

Identidad y marginación: experiencias cotidianas de niños inmigrantes marroquíes en una escuela pública española

Inmaculada García Sánchez
University of California. Los Ángeles. USA
igarcias@humnet.ucla.edu

EMIGRA Working Papers núm.11
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

Uno de los debates más candentes de la situación socio-política europea es el de la inmigración y las políticas de identidad. A causa de acontecimientos recientes, como la “Ley del Velo” o los disturbios en Francia en el 2005, el discurso que domina discusiones políticas y educativas sobre la inmigración, es el de una crisis de “los modelos de integración”, particularmente en lo que concierne a las segundas generaciones de inmigrantes. La Oficina Central de Estadística en Holanda, por ejemplo, ha publicado datos que indican que los jóvenes de segunda generación turcos y marroquíes se sienten menos “en casa” en el país, que sus propios padres (2006). Una pregunta importante es: ¿Cómo se llega a ese sentimiento de alienación?

Aunque esta ponencia no puede abarcar esta pregunta en toda su complejidad, lo que sí ofrece es la rara oportunidad de examinar las interacciones de la vida cotidiana de un grupo de niños/as marroquíes con sus compañeros/as españoles durante la jornada escolar. Investigar las relaciones que los niños/as inmigrantes tienen con otros niños/as es crucial porque las identidades que desarrollan estos niños/as y su propio sentido de quiénes son, dependen, no sólo de las interacciones que tienen en su vida privada, sino también de las reacciones de otros compañeros/as y de sus interacciones en la escuela y otras instituciones

(Appiah, 2006; Taylor, 1994). Es importante entender este fenómeno porque estos/as niños/as van a crecer o bien sintiéndose miembros de pleno derecho de la sociedad española, o bien con un acusado sentido de alienación y no-pertenencia. Por lo tanto, el análisis de estas interacciones es una ventana que puede ofrecernos un resquicio para dilucidar como estos procesos de exclusión y alienación podrían empezar en la infancia y la pre-adolescencia.

Este análisis es parte de un estudio etnográfico de socialización lingüística desarrollado en 12 meses, durante los cuales investigué la vida cotidiana de los niños/as de seis familias marroquíes en un pueblo del suroeste español. Este estudio consistía en grabar las rutinas de interacción en las que los niños/as participaban. Para este trabajo, he analizado 17 horas de video recogidos en la escuela primaria del pueblo. El análisis se centra en las prácticas lingüísticas y no-verbales que organizan formas de exclusión social de niños/as inmigrantes marroquíes por parte de sus compañeros/as españoles, a pesar del discurso público de inclusión, tolerancia y respeto que caracterizan los planes curriculares oficiales del centro escolar. A través de estas prácticas, se mostrará como a los niños/as inmigrantes se les adscriben características negativas y se les asignan posiciones para un trato diferencial.

Palabras clave / Keywords: lengua, identidad, discontinuidades escuela-familia

Cómo citar este artículo: **GARCÍA SÁNCHEZ, I.** (2007) “Identidad y marginación: experiencias cotidianas de niños inmigrantes marroquíes en una escuela pública española” *EMIGRA Working Papers*, 11. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa).

How to quote this paper: **GARCÍA SÁNCHEZ, I.** (2007) “Identidad y marginación: experiencias cotidianas de niños inmigrantes marroquíes en una escuela pública española”. *EMIGRA Working Papers*, 11. 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

Uno de los debates más candentes de la situación socio-política europea es el de la inmigración y las políticas de identidad. A causa de acontecimientos recientes, como la “Ley del Velo” o los disturbios en Francia en el 2005 (tristemente protagonizados por jóvenes inmigrantes que, o bien habían nacido en Francia, o bien habían pasado la mayor parte de su vida en ese país), el discurso que domina discusiones políticas y educativas sobre la inmigración, es el de una crisis de “los modelos de integración”, particularmente en lo que concierne a las segundas generaciones de inmigrantes. La Oficina Central de Estadística en Holanda, por ejemplo, publicó datos en el 2006 que indican que los jóvenes de segunda generación turcos y marroquíes se sienten menos “en casa” en el país, que sus propios padres, que inmigraron a Holanda en la edad adulta. Una pregunta importante es: ¿Cómo se llega a ese sentimiento de alienación entre estos jóvenes inmigrantes de segunda generación?

Aunque esta ponencia no puede abarcar esta pregunta en toda su complejidad, lo que sí ofrece es la rara oportunidad de examinar las interacciones de la vida cotidiana de un grupo de niños/as marroquíes con sus compañeros/as españoles durante la jornada escolar. Investigar las relaciones que los niños/as inmigrantes tienen con otros niños/as es crucial porque las identidades que desarrollan estos niños/as y su propio sentido de quiénes son, dependen, no sólo de las interacciones que tienen en su vida privada, sino también de las relaciones con otros compañeros/as y de sus interacciones en la escuela y otras instituciones de la sociedad de acogida (Appiah, 2006; Taylor et al., 1994). Es importante entender este fenómeno porque estos/as niños/as van a crecer o bien sintiéndose miembros de pleno derecho de la sociedad española, o bien con un acusado sentido de alienación y no-pertenencia. Por lo tanto, el análisis de estas interacciones es una ventana que puede ofrecernos un resquicio para dilucidar, por un lado, como estos procesos de exclusión y alienación podrían empezar en la infancia y la pre-adolescencia, y para entender, por otro lado, aquellos mecanismos de la vida social de estos niños/as que pueden tener un impacto en el desarrollo de identidades marginales.

