relevante o no para contar lo que queremos contar. Sobre estas preguntas, perspectivas y decisiones versa el presente capítulo.

¿Cuáles eran los objetivos de mi investigación?

El objetivo general de esta investigación era realizar una descripción profunda sobre el papel de las lenguas, de los repertorios lingüísticos, en la construcción de identidades en el contexto juvenil de Barcelona. Para esto, me centré en un grupo de jóvenes latinoamericanos que habían abandonado los estudios, o estaban a punto de abandonarlos. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Describir las prácticas comunicativas y rituales verbales que diferentes participantes sociales categorizan como *latinos*, atendiendo a sus dimensiones escolares y no escolares.

- Investigar los diferentes recursos a partir de los cuales se construye *lo latino*, prestando especial atención a los elementos lingüísticos.

- Hacer una comparación entre lo que dicen los manuales de dialectología sobre las variedades del español y la forma de hablar de algunos chicos latinoamericanos en el contexto de estudio.

- Estudiar la relevancia que tienen géneros discursivos diferentes a la conversación, como el *hip-hop* y el reguetón, en la construcción de lo latino.

- Analizar los procesos de desigualdad escolar en que participan jóvenes que se identifican como miembros de *lo latino*.

Cabe señalar que este estudio se basa en el análisis de datos, en los que participaban, principalmente, chicos de origen latinoamericano. Esto se justifica por el hecho de que lo latino se construye como una identidad inminentemente masculina. Esta emergencia de lo latino responde a la construcción de la masculinidad en contextos educativos y conecta con otros fenómenos descritos por Willis (1977), Hewitt (1986), Tetreault (2008) o Fagyal (2010). Durante el trabajo de campo, pude recoger diversos datos en los que participaban chicas latinoamericanas, pero por razones prácticas no siempre las pude incluir en los puntos que discuto en el presente capítulo. Estos datos dejan ver, y es un tema que puede ser abordado en estudios posteriores, que las chicas pueden presentar otras formas de participación en el mundo de lo latino.

2. Tomar postura: apuntes sobre la metodología elegida

Heller (2002) considera que el trabajo de investigación nunca es neutro. Los temas de interés, las preguntas que nos hacemos, los instrumentos de investigación y las lecturas teóricas responden a intereses subjetivos, motivados, en gran medida, por nuestra propia trayectoria como individuos y nuestra posición

social. En palabras de Heller (2002), es necesario aceptar el conocimiento, incluido el producido por la investigación, como subjetivo, parcial, socialmente situado e interesado. Mi investigación se enmarca en esta percepción, pues se encuentra lejos de una concepción neutra y objetiva. Tampoco pretende llegar a conclusiones y verdades absolutas. Se trata de un intento de dar respuesta a ciertos fenómenos que involucran a las lenguas y las identidades, pero que, especialmente, involucran a personas.

Sin duda, las características de cada investigador e investigadora contribuye y tiene una resonancia en el producto de investigación. Como menciona Heller (2002):

> "[j]e crois qu'en bout de ligne, tout(e) chercheur(e) a explicitement ou implicitement une prise de position. Une bonne socialisation de nouveaux spécialistes doit donc en tenir compte. Je présenterai ici la mienne, non parce que je la trouve la meilleure que autres pour tout le monde, mais parce qu'elle fonctionne pour moi, et que je compte, en présentant mes propres démarches faciliter à mes lectrices et lecteurs la formulation de leur propre prise de position et les démarches qui en en découleront" (p. 22)[2].

Mi investigación no pretende ser interpretada como una verdad absoluta, si acaso, como un relato en el que se busca dar respuesta, entre otras cosas, al discurso hegemónico que circulaba (y sigue circulando) alrededor de los jóvenes de origen latinoamericano en el contexto de Barcelona.

