

---

Virginia Unamuno

## Frente a frente: lenguas, diversidad y escuela

### Introducción

Desde un tiempo a esta parte, han aumentado de forma evidente los trabajos, principalmente en el campo de la educación general y lingüística, que centran su atención en lo que llaman diversidad cultural<sup>1</sup>. Estos estudios que exhiben una mirada „sorprendida“ del Otro, una preocupación frente a la alteridad, han abierto una nueva línea de discusión en algunas disciplinas sociales especialmente alrededor de la inmigración extra-comunitaria, su relación con la escuela y con las lenguas de la escuela.

Este tipo de investigaciones parecen responder desde el campo disciplinario a una inquietud social ligada a la representación social dominante que categoriza a la inmigración como un problema para la sociedad receptora. Este „problema nuevo“ ha abierto un espacio de discusión que, en el caso de la sociolingüística catalana, está creciendo e implica, desde mi punto de vista, nuevos retos disciplinarios. Entre éstos, por ejemplo, el que conlleva la revisión del concepto de „Otro“ que deja de ser asociado a la lengua del Estado español, para analizar la situación y el uso de las lenguas en contextos multilingües. Esta revisión, creo, aporta un punto de vista más global sobre las relaciones sociolingüísticas en Catalunya, que disciplinariamente se evidencia en la aparición de nociones como „diversidad lingüística“ o „gestión del multilingüismo“, y que representan una posible manera nueva de observar y de posicionarse frente a las relaciones entre las lenguas y entre las lenguas y sus usuarios.

Desde este punto de vista, y desde la conciencia de que uno de los grandes retos del proceso de recuperación del catalán depende de la forma en que la comunidad catalana consiga hacer participar a „los otros“ en sus rasgos de

---

1 V. Unamuno, „Amb gitanos: reflexions al voltant de la diversitat“, en: *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, Barcelona (en prensa).

identidad, el estudio del „otro“ (que conlleva un cierto (re)conocimiento de este „otro“) implica también el análisis crítico de las estrategias que emergen para, por ejemplo, hacerlo partícipe de la cultura receptora o para marginarlo de la misma.

Dentro de esta línea, he creído interesante presentar algunas observaciones en torno a este tipo de estrategias, tomando como ejemplo el caso de los miembros adultos de una institución escolar en particular. Para ello, quisiera exponer algunas notas entorno al uso social de las lenguas castellana y catalana dentro de una escuela que entre los años 95 y 97 estaba formada por grupos que se autoreivindicaban diferentes y que se auto-otorgaban características diferenciadas, lo que me permitió hablar de diversidad cultural<sup>2</sup>. Se trata de una escuela que se definía institucionalmente como representante de la cultura catalana y que desde esta posición identitaria se proponía poner en contacto a los „otros“ (en este caso, a su alumnado definido como marginal y castellano-hablante) con la cultura del territorio. Frente a la institución, se encontraban los alumnos, quienes desde posiciones identitarias heterogéneas (principalmente, a través de su identificación como gitanos<sup>3</sup>, no-gitanos o payos y mestizos), participaban de los marcos sociales que les proponía la escuela y definían sus relaciones con ésta.

Como desarrollaré a continuación, las clasificaciones sociales o étnicas de las que hablaremos (por ejemplo, catalán, marginal, castellano-hablante, gitano, payo o mestizo) no categorizan subconjuntos homogéneos, sino que muestran posiciones identitarias heterogéneas que van construyéndose en relación con el otro, en dinámicas complejas que implican configuraciones cruzadas y superpuestas, y que varían en función de quién las presenta, para qué las presenta y para quién lo hace. Incluyo esta aclaración porque el término diversidad cultural se asocia a menudo automática o mecánicamente a una diversidad étnico o étnico-lingüística determinada desde una perspectiva ética o externa, y este trabajo parte de una perspectiva étnica de la diferencia cultural, construida a partir del análisis de los discursos que circulan en la escuela.

La primera parte del trabajo se ocupa de la presentación de estas posiciones identitarias que definen, desde mi punto de vista, también el contexto de la investigación. En segundo lugar, se presentan algunas observaciones sobre el uso de las lenguas catalana y castellana en un aula en particular, y sobre los espacios que cada una de éstas ocupaban en las interacciones escola-

---

2 Este trabajo es fruto de una investigación llevada a cabo durante el curso 1995-1996 en la escuela S.P. del barrio El Gornal (L'Hospitalet del Llobregat, Catalunya) cuyos resultados y detalles pueden consultarse en: V. Unamuno, *Lenguas, identidad y escuela: etnografía de la acción comunicativa*, Tesis doctoral, Barcelona 1997.

3 Si bien existen otros términos para referirse al pueblo Rom, utilizamos el de gitano ya que es así como se auto-denominan en Catalunya los miembros de esta comunidad.

res y que definían algunos de los marcos habituales de participación social en esta escuela. Por último, se propone una interpretación del papel que tenían estos usos lingüísticos en los procesos de construcción de las identidades y de las estrategias institucionales que emergían en estos procesos.

### 1. La escuela

Marginada físicamente del resto del barrio El Gornal (L'Hospitalet del Llobregat) por sus rejas y sus muros, la escuela S.P. se presentaba al observador como una isla. Franquear las barreras arquitectónicas implicaba superar las medidas de seguridad, encontrar a la persona idónea para darte el visto bueno y dejarte adentrar en el sinnúmero de barracones y corredores. Desde el punto de vista de sus miembros adultos (directivos y docentes), la escuela debía protegerse del entorno, caracterizado por ellos como marginal y violento, y debía crear un espacio de acogida de una población infantil también marginal, que asistía a la escuela para intentar compensar las carencias familiares, sociales y culturales que tenían fuera.