2. Marco Teórico

Dos líneas de investigación que tienen especial relevancia para el presente análisis son el problema del acoso escolar y las políticas de identidad, quizás dos de los temas sobre los que se han vertido más tinta en debates, conferencias y revistas científicas en los últimos años. Aunque entrar en las polémicas disquisiciones teóricas y metodológicas que estas cuestiones han levantado va más allá de los límites de este trabajo, si es necesario hacer algunos apuntes sobre mi propio tratamiento de estos temas.

Aunque el fenómeno del acoso escolar y la victimización de niños/as y jóvenes por parte de sus propios compañeros es un problema que se extiende a la población escolar en general en los sistemas educativos de muchos países industrializados, hay un consenso entre los estudiosos de la existencia de un riesgo mayor de acoso escolar para aquellos jóvenes con *identidades consideradas marginales*, bien sea por su origen étnico y racial, o su condición de inmigrantes (Devine & Kelly, 2006; McKenney et al., 2006; Verkuyten & Thijs, 2002), bien por su clase social (Goodwin, 2002, 2006), o bien



por sufrir enfermedades o anomalías físicas (Closs et al, 2001; Ochs et al., 2001). Centrándonos específicamente en el acoso escolar de niño/as inmigrantes, se ha señalado que, en el caso de estos niños/as, ser víctima de exclusión social por parte de sus compañeros/as podría tener un impacto mayor en su propio sentido de quiénes son que en la población escolar en general, y que además para estos jóvenes las relaciones con sus compañeros del país de acogida son particularmente relevantes a la hora de explicar cuestiones relacionadas con el fracaso escolar, la autoestima y el desarrollo de su identidad socio-cultural (Klasen, 2001; Verkuyten & Thijs, 2001, 2002). A pesar de esto, pocos son los trabajos que hasta la fecha se han llevado a cabo para tratar estas cuestiones. Y los que se han realizado son, en su mayor parte, estudios basados en cuestionarios y en correlaciones estadísticas dónde es difícil determinar la dirección causa-efecto que se manifiesta en dichas correlaciones. En este sentido, se necesitan trabajos longitudinales de base etnográfica que nos permitan analizar pormenorizadamente la arquitectura de las relaciones sociales que se establecen entre niños/as autóctonos y niños/as inmigrantes tanto fuera como dentro del ámbito escolar, para así poder alcanzar una mejor comprensión de cómo estas relaciones pueden llegar a afectar el desarrollo de la identidad socio-cultural del joven inmigrante.

Con respecto a la segunda línea de investigación relevante para este trabajo, son precisamente los cambios socio-políticos, económicos y culturales del acelerado proceso de globalización, y los masivos movimientos migratorios que han acompañado a estos cambios, los que han originado un renovado interés teórico en establecer la esencia del concepto de *identidad*, así como la de su desarrollo y sus límites entre filósofos (Hollinger, 2006) y estudiosos de las ciencias sociales (ver Inda & Rosaldo (eds.), 2002). Es necesario aclarar que este trabajo se enmarca dentro de una perspectiva constructivista, no sólo en el sentido de que aquellas identidades que adquieren más preponderancia durante un periodo determinado son el producto de las actitudes y los avatares políticos, institucionales y culturales de una época histórica, sino también en el sentido, lo cual es mucho más relevante para este análisis, de que la identidad se define progresivamente a lo largo de nuestras vidas a través de un proceso dialógico de cada individuo con las formas sociales disponibles en su entorno; es decir, que el desarrollo de la identidad social y personal de cada individuo se va formando a través de las relaciones e interacciones que el individuo establece en casa, en la escuela, en el trabajo...etc., y que el sentido de pertenencia o no a un grupo determinado depende en gran parte de la respuesta y del tratamiento que el individuo reciba por parte de sus contemporáneos en estas interacciones (Appiah, 2006; Bilgrami, 2006; Taylor et al., 1994).

Desde el propio campo de la antropología lingüística, se ha venido analizando como las actitudes y las acciones de las personas en las actividades que realizan en su vida cotidiana son la base desde la que se estructuran, se mantienen, se ratifican o se desestabilizan las identidades sociales de los miembros de un grupo. Puesto que el lenguaje es crucial a la hora de llevar a cabo actividades y rutinas de la vida cotidiana, así como a la hora de mostrar y ratificar actitudes concretas, tanto en el ámbito público como en el privado, las estructuras gramaticales de los participantes en cualquier interacción social se consideran la material prima que permite a los hablantes constituir no sólo sus propias identidades sociales, sino también las identidades sociales de otros miembros del grupo (Ochs, 1993, 2002). En el presente análisis, se pone de manifiesto la compleja relación que existe entre identidad social y uso del lenguaje: las construcciones lingüísticas a todos los niveles de la gramática (léxico, sintáctico,

fonológico...etc.) son indicadores clave de la identidad social de los miembros de un grupo determinado; complementariamente, la identidad social que se adscribe a los distintos miembros del grupo es una dimensión crucial para entender el significado sociolingüístico de construcciones lingüísticas concretas.