3. Haciendo etnografía

El trabajo que desarrollé se basó en una etnografía. En su momento, consideré

2. "Creo que, en última instancia, cualquier persona investigadora explícita o implícitamente tiene tomada una posición. Una buena socialización de especialista debe tomarlo en cuenta. Voy a presentar aquí mi postura, no porque la encuentre mejor que otras para todo el mundo, sino porque funciona para mí, y cuento con que, presentando mis propios procedimientos, pueda facilitar la formulación de la toma de posición y de los procedimientos que de ésta se deriven por parte de mis lectores y lectoras" (Heller, 2002, p. 22).

que las características de este tipo de investigación podrían ayudarme a entender la complejidad en la que se construían estos discursos y el papel que tenían los propios participantes sociales. La etnografía ha demostrado ser una herramienta de gran utilidad no solamente para los trabajos antropológicos o sociológicos, sino también para investigaciones con intereses sociolingüísticos, como en este caso. Las etnografías de tipo sociolingüístico tienen como característica general la constante reflexión, tanto sobre los datos como sobre el propio proceso de análisis y reflexión. Se señala la importancia de las preguntas planteadas, del papel de la persona investigadora, sus ideas, sus motivaciones y cómo en conjunto todo esto representa una toma de posición respecto al tema de interés. Esta reflexión sobre la metodología es la que la hace reconocerse como crítica, puesto que intenta ser reflexiva, no solamente con el tema de interés, sino con los mismos mecanismos de interpretación.

4. La etnografía sociolingüística

Autores como Heller (2002) o Coupland (2007) mencionan que el análisis de la etnografía sociolingüística no se centra en la lengua en sí, sino en la lengua como práctica social. Esto se traduce en que la atención en los datos no se basa únicamente en las formas o estructuras lingüísticas, como podría hacerse desde un estudio lingüístico más normativo, sino en el papel que estas prácticas cobran en la interacción, según los participantes sociales que intervienen.

La etnografía sociolingüística tiene como uno de sus objetivos relacionar la descripción y el análisis de las prácticas y procesos sociales. Según Heller (2002), la interpretación que hagamos del análisis de los datos etnográficos debería tener en cuenta las dinámicas sociales que acontecen a mayor escala, tanto en el espacio como en el tiempo. Así, por ejemplo, algunos de los chicos que aparecen en este trabajo se refieren a la *degradación* que han sufrido sus variedades del castellano después de haber inmigrado a Barcelona. Es decir, su forma de hablar en Guayaquil era considerada *educada*, pero al llegar aquí, y al estar en contacto con otras formas de hablar, pasó a ser considerada como *inferior*.

En este análisis, como apunta Blommaert (2010), podemos identificar cómo un proceso tan global como el de la migración repercute también en los valores de las prácticas lingüísticas cotidianas. Siguiendo a este autor, este ejemplo reflejaría cómo estos fenómenos migratorios llevan implícitos ciertos movimientos (del centro a la periferia) en los que los hablantes se ven trasladados de una esfera social a otra, no por la *calidad lingüística* de sus variedades, sino por el rol social que tienen en un contexto determinado. En este caso, puede ser que una forma concreta del español de Guayaquil, considerada como *educada* en un contexto ecuatoriano, al llegar a Barcelona reciba valoraciones diferentes, relativas a la identificación de sus usuarios en tanto que inmigrantes de clase social baja.

La etnografía sociolingüística intenta, así, descubrir cómo se construyen este tipo de diferencias y desigualdades sociales, y su correspondencia con las diferencias y jerarquías de formas lingüísticas. Autores como Heller (1999, 2003), Heller y Martin-Jones (2001), Rampton (1995, 2006), Pujolar (1997, 2000), Martín-Rojo (2010) y Unamuno (1999, 2003) han insistido, mediante sus respectivos trabajos, en que esta perspectiva de la sociolingüística crítica puede ayudarnos a comprender, además, el funcionamiento de las instituciones sociales en la construcción de categorías que derivan en la producción y la reproducción de estas desigualdades sociales. Otro de los aspectos a destacar de la investigación sociolingüística etnográfica es su preocupación por el impacto que esta puede tener en la comunidad en la que se desarrolla. En el terreno de la educación, con investigaciones que se llevan a cabo en el seno de la comunidad escolar, pueden surgir cambios en las dinámicas de los participantes sociales, y esto se considera parte del proceso, reflexionando sobre ello. Probablemente, no se trate de cambios a gran escala o que involucren a todo un centro educativo, pero sí de pequeñas modificaciones en algunas actitudes o percepciones en relación con los usos lingüísticos, las identidades y las situaciones de desigualdad que pueden generarse.