En esta dinámica, la escuela redefinía su función principal – quizá la transmisión intergeneracional de un capital simbólico-cultural – y se erigía en el cruce entre la cárcel y el comedor: la escuela como un lugar para sacar a los niños de la calle y darles de comer. Conjuntamente, el proyecto educativo también se redefinía en los discursos de los documentos oficiales y del profesorado. En los documentos oficiales se contemplaba una propuesta intercultural que incluía la adaptación de los contenidos curriculares a las características socio-culturales de la población infantil. En la práctica, según los adultos, tal adaptación se concretaba en una baja en cuanto a las exigencias académicas y una selección cuantitativa de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, de forma que al finalizar la escolaridad la mayoría de los miembros no adultos de esta escuela no alcanzaban los objetivos curriculares formulados desde el Departament d'Ensenyament<sup>4</sup>.

*Fragmento nº1: [ I: Investigadora; J.E. Jefa de Estudios ]*

JE: yo pienso que uno de los objetivos es que estén en clase. que no salgan. y que en un momento determinado sean capaces de estar en la clase. aunque sea en ese momento que no pueden hacer nada .en la circunstancia que sea, pero que estén allí. esto ya es un objetivo muy importante para nosotros. si después... a más a más...consigues que puedan hacer algo, pues ya: [Risas]. ya está muy bien.

I: y algo en el sentido de...

JE: algo en el sentido de...

<sup>4</sup> El sistema educativo está administrado por el Gobierno autonómico catalán, a través del Departament d'Ensenyament, organismo responsable de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.

I: asignaturas?

JE: claro, en el sentido de objetivos de aprendizaje. y de que en ese momento un poco se intenta respetar el nivel que tienen ellos. o simplemente que hagan algo de lo que sea, eh? m:... a ver...unos objetivos de aprendizajes mínimos, a ver...mínimos de lectura, de escritura, de: de cuentas, digamos. de suma resta multiplicación y división, así. si llegaran a esto muchos... ya sería mucho. lo que pasa es que...imagínate tú en - pues claro, estos chavales...es un poco difícil que le puedas pedir otra cosa que estar en clase, hacer unos mínimos y ya está . y si consiguen esto ya:... está muy claro.

Esta reformulación en la práctica del proyecto educativo de centro, no deja de recordar la diferencia entre el discurso oficial dominante en los medios educativos que reivindican la intención de distribuir de forma igualitaria los capitales simbólico-culturales con independencia del origen social y cultural de los alumnos, y la práctica, en la cual estos mismos discursos presuponen la deslegitimación de las formas culturales de los grupos a los que pretenden „educar“ y, como en el caso observado, presentan al alumnado a través de características que en sí los inhabilitan para adquirir el capital „legítimo“ que la escuela les ofrece.

Esta contradicción entre discurso oficial y práctica también podía observarse en la propuesta de educación lingüística que hacía la escuela. Según el proyecto educativo de centro, allí se aplicaba un programa especial de educación bilingüe denominado „inmersión temprana total“, que consistía, en este caso, en instituir a la lengua catalana como lengua de enseñanza-aprendizaje desde los primeros cursos de la educación obligatoria. En la escuela S.P., la aplicación del programa se basaba, por un lado, en su intención de participar en la normalización del uso del catalán; por otro, en el objetivo de dotar a los alumnos de un instrumento útil (la lengua catalana) para su inserción en el mundo laboral<sup>5</sup>. En el contexto que estudiamos, el programa de inmersión se redefinía en la práctica y en lugar de lograr instituir al catalán como lengua de enseñanza-aprendizaje, limitaba su uso a ciertos espacios y prácticas comunicativas, como detallaremos en los próximos apartados.

---

5 Esta perspectiva instrumental de la lengua no sólo aparece en la documentación que puede encontrarse en las escuelas, sino es la que subyace a la política lingüística oficial en Catalunya. Las estrategias que ponen en práctica se orientan, en general, al fomento del aprendizaje de la lengua por parte de los no-catalanohablantes a partir de la idea de lengua como instrumento. Este tipo de aprendizaje instrumental se legitima a partir de una noción mercantilista de la lengua y a partir de la propuesta de marcos sociales principalmente asimétricos — aprender el catalán para hablar con el estado o con el empresario- que no inciden en el uso cotidiano ni catalanizan las prácticas que implican posiciones simétricas para sus interlocutores.

## 2. Maestros y alumnos.

En el discurso de los maestros y directivos, los niños eran caracterizados como marginales uniformizando en sus presentaciones a un grupo altamente heterogéneo desde el punto de vista de los alumnos. Para estos últimos, claramente existían grupos en contacto que definían sus posiciones a partir, principalmente, de la escisión entre gitanos y payos, con un subgrupo mixto llamado „mestizo“<sup>6</sup>. Estos tres grupos se presentaban con distintas identidades que hacían circular a través de posiciones diferentes. Los gitanos intentaban legitimar a su grupo desde la identidad étnica y, según sus términos, racial, y enarbolaban un discurso que frente a la investigadora se presentaba poco permeable al discurso dominante y al discurso de la escuela que subsumía a este grupo en la marginación, borrando su contenido cultural específico.

*Fragmento n°2: [Jo: Jose, 10 años; Ca: Cami, 11 años; I: Investigadora]*

Jo: XXX se dice miriniela, son palabras. y hay muchas clases de gitano. somos como... son como indios. hay indios...hay indios mapaches, hay indios de otras clases. como nosotros. hay indio- hay gitano vasco, hay gitano de muchas clases.

Ca: XXX puro.es gitano puro. [...]

Ca: [Risas] como Kodro.

I: qué es codro?

Jo/Ca: un jugador