3. Datos y Metodología

Este análisis es parte de un estudio etnográfico de socialización lingüística desarrollado en 12 meses, durante los cuales investigué la vida cotidiana de los niños/as de seis familias marroquíes en un pueblo del suroeste español¹. Este estudio consistía en grabar las rutinas de interacción en las que los niños/as participaban en los tres ámbitos socializadores que tradicionalmente se han considerado más importantes en el desarrollo del niño: la familia, el grupo de amigos, y las instituciones educativas. Para este trabajo, he analizado 17 horas de video recogidos en la escuela primaria del pueblo, donde semanalmente seguía y grababa a una clase de Cuarto de Primaria durante las clases de matemáticas, música y danza. El número total de alumnos en esta clase era de veinticuatro, de los cuales siete eran niños inmigrantes de origen marroquí.

Los datos de video se han transcrito siguiendo las convenciones descritas por Goodwin (1990) con pequeñas modificaciones². El análisis se ha realizado de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la antropología lingüística (Duranti, 2000) y de la etnoprágmatca (Duranti, 1994) que implica el estudio detallado del uso del lenguaje en una determinada comunidad, junto con periodos largos de investigación etnográfica, para dilucidar de que manera las prácticas discursivas son constituidas y constituyen al mismo tiempo la vida y las prácticas sociales de un grupo cultural.

4. Experiencias Cotidianas de Niños Inmigrantes Marroquíes en una Escuela Pública Española

Para entender las dinámicas de inclusión/exclusión que caracterizan las experiencias escolares de estos/as niños/as inmigrantes marroquíes es necesario encuadrarlas dentro del marco socio-político de las leyes educativas y dentro del marco etnográfico de la escuela a la que asisten y de los objetivos curriculares de la que ésta oficialmente hacía gala. Las leyes educativas, así como las leyes de inmigración, en el

¹ Este estudio fue posible llevarlo a cabo gracias a dos generosas becas de investigación de la Fundación Antropológica Wenner-Gren y del Centro para Estudios Europeos y Euroasiáticos de la Universidad de California, Los Angeles.

² :

- Alargamiento de un sonido
- Discurso producido en un tono más bajo al normal
- ? Entonación ascendente
- [Más de un hablante hablando al mismo tiempo
- = No hay intervalo de tiempo entre los turnos
- ~ Discurso producido a una velocidad superior a la normal
- Interrupción repentina
- (.) Pausa Breve
- (()) Comentario del transcriptor. No es parte del habla que se ha transcrito
- MAYUSCULAS Volumen por encima del tono normal



estado español subrayan que todos los menores inmigrantes tienen derecho a una educación pública gratuita, independientemente de la situación legal de sus padres, hasta la edad de 16 años. Además, debido a la alta concentración de inmigrantes marroquíes en esa población (que ronda un 40%), el colegio ha instituido una serie de valores con los que se pretende regular la vida social del centro. Estos valores, entre los que se encuentran: el respeto, la urbanidad, la paciencia, la tolerancia, la justicia, la prudencia, la honestidad, la responsabilidad, la confianza, la generosidad, la compasión, la libertad, la paz, la cooperación, el diálogo y la amistad, eran una constante en las paredes, en las clases y en las áreas públicas del centro.

QuickTime™ and a
TIFF (Uncompressed) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (Uncompressed) decompressor
are needed to see this picture.

QuickTime™ and a
TIFF (Uncompressed) decompressor
are needed to see this picture.

Estos valores también eran los protagonistas de muchas actividades sociales y pedagógicas en las que los alumnos de todo el centro participaban, como por ejemplo, las celebraciones del Día Internacional de la Paz. Sin embargo, tal y como Ochs y sus colaboradoras han demostrado en sus estudios sobre la inclusión de niños/as afectados con Autismo en centros escolares (2001), la mera colocación física no es suficiente para una inclusión y una socialización exitosa. Los trabajos etnográficos de Goodwin (2002, 2006) sobre el acoso escolar en relación a la clase social de los alumnos, han puesto de manifiesto como en muchas ocasiones existe un cisma considerable entre la ideología institucional del centro educativo y el comportamiento de los alumnos hacia sus compañeros con identidades marginales. Tanto Ochs y sus colaboradoras como Goodwin han hecho hincapié en el hecho ineludible de que, más allá de las leyes y de programas pedagógicos y curriculares, los propios miembros de la comunidad educativa (empezando por los propios compañeros de clase) y sus comportamientos son cruciales para una verdadera inclusión de niños/as con identidades marginales en la vida social del centro. El presente análisis se centra, por tanto, en las prácticas lingüísticas y no-verbales que organizan formas de exclusión social de niños/as inmigrantes marroquíes por parte de sus compañeros/as españoles, a pesar del discurso público de inclusión, tolerancia y respeto que caracterizan los planes curriculares oficiales del centro escolar. A través de estas prácticas, se mostrará como a los niños/as inmigrantes se les adscriben características negativas y se les asignan posiciones para un trato diferencial.