En el caso de la investigación que se presenta en este capítulo, para citar un ejemplo, a partir del trabajo desarrollado en las escuelas, algunos docentes manifestaron un cambio de actitud hacia las diferentes variedades lingüísticas

del castellano, e incluso hacia las prácticas lingüísticas híbridas, evaluadas, normalmente, como prácticas deficientes. Heller (2002) señala respecto a este punto:

> "[t]oute recherche en sciences sociales est une forme d'action sociale, sous la forme spécifique de la construction du savoir. La sociolinguistique est particulièrement bien placée pour reconnaître cette caractéristique, puisque la construction sociale du savoir passe par la communication et l'interaction, qui forment l'objet de base de la recherche sociolinguistique. Cette action sociale, cette construction du savoir, est traversée par la nécessité d'un certain degré de réflexibilité, c'est-à-dire par le besoin de devenir conscient de la façon dont l'action de la recherche est reliée au savoir qu'elle construit et de rendre ce processus explicite, tout en tenant compte de ses conséquences sociales. Je cherche à explorer les possibilités d'une sociolinguistique que je qualificarais d'engagé, de critique, de réflexive, et surtout de voir comment une telle chose pourrait être réalisée concrètement" (p. 22)[3].

En resumen, se podría decir que la sociolingüística de perspectiva etnográfica es una disciplina que postula la necesidad de un constante ejercicio de reflexión metodológica y que entiende que los datos obtenidos en la interacción social y las categorías empleadas por quien investiga nunca son neutrales (Heller y Martin-Jones, 2001; Rampton, 2006). De hecho, hay quien afirma que la discusión y la reflexión sobre los datos en la sociolingüística constituye uno de los elementos que han contribuido a la mejora de esta práctica investigadora (Pérez-Milans, 2011) de la disciplina.

3. "Cualquier investigación en ciencias sociales es una forma de acción social, en la forma específica de la construcción del conocimiento. La sociolingüística se encuentra particularmente bien situada para reconocer esta característica, ya que la construcción social del conocimiento ocurre a través de la comunicación y de la interacción, que forman el objeto base de la investigación sociolingüística. Esta acción social, esta construcción del saber, se halla atravesada por la necesidad de un cierto grado de reflexividad, es decir, por la necesidad de tomar conciencia de la forma en que la acción de la investigación se halla vinculada al saber que construye y de dar cuenta explícita de este proceso, tomando en consideración sus consecuencias sociales. Trato de explorar las posibilidades de una sociolingüística que yo calificaría como comprometida, crítica, reflexiva, y sobre todo de ver cómo ello podría llevarse a cabo en concreto" (Heller, 2002, p. 22).

Para este trabajo, han sido también fundamentales los aportes del llamado enfoque etnometodológico (Atkinson, 1988; Coulon, 1998; Garfinkel, 1967; véanse los capítulos de Masats, en este volumen, y Nussbaum, en este volumen), especialmente su consideración de que la investigación social exige incluir en el análisis también a quien investiga. Es decir, el trabajo para dar cuenta de la realidad social exige mostrar el rol que las personas investigadoras juegan en la obtención y en el análisis posterior de los datos a través de entrevistas, grupos de discusión, grabaciones de clases, conversaciones espontáneas, etc. (Mondada, 1999). Este principio, que también recupera la sociolingüística interaccional (Heller y Martin-Jones, 2001; Rampton, 1995, 2006), permite considerar a quien investiga como participante e incluir en el proceso de investigación reflexiones sobre la figura de la persona investigadora y su papel como agente que, junto con los otros participantes, construye la realidad social estudiada.

5. El estudio: las variedades lingüísticas de jóvenes latinoamericanos en Barcelona

El corpus de la investigación lo recogí durante un largo proceso de trabajo etnográfico (2005-2009). Se ha realizado, principalmente, en un Instituto de Educación Secundaria (y en sus alrededores) ubicado en la zona norte de la ciudad de Barcelona. Los participantes que intervienen en este trabajo no fueron seleccionados siguiendo pautas establecidas. Durante la labor de observador-participante, algunos jóvenes expresaron la intención de involucrarse en la investigación y, siguiendo la dinámica natural de la socialización, un participante fue llamando a otro y así, sucesivamente, se fue constituyendo el corpus que he recabado.

El corpus total se conforma de 21 entrevistas, 12 grupos de discusión y 4 horas de grabación en diferentes clases, todas registradas en audio y video. También cuenta con redacciones de los estudiantes y otro tipo de documentos, como canciones escritas por los estudiantes o las anotaciones del diario de campo. El corpus abarca también otros espacios fuera del colegio, como parques, bares y plazas. También las voces de padres, madres y docentes.