Durante mis observaciones y grabaciones en el centro, empecé a darme cuenta de que los niños marroquíes de esta clase de cuarto de primaria eran a menudo el blanco de acusaciones a profesores y directivos, y de que su comportamiento era vigilado de cerca



por parte de los alumnos de origen español. Un análisis más sistemático de los datos me ha permitido detectar un patrón de tres prácticas interaccionales interrelacionadas, que por el momento calificaré de prácticas de vigilancia. Estas prácticas caracterizaban una gran parte de las interacciones entre los niños/as de origen marroquí y los niños/as de origen español, a parte de las interacciones puramente académicas. He denominado estas tres prácticas: Acusar, Mandatos, y Echar Leña al Fuego. Me gustaría hacer hincapié en el hecho de que estas prácticas per se no son prácticas de exclusión. De hecho, muchas de estas prácticas son indígenas a los mundos socio-culturales de los/as niños/as en edad escolar en muchas partes del mundo, como así lo demuestra la existencia en nuestro vocabulario y en nuestros recuerdos infantiles, de la figura del “acusica”. En este centro, por ejemplo, también se producían acusaciones entre niños/as de origen español y entre niños/as de origen marroquí. Sin embargo, a lo largo del presente análisis, voy a mostrar como hay una diferencia numérica observable y, lo que es mucho más importante, diferencias en el modo en el que estas prácticas se desarrollan en las interacciones entre los niños/as, que convierten a estas prácticas de vigilancia en prácticas de exclusión. Específicamente, he identificado tres dimensiones clave que son críticas a la hora de entender como estas prácticas sociales juegan un papel importante en la arquitectura de la exclusión social y en el desarrollo de identidades marginales:

- El papel que la gramática y el uso del lenguaje juegan a la hora de asignar responsabilidad moral y grado de voluntariedad en las acciones que son objeto de acusación.
- La posición que se le asigna al niño/a marroquí o al niño/a español/a en estas interacciones.
- El modo en que la maestra y el resto de los compañeros ratifican o no la acción que se lleva a cabo contra el alumno/a víctima de una de estas tres prácticas.

4.1 Acusar

En primer lugar, voy a analizar dos ejemplos de la práctica *acusar*. En el primer ejemplo, los alumnos, están corrigiendo de manera individual los deberes que tendrían que haber terminado en casa. La alumna acusada es una niña de origen español (Ana) y la compañera que la acusa también es de origen español (Rosa). Los nombres de las niñas son, por supuesto, pseudónimos.

Ejemplo A

R= Rosa A= Ana Ma= Maestra M= Mimon

R: Ana no sabe hacer el ejer-el dos de la:::-dos-de-la-ficha

Ma: Qué no sabe hacer el dos de la ficha?

A: Sí [sé, Rosa

R: [No::::

Ma: Vamo' a ver, Rosa. Y TU por qué me dices que ella no sabe hacerlo?




R: Porque lo estaba haciendo mal
M: No te importa
Ma: Ana ahora te lo veo yo y te lo explico

En el segundo ejemplo, los niños están trabajando en una ficha de matemáticas. El alumno acusado, en este caso, es un estudiante de origen marroquí (Karim) y la compañera que le acusa es una niña de origen español.

Ejemplo B

E1= Alumna Española 1 M= Maestra K=Karim E2= Alumna Española 2

E1: Maestra?
M: qué?
E1: Karim no está haciendo los deberes.
Se está t-se está pintando con los rotuladores en la cremallera=
K: =°En qué cremallera?
E1: No:: mira
M: Karim, Karim=
E1: =Está así



M: Tú comprendes que la ropa está para pintarsela con rotuladores
M: KARIM (2.0) Karim.
Mirame~que~te~estoy~ha [blando
E2: [Qué desastre
M: Hoy vienes un poco tonto (1.5) U::mmm?
M: Karim, venga a trabajar y deja de tontear ya

Al analizar los dos ejemplos anteriores de acuerdo con las tres dimensiones clave que he identificado (uso del lenguaje, posicionamiento y ratificación), nos encontramos que hay una diferencia en la estructura gramatical de la acusación propiamente dicha. Mientras que en el caso de la niña española acusando a otra niña española tenemos la estructura, **A No Sabe P**

(“Ana no sabe hacer el ejer-el dos de la::- dos~ de~la~ficha”), en el caso de la niña de origen español acusando al niño marroquí, la estructura gramatical es: **(K No Hace P) K Hace Q**

(“Karim no está haciendo los deberes. Se está t-se está pintando con rotuladores en la cremallera”). ‘P’ se refiere a lo que el niño debería estar haciendo (los deberes), mientras que ‘Q’ se refiere a una violación de las normas de comportamiento (se está pintando con rotuladores en la cremallera). Los trabajos de Duranti (2004, 2005) sobre como a través del lenguaje se asignan diferentes grados de voluntariedad y responsabilidad en un acontecimiento determinado, han demostrado que las opciones

gramaticales por las que se decanta un hablante determinado están lejos de ser inocuas e irrelevantes. Al contrario, el papel de las estructuras gramaticales es crucial a la hora de caracterizar a otros individuos y de asignarles diferentes grados de responsabilidad moral. En este caso, (Van Valins & Wilkins, 1996), tanto el verbo ‘saber’ como las locuciones verbales ‘hacer los deberes’ y ‘pintarse la cremallera’ necesitan de un sujeto agente en su estructura semántica y gramatical, pero en el primer caso se trata de un agente pasivo, mientras que el caso de los otros dos verbos se trata de un agente activo, puesto que el verbo ‘saber’ no implica hacer nada, ya sea voluntaria como involuntariamente. De esta manera, mientras que a la niña española víctima de la acusación se la posiciona como agente pasivo, que tiene como mucho responsabilidad epistémica, al niño marroquí víctima de la acusación se le posiciona como agente activo y, por tanto, se le adscribe plena responsabilidad moral por la infracción cometida. También, existe una diferencia en la que la acción de acusar es ratificada tanto por la maestra como por el resto de compañeros. En el primer caso, la maestra ratifica negativamente la acción y riñe a la niña que ha hecho la acusación. También, los compañeros la ratifican negativamente y se dirigen a la acusada con un “No te importa”. En el segundo caso, sin embargo, tanto la maestra como los compañeros ratifican positivamente la acusación. La maestra comienza a reñir al niño de origen marroquí, y, más aún, uno de sus compañeros acompaña el rapapolvo de la maestra con una evaluación negativa del comportamiento de su compañero: “Qué desastre”. La siguiente tabla comparativa de los dos ejemplos resume el análisis expuesto:

Tabla I

	ACUSAR Niño Español-Niño Español	ACUSAR Niño Español-Niño Marroquí
Uso del Lenguaje	A No Sabe P “Ana no sabe hacer el ejer-el dos de la:::- dos~ de~la~ficha”	(K No Hace P) K Hace Q “Karim no está haciendo los deberes. Se está t-se está pintando con rotuladores en la cremallera”
Posicionamiento	Agente Pasivo Responsabilidad Epistémica	Agente Activo Responsabilidad Moral
Ratificación del Profesor	Ratificación Negativa “Y TU por qué me dices que ella no sabe hacerlo?”	Ratificación Positiva “Tú comprendes que la ropa está para pintarsela con rotuladores?”
Ratificación de	Ratificación Negativa	Ratificación Positiva



los Compañeros	“No te importa”	“Qué desastre!”
-----------------------	-----------------	-----------------

4.2 Mandatos

En este ejemplo, una estudiante de origen marroquí (Miriam) está realizando una actividad en clase de música. Algunas de sus compañeras se dan cuenta de que está comiendo chicle. Esto es lo que sucede:

Ejemplo C

M= Miriam Ma= Maestro E1= Alumna Española 1 E2= Alumna Española 2

E1: Tira ese chicle, Miriam

Ma: Miriam ese chi:::cle

((Miriam continúa realizando el ejercicio de música))

E2: Miriam, el chicle

M: Vale::

(Después de completar el ejercicio, Miriam se levanta y tira el chicle a la papelera bajo la atenta mirada de dos de sus compañeras))



Antes de proceder con el análisis, es importante enfatizar el hecho de que el motivo por el cual las dos niñas españolas siguen atentamente con la mirada las acciones de Miriam al levantarse para tirar el chicle es para asegurarse de que efectivamente está tirando el chicle en la papelera. Siguiendo con las tres dimensiones claves, tenemos que, con respecto al uso del lenguaje, la forma básica gramatical es **“Haz P”** con el nombre del niño/a precediendo o siguiendo al mandato. Según los trabajos de Brown & Levinson (1978) sobre la relación entre las situaciones sociales y las formas de expresar cortesía (o falta de cortesía) a través del lenguaje, los hablantes utilizan la forma imperativa sin mitigar en dos tipos de situaciones sociales: la primera, cuando el hablante es socialmente muy superior al oyente, y la segunda, cuando el hablante está seguro de poder contar con el apoyo del resto de participantes en una interacción para poner en evidencia al receptor del mandato sin ponerse en evidencia él mismo.

Por tanto, los mandatos relegan al niño marroquí a una situación social cuando

menos delicada con respecto al resto de sus compañeros. Ciertamente, las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la socialización lingüística han demostrado una y otra vez que las rutinas de censura son una parte integral del proceso de socialización a través del cual los miembros más jóvenes de una comunidad aprenden las normas y las expectativas convencionales (Ochs, 1988; Schieffelin & Ochs, 1986; Schieffelin, 1990). Sin embargo, cuando la censura se produce de una manera tan agravada, repetitiva, pública, y directa, y que además se utiliza única y exclusivamente con todos los/as niños/as de origen marroquí de la clase, entonces nos encontramos con una rutina socializadora que no sólo posiciona al niño/a de origen marroquí como un miembro de la comunidad que todavía no es competente con respecto a las normas sociales, sino que lo posiciona de una manera excluyente, como un invitado, como una persona que no es un miembro de esa comunidad y al que, por tanto, han de recordarse las reglas de conducta permanentemente. Este posicionamiento es además ratificado positivamente tanto por el profesor como por el resto de los compañeros, que insisten en el mandato cuando Miriam en vez de levantarse a tirar el chicle inmediatamente continua haciendo el ejercicio de música. La siguiente tabla resume el análisis expuesto:

Tabla II

	MANDATOS <i>Niño Español-Niño Marroquí</i>
<i>Uso del Lenguaje</i>	FORMA IMPERATIVA SIN MITIGAR (Nombre) Haz P (Nombre) “Tira ese chicle, Miriam”
Posicionamiento	Aprendiz, Miembro No-Competente Invitado, Persona que no es Miembro
Ratificación del Profesor	Ratificación Positiva “Miriam, ese chi:::cle”
Ratificación de los Compañeros	Ratificación Positiva “Miriam, el chicle”

4.3 Echar Leña al Fuego

En este último ejemplo, la secuencia se inicia cuando, Mimón, un estudiante de origen marroquí anuncia que se le han olvidado los deberes en casa. La maestra le regaña, mientras sus compañeros/as de clase empiezan a hacer comentarios

inflamatorios.

Ejemplo D

M= Mimon E1= Alumno Español 1 Ee= Alumnos Españoles E2= Alumna Española 2 E3= Alumna Española 3 E4= Alumna Española 4 K= Karim Ma= Maestra

M: Señó (.) Señó el ejercicio me lo he olvidao en casa

Ee: Aahhg Aahhg

E1: Pos ya sabe lo que dijo la otra semana la señorita que el que no trajeras los esos se iba pa casa

Ma: Qué hacemos, Mimon?(1.0) Te mando a tu casa?

Ma: Hombre

K: No~te~rias

E2: Señó siempre se le olvida algo

Ma: Bueno, los demás también callaros, vale?

Ma: Mimon, qué hacemos? (3.5) No, explicame (2.0)

Cuándo va a venir tu padre o tu madre a hablar

M: °No sé

E3: °No sabes

Ma: Hace ya mucho tiempo que te lo estoy diciendo

E4: Pos [de:::sde-desde el año pasao

Ma: [Ummm?

Ma: Si:::

E1: Es verdad desde el año pa[sao

Ma: [Y tú en vez de arrglerar las cosas y portarte-y trabajar

Ma: Mimon, así no podemos seguir, e:h? Te voy a prestar el material yo hoy pero así no podemos seguir.

Ma: NO. Si pero SI, no si para que me calle, VALE?

Ma: ENTENDIDO?

Ma: Mañana martes tengo yo e::h tutoría. Así que dile a tu papá o a tu mamá que vengan a hablar conmigo mañana, vale? (.) Vale, Mimon?

Ma: Déjame tu agenda que [te lo voy a apuntar

E4: [Señó, no tienen muchas ganas de hablar contigo

Ma: Sssss (A SS4)



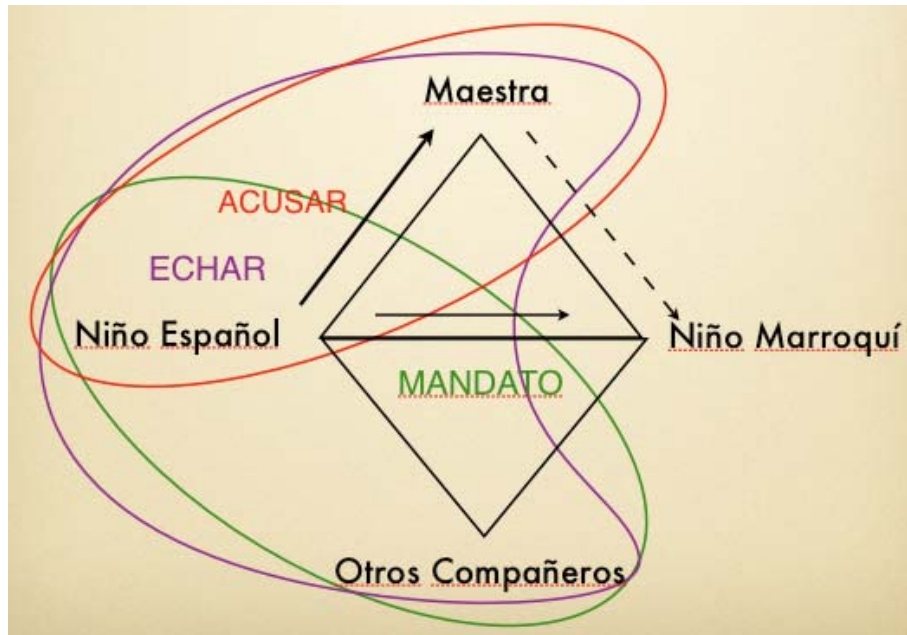
Nada más anunciar Mimon que se ha olvidado los ejercicios en casa, nos encontramos con una serie de exclamaciones escandalizadas por parte del resto de los compañeros: “Aahhg Aahhg”. Esto es crucial a la hora de subir el tono de la interacción. Acto seguido se produce el comentario “Pos ya sabes lo que dijo la otra semana la señorita

que el que no trajeras los esos se iba pa casa”. Este comentario es interesante no sólo por su naturaleza inflamatoria, sino también porque si bien la estructura gramatical de la frase deja claro que va dirigida a Mimon, en el momento de decirla, el compañero no está mirando a Mimon, sino que mira directamente a la maestra, como se puede apreciar en el fotograma reproducido arriba. Además, al usar la forma verbal “sabes” (“Pos ya sabes lo que dijo la otra semana la señorita”), el compañero caracteriza a Mimon como un agente consciente y conocedor de las reglas de clase y de las consecuencias de las infracciones. El siguiente comentario inflamatorio que hace otra de las compañeras de Mimon sí va dirigido directamente a la maestra: “Seño siempre se le olvida algo”. A través del uso del adverbio “siempre”, que funciona, en este caso, como un intensificador, la compañera cuestiona eficazmente la naturaleza accidental del verbo “olvidar” que Mimon había usado para caracterizar su propia falta. Cuando la maestra recuerda a Mimon que lleva mucho tiempo diciéndole que quiere hablar con sus padres, otra compañera interviene especificando exactamente cuánto tiempo lleva diciéndoselo: “Pos de:::sde-desde el año pasao”. Por si acaso esto no fuera suficiente, otro compañero interviene para verificar el comentario de la compañera: “Es verdad desde el año pasao”. Es evidente que a través de estos ejemplos de comentarios inflamatorios, al niño marroquí, e incluso a sus padres (“Seño, no tienen muchas ganas de hablar contigo”) se les construye una identidad moral específica, al niño como un estudiante irresponsable que ignora las reglas de la clase a sabiendas y hace caso omiso de las recomendaciones de su maestra, y a los padres como unas personas que no tienen el más mínimo interés en las dificultades escolares y en los problemas educativos de su hijo.