5.1. Tipología y recogida de los datos

Básicamente, los datos recogidos se clasificaron de la siguiente manera:

- Archivos de audio de entrevistas y grupos de discusión.
- Archivos de audio y video de aula en clases de lengua.
- Archivos de video en espacios de interacción en los centros escolares.
- Fragmentos de música, redacciones y otros documentos.
- Registro del diario de campo.

El corpus de este trabajo de investigación fue compuesto por decenas de personas que, a través de entrevistas, grupos de discusión o conversaciones, dentro y fuera del aula, expresaron ideas, se posicionaron frente a otros, se presentaron a los demás, etc. La complejidad de hacer que estos diferentes discursos puedan ser estudiados de manera conjunta, creando así una gran red de voces que se entrelazan para dar paso a la creación de realidades diversas, es latente.

5.2. Tratamiento y análisis

Para transcribir utilicé principalmente Transana. También utilicé ELAN para fragmentos en los que me interesaba describir con más detalle las interacciones, regularmente más breves (véanse los capítulos de Antoniadou, en este volumen, y Moore y Llompart, en este volumen). La gran mayoría de las entrevistas y los grupos de discusión fueron transcritos en su totalidad. Los datos de aula, sobre todo los registrados en video, fueron transcritos parcialmente.

Para el análisis tomé en cuenta diferentes aportaciones de la sociolingüística interaccional (Blommaert, 1995; Gumperz, 1976; Pujolar, 2000; Rampton, 1995). En este sentido, el tratamiento de los datos intentó atender los aportes de

la tradición etnometodológica y los trabajos de los analistas de la conversación (véanse los capítulos de Masats, en este volumen; Nussbaum, en este volumen).

6. Un ejemplo de análisis interaccional: el descubrimiento de un hablar latino

En este apartado, mostraré un ejemplo de análisis para dar una idea de cómo procesé el corpus recogido en el estudio. La forma de hablar latina emerge como una especie de variedad híbrida, difícil de reconocer como propia de una zona dialectal concreta. Se trata de una mezcla que se mueve dentro del repertorio lingüístico que conforma el panorama sociolingüístico en el que se desenvolvían estos chicos. Evidentemente, las variedades locales, incluidas las lenguas catalana y castellana peninsular, a las que podríamos considerar dominantes en sentidos diversos y complejos, forman parte de este repertorio sobre la base del que se articula la variedad *latina*.

Para aclarar lo que acabo de decir, creo que vale la pena recurrir a los datos grabados. Se trata de un fragmento que forma parte de los datos recogidos durante el primer periodo de la etnografía (2006), en el que conversa un grupo de seis adolescentes de primer año de la educación secundaria (es decir, un grupo de discusión, véase Canals, en este volumen). El origen de los chicos es diverso: tres son ecuatorianos de Guayaquil (Ignacio, Raúl y Pedro), uno de un pueblo cercano a Quito (Néstor), un chico boliviano (Oscar) y Alex, peruano de Chiclayo. Es evidente, por la numeración de los turnos de habla del fragmento que se ha extraído de una conversación mucho más larga. La simbología de la transcripción usada (véanse Moore y Llompart, en este volumen) se encuentra en el anejo.

Fragmento 1

377.	INV.	de:e así de:el_ pues de:el-| bueno lo que ustedes llaman racismo_ o diferencia **[+diferensia+]** de trato|
378.	IGN.	yo sé que aquí en cuarto| hay de una:a| una de ra_ una chica de_
379.	PDR:	PDR: de segundo_el jaime *tío*|

380.	OSC:	XXXX
381.	PDR:	va diciendo **[+disiendo+]** indio de mierda|
382.	VCR:	cómo/|
383.	PDR:	que le pegaron| ayer-|
384.	VCR:	qué pasó/|
385.	ALX:	al jaime_ qué jaime/|
386.	PDR:	al gordo_ *tío* u:un_
387.	ALX:	al que_ un bajo|
388.	PDR:	no| el que tiene aquí morado| al que le pegó el agustín-|
389.	VCR:	por qué/|
390.	ALX:	porque va diciendo **[+disiendo+]** negro de mierda a todo el mundo_ *tío*| y al final lo callas así| (F) pua_ le metes un quiño y le dejas el ojo morado_así|
391.	PDR:	el agustín le estaba dando puñetes así_ le dieron un puñete_
392.	RAL:	qué pone aquí/|
393.	PDR:	y:y-| *le denunciaron***[+denunsiaron+]** _*tío*|
Variedada peninsular Variedad latina		
Corpus 2006-2007 Grup de Reforç **Participantes: Víctor, Pedro, Raúl, Oscar, Alex, Ignacioio**		

Este breve fragmento puede servir para hablar de hibridización y para problematizarla. También servirá para mostrar que interpretar datos interaccionales quiere decir analizarlos turno por turno, de manera detallada, no simplemente presentarlos o parafrasearlos (Antaki, Billig, Edwards, y Potter, 2003).