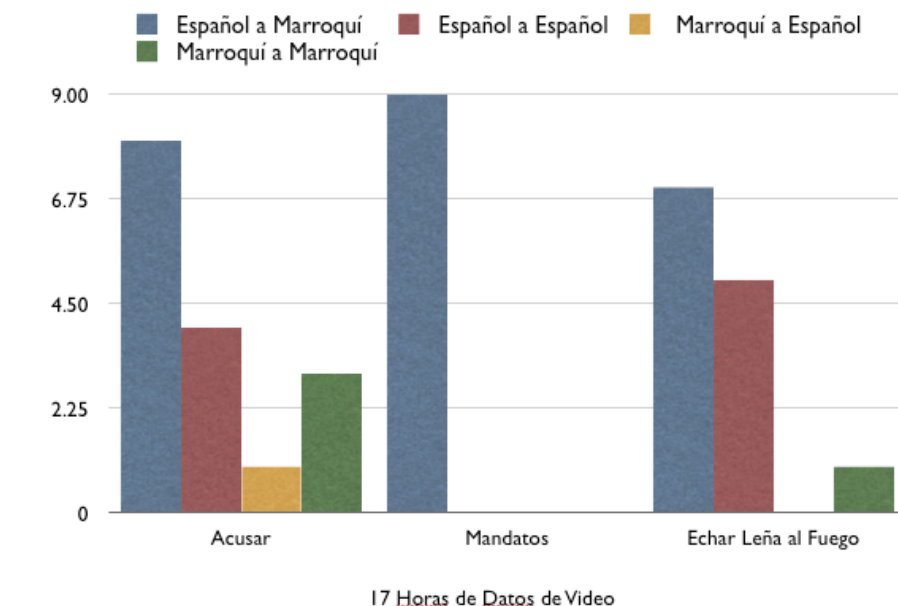
5. Discusión y Conclusiones

En el presente trabajo, se ha examinado cómo ciertas prácticas de exclusión social se constituyen a través del uso del lenguaje en interacciones sociales de la vida cotidiana en un colegio, y cómo, a su vez, estas prácticas de exclusión social pueden tener un impacto decisivo en el desarrollo de identidades marginales por parte de los/as alumnos/as de origen inmigrante. Los cuatro ejemplos analizados muestran ampliamente cómo la arquitectura de la exclusión social es un acto social complejo en dos sentidos, principalmente en cómo tanto los/as niños/as como los/as profesores ratifican y se posicionan con respecto al hablante, con respecto a la práctica en si misma, y con respecto a la víctima de dicha práctica. En este sentido, tenemos que en la práctica de *acusar*, la acusación va dirigida específicamente a la maestra aunque, por su carácter público, involucra al resto de alumnos de la clase, incluida la víctima de la acusación, en calidad de oyentes con capacidad para participar. Con respecto a los *mandatos*, van dirigidos específicamente a los/as niños/as de origen marroquí, aunque ciertamente están diseñados para involucrar al maestro/a y al resto de compañeros. En la práctica de *echar leña al fuego*, los comentarios pueden estar dirigidos o bien al maestro/a, o bien al niño/a de origen marroquí, pero requieren la participación activa de otros/as compañeros/as que acaban convirtiéndose en cómplices de dicha acción. El siguiente diagrama es una representación visual de cómo el único que consistentemente se queda sin apoyo y sin defensa alguna en este tipo de interacciones cotidianas es siempre el/la niño/a de origen marroquí.





Aunque en este trabajo sólo he podido analizar cuatro ejemplos de estas prácticas en profundidad, el siguiente gráfico pretende complementar lo dicho hasta ahora al dar una visión numérica más generalizada de la distribución de estas prácticas entre los distintos grupos de niños/as. En el eje X del gráfico, se encuentran representadas las tres prácticas que han sido objeto del presente análisis, y en el eje Y, tenemos el número total de ejemplos encontrados en las diecisiete horas de video analizadas. Para no resultar redundante, sólo quiero enfatizar dos puntos claves. El primero es que existe una diferencia numérica observable en la frecuencia con que este tipo de interacciones son iniciadas por un/a niño/a de origen español y tienen como víctima a un/a niño/a de origen marroquí. El segundo es que sólo he encontrado ejemplos de mandatos dirigidos a niños/as de origen marroquí.