En el turno 377, el investigador propone el tema del racismo, que luego reformula como "diferencia de trato". Los chicos construyeron a partir de ahí un relato de forma colaborativa, para describir así lo que entendían por racismo. Ignacio, con la intención de responder a la pregunta del investigador, hacía referencia a una chica, pero Pedro, en el turno 379, toma la palabra y propone otro relato. En su caso, Alex habla de un chico al que un compañero latinoamericano le había pegado por "ir diciendo indio de mierda a todo el mundo".

El color verde señala las palabras o expresiones que se asignan a variedades del castellano americano y el *rojo*, aquellas que pueden identificarse como parte del

español peninsular, es decir, no propias de ninguna de las variedades americanas del español. En negrita he marcado el rasgo *seseante*.

Así, una observación externa sobre el fragmento permite constatar, por ejemplo, la utilización de "tío" como apelación de uso coloquial, significado que recoge la Real Academia Española (RAE, 2002). El uso de "tío" en este sentido está muy extendido en diferentes esferas sociales de España y no es exclusivo de los jóvenes o de las zonas castellano-hablantes. De hecho, Pujolar (1997), en su estudio sobre el habla y las identidades de los jóvenes en Barcelona, ya mencionaba la extensión de esta forma entre los jóvenes, independientemente de las lenguas en las que se expresan cotidianamente (catalán, castellano, o ambas, en este caso). Una mirada sobre la variedad latina ligada a las prácticas locales y a las identidades permite afirmar que el uso de "tío" forma también parte de dicha variedad. Esto es así, independientemente del hecho que el uso de la expresión "tío", en el sentido que los chicos la usan aquí, no forme parte del léxico de las diferentes variedades del español americano de estos jóvenes. "Tío" en América solo recoge el significado respecto a una persona, hermano o hermana de su padre o madre (RAE, 2002).

Pedro y Alex usaban "tío" en su relato sin que esto causara ningún tipo de reacción que permitiera inferir que esta palabra era extraña para los otros participantes. No vemos procedimientos que la *extranjericen* en el sentido de Mondada (1999). Por el contrario, la palabra era una más en el discurso y obtenía allí un rol clave en la construcción del relato. Es un apelativo que situaba la conversación como interacción entre pares jóvenes, describiendo la actividad como claramente informal.

Pero no solo "tío" merece un comentario en este sentido. Así, por ejemplo, en el turno 390 Alex utiliza la expresión "le metes un quiño" (le das un golpe) refiriéndose a la forma de reaccionar frente a un incidente que considera racista. La palabra "quiño" aparece en el diccionario de la RAE como una expresión coloquial de Ecuador, que proviene del quechua *k'iñay* que significa golpear.

Si bien podría sospecharse que Alex usa la palabra "quiñar" como parte de su variedad de origen, esto no es así. Alex no es ecuatoriano, sino peruano. Si bien es difícil saber si esta palabra aparece o no en las diferentes variedades del español peruano –lo que podría esperarse, debido a la proximidad geográfica y al sustrato quechua también en las hablas castellanas del Perú–, lo que me interesa destacar es la falta de correspondencia mecánica entre las formas que se usan en el relato y los lugares de origen de los chicos. Esta falta de correspondencia, creo, otorga a "tío" o a "quiño" un valor aún más especial: son empleadas por Alex para construir un relato en el que la voz latina es protagonista y en el que, el *bricolage* es clave para construir la autenticidad en el relato.

En este mismo sentido, puede interpretarse el turno 391, donde Pedro introduce la frase "dar puñetes". Si seguimos tomando como referencia el diccionario de la RAE, encontramos esta expresión definida como "dar golpes con la mano cerrada". Si bien no se especifica el origen, puede suponerse que no es peninsular, ya que no está recogida en otros diccionarios de esta zona, como por ejemplo, en el Diccionario de Uso del Español, de María Moliner (2007).

El carácter composicional o de *bricolage* que estoy comentando no solo afecta al léxico sino también a aspectos interesantes de la sintaxis. En el turno 393, Pedro concluye el incidente diciendo: "le denunciaron tío", utilizando una forma *leísta* que, según la RAE, es característica de los dialectos del centro de la península Ibérica y que es considerada vulgar en otras zonas. En América Latina, el uso del pronombre dativo con verbos como *denunciar*, no solo no es frecuente sino que es considerado un error y corregido sistemáticamente. Si bien hay estudios que consideran que existen algunos casos de leísmo en América Latina, inducidos por el contacto con lenguas aborígenes, esto no es generalizado.

Además de este uso particular del *le* que he señalado, lo que quiero remarcar especialmente es que se trata de un uso que, como pasa con los otros rasgos que he marcado, aparecía en el relato sin provocar ninguna reacción que permitiera entender que se trata de una marca que los participantes consideran parte de una variedad ajena o no auténtica de sus hablantes. Por el contrario, para estos

chicos, no parecía ser un indicio que sugiera que la forma de hablar que emplean es o no latina. Más bien, como intento mostrar, se trataba de una variedad que los demás reconocían como adecuada a la actividad en que participaban.

Entre los aspectos fonológicos, son dos los elementos que destacaron en los datos. Por un lado, fue notable el *seseo* que, al menos en Barcelona, es un rasgo marcado, porque no forma parte del castellano que se escucha habitualmente en la ciudad ni tampoco el que actúa de modelo en las prácticas escolares. Por otro lado, y en relación con el *seseo*, creo que determinados usos del fonema *s* y su alternancia con otros fonemas en contextos específicos también adquieren una significación particular. Así, por ejemplo, en el fragmento anterior, todos los hablantes, incluido el investigador, utilizan una variedad *seseante* del castellano.

Más allá de la diferencia que existe entre los fonemas disponibles en la lengua, las variedades americanas se caracterizan, además, por el uso de un conjunto de alófonos para el fonema [s] que no se corresponden con los peninsulares, y que varían de la forma ápico-alveolar sorda prototípica del norte de España. En América Latina, la *s* es extremadamente variable, y tiende a asimilarse a otros fenómenos adyacentes e incluso a alternar con la aspiración o con la elisión total delante de algunas consonantes. Esta *s*, que muchos reconocen como típica americana, no es homogénea en los dialectos, aunque sí lo es en contraposición a la *s* del norte peninsular. Según los datos que pude recoger, los chicos *latinos* también presentan una variabilidad importante en cuanto al uso de la *s*. Lo que sí parece invariable, y los jóvenes lo señalan en su discurso, es el seseo.

El segundo fenómeno se refiere a la prosodia, es decir, a los rasgos que atañen a la frecuencia, la duración, la intensidad y el ritmo de los sonidos del habla. Como señalan diferentes autores (Hayward, 2000; Llisterri, 1991), la prosodia es polisémica y cumple muchas funciones en la oralidad, además, tiene un valor semántico-pragmático evidente. Pero lo que nos interesa aquí, es que, según los lingüistas, tiene un papel fundamental en la asignación de valores sociolingüísticos, como origen geográfico, social, de género, etc.

7. A modo de conclusión

En este capítulo, se ha intentado mostrar cómo el acercamiento etnográfico puede ser de gran utilidad para conocer cómo las comunidades entienden sus identidades y el rol que las lenguas tienen en este proceso. He mostrado cuáles eran las preguntas de investigación y, en consecuencia, la metodología elegida, así como el tratamiento de los datos.

En los datos interaccionales que he puesto como ejemplo, hemos visto también cómo ciertos elementos sociolingüísticos de algunos de los jóvenes latinoamericanos se interpretan como un estilo o una variedad emergente, ligada a una identidad social concreta: *lo latino*. La dialectología tradicional es poco útil para describir estos fenómenos, puesto que no es posible identificar las formas de habla con espacios geográficos concretos. Se trata de discurso polifónico en el que participan rasgos que pueden asociarse a variedades del español de ambos continentes. A modo de *bricolage*, estos recursos se concatenan en una variedad múltiple, que es identificada por sus usuarios y por otras personas, como parte de *lo latino*.

La etnografía, sin embargo, tiene ciertas limitaciones. Personalmente, una de las más difíciles a las que me enfrenté durante mi trabajo fue establecer una distancia con los participantes. El contacto y trabajo continuo con los chicos, y la empatía creada, en ocasiones se giraba en mi contra para hallar una visión crítica de las observaciones. Otra de las dificultades que tuve fue la organización y categorización del corpus de datos. La naturaleza de mi investigación tuvo como consecuencia una producción enorme de datos (véanse también Unamuno y Patiño, en este volumen). En ocasiones, esta recopilación no fue lo sistemática que debía haber sido, lo que me ocasionó problemas a la hora de relacionar, por ejemplo, las entrevistas y el diario de campo con las preguntas de investigación. En este sentido, pueden servir de ayuda los capítulos de Antoniadou (en este volumen) y de Moore y Llompart (en este volumen), en los que se ofrecen estrategias para la organización de los datos etnográficos.

Agradecimientos

Victor Corona agradece al proyecto ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de la Universidad de Lyon por el apoyo financiero de su investigación en curso dentro del programa 'Investissements d'Avenir' (ANR-11 - IDEX - 0007). El proyecto ASLAN está financiado por el gobierno francés, a través del Instituto Nacional de Investigación (ANR).

Obras citadas

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*. http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html

Antoniadou, V. (2017). Recoger, organizar y analizar corpus de datos multimodales: las contribuciones de los CAQDAS. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 451-467). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.641

Atkinson, P. (1988). Ethnomethodology: a critical review. *Annual Review of Sociology, 14*, 441-465. https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.002301

Blommaert, J. (1995). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307

Canals, L. (2017). Instruments per a la recollida de dades. *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 377-389). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.636

Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.

Coupland, N. (2007). *Style: language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511755064

Fagyal, Z. (2010). *Accents de banlieue : aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*. París: L'Harmattan.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Gumperz, J. (1976). Language, communication and public negotiation. En P. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest: fieldwork and theory*. Nueva York: Academic Press.

Hayward, K. (2000). *Experimental phonetics*. Harlow: Longman.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. Londres: Longman.

Heller, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París: Didier.

Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics, 7*(4), 473-492. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x

Heller, M., y Martin-Jones, M. (2001). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, Conn: Ablex Pub.

Hewitt, R. (1986). *White talk black talk: inter-racial friendship and communication amongst adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

Martín-Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Masats, D. (2017). L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 293-320). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español (3ª edición)*. Madrid: Gredos.

Mondada, L. (1999). L'accomplissement de «l'étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages, 33*(134), 20-34. https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2190

Moore, E., y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639

Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620

Pérez-Milans, M. (2011). Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics, 43*(4), 1005-1022. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.003

Pujolar, J. (1997). *De què vas, tio?* Barcelona: Empúries.

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

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

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511486722

Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa.

Tetreault, C. (2008). La Racaille: figuring gender, generation, and stigmatized space in a French cité. *Gender and Language, 2*(2), 141-170. https://doi.org/10.1558/genl.v2i2.141

Unamuno, V. (1999). *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural. Etnografía de la acción comunicativa*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Editorial Graó.

Unamuno, V., y Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 107-128). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624

Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs.* Nueva York: Colombia University.

Lecturas recomendadas

Gumperz, J. (1976). Language, communication and public negotiation. En P. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest: fieldwork and theory.* Nueva York: Academic Press.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París: Didier.

Martín-Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: De Gruyter Mouton.

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

Rampton, B. (1999). Styling the other: introduction. *Journal of Sociolinguistics, 3*(4), 421-427. https://doi.org/10.1111/1467-9481.00088

Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs.* Nueva York: Colombia University.

Anejo

Adaptación de la simbología de transcripción GREIP (véanse Moore y Llompart, en este volumen):

Secuencias tonales:
- descendente \
- ascendente /

Pausas:
- corta |
- mediana ||
- larga <número de segundos>

Alargamiento silábico (según la duración): · ·· ···
Encabalgamientos: =texto hablanteA= =texto hablanteB=
Interrupciones: Texto_
Intensidad:
- piano {(P) texto}
- pianissimo {(PP) texto}
- forte {(F) text}
- fortissimo {(FF) texto}

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

Tiempo:
- acelerado {(AC) texto}
- desacelerado {(DC)

Enunciados acompañados de risa: {(@) texto}
Comentarios: [comentario]
Fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX
Fragmentos dudosos: {(?) texto}