Para entender cómo estas prácticas pueden influir en el desarrollo de identidades marginales lo más importante del análisis es apreciar cómo a los/as niños/as de origen inmigrante se les pone en una situación en la que son tratados de forma diferente. En estas interacciones, además, el posicionamiento de que son objeto, y que permite este trato diferencial, es sancionado de manera más o menos pasiva por los profesores. Esto puede llegar a constituir un agravante en el desarrollo de identidades marginales: una cosa es sufrir acoso escolar por parte de tus compañeros, pero cuando esto es tácitamente permitido por el profesorado, estas prácticas pueden llegar a adquirir un carácter institucional para el/la niño/a de origen inmigrante que no encuentra defensa en los responsables del centro escolar. En defensa de los profesionales del centro, es necesario decir, no obstante, que estas prácticas de exclusión social tan sutiles pueden llegar a ser muy difíciles de detectar por los adultos responsables del colegio, como ya se ha demostrado en otros trabajos etnográficos sobre la exclusión social en centros escolares (Goodwin, 2006). Los insultos abiertos y las peleas son mucho más fáciles de detectar y, por tanto, de abordar. Y ciertamente, cuando estas prácticas de acoso escolar, más problemática a primera vista, aparecían eran inmediatamente atajadas (algo, por cierto, de lo que los estudiantes de origen español del centro eran muy conscientes. En la medida de lo posible, estos se guardaban de exhibir actitudes abiertamente racistas delante de los adultos responsables del centro, no así cuando estos se daban la vuelta). Aunque los caminos que llevan a la exclusión social, a la alienación y al desarrollo de identidades marginales son más complejos de lo que puedo abarcar en este trabajo, está claro que, más allá de insultos y peleas, hay una necesidad de por parte de responsables educativos de tener en cuenta la complejidad de los mundos sociales de los niños/as y las dinámicas de control y de poder que existen dentro de ellos. Alcanzar un sentido de plena participación y aceptación por parte de sus compañeros es esencial para un desarrollo socio-cultural sano entre la población infantil y juvenil de origen inmigrante.

Por otro lado, las conclusiones de este trabajo se une a la de otras investigaciones al poner en duda estereotipos sobre la falta de sofisticación de los niños/as sobre las realidades socio-políticas que rodean a las relaciones interétnicas. Mientras que muchos profesores y adultos tienden a considerar el comportamiento racista de los niños/as de una manera inocente (con el típico comentario: no entienden lo que están diciendo), o como una mera imitación de lo que oyen a sus padres en casa, éste y otros trabajos etnográficos (García Sánchez, 2007; Divine & Kelly, 2006; Van Ausdale & Feagin, 2001) están empezando a demostrar que los niños/as tienen un entendimiento muy sofisticado de los entresijos de las relaciones interétnicas y que son capaces de perpetuar con sus acciones las realidades socio-políticas que tienen que ver con estas relaciones en su entorno.



Referencias

- Appiah, K. A. (2006). The Politics of Identity. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 15-22.
- Bilgrami, A. (2006) Notes Towards the Definition of Identity. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 5-14.
- Brown, P. and Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.) *Questions and politeness strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-311.
- Closs, A., Stead, J., Arshad, R., & Norris, C. (2001). School peer relationships of 'minority' children in Scotland. *Child: Care, Health, and Development*, 27, 2, 133-148.
- Devine, D. & Kelly, M. (2006). 'I just don't want to get picked on by anybody': Dynamics of inclusion and exclusion in a newly multi-ethnic Irish primary school. *Children and Society*, 20, 2, 128-139.
- Duranti, A. (1994). *From grammar to politics. Linguistic anthropology in a Western Samoan village*. University of California Press.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press (Distribuido por Ediciones Akal, S.A.)
- Duranti, A. (2004). Agency in language. In A. Duranti (Ed.) *Companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing, 451-473.
- Duranti, A. (2005). *Lingua, cultura e intercultural: L'italiano e le altre lingue*. Copenhagen Studies in Language, 31. Samfundslitteratur Press.
- García Sánchez, I. M. (2007). Practices of social exclusion of Moroccan immigrant children in Spain. Paper presented at the Thirteenth Annual Conference on Language, Interaction, and Social Organization (LISO). May 17, University of California, Santa Barbara.
- Goodwin, M.H. (1990). He-Said-She-Said: Talk as social organization among Black children. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M.H. (2002). Building power asymmetries in girls' interaction. *Discourse and Society*, 13, 6, 715-730.
- Goodwin, M.H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hollinger, D. (2006) From Identity to Solidarity. *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*. 23-31.
- Klasen, S. (2001). Social exclusion, children, and education: Implications of a rights-based approach. *European Societies*, 3(4), 413-445.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., and Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychological adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
- Ochs, E. (1988) *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., and Sirota, K.G. (2001). Inclusion as a social practice: Views of children with autism. *Discourse Studies*, 10, 3, 399-419.
- Ochs, E. (2002). Becoming a Speaker of Culture. In Claire Kramsch (Ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. New York: Continuum, 99-120.
- Rosaldo, R. & Inga, J. (eds.) (2001). *Anthropology of Globalization: A Reader*. Blackwell Publishing.
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (eds.) (1986) *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everydaylife: Language socialization of Kaluli children*. NY: Cambridge University Press.
- Taylor, C., Walzer, M., Habermas, J., and Rockefeller, S. C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press.
- Van Ausdale, D. and Feagin, J.R. (2001). *The first r: How children learn race and racism*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Van Valin, R. D. and Wilkins, D. P. (1996). The case for “effector”: Case roles, agents, and agency revisited. In M. Shibatani and S. A., Thompson (eds.) *Grammatical constructions. Their form and meaning*. Oxford: Clarendon Press.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2001). Peer victimization and self-esteem of ethnic minority group children. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 227-234.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 2, 310-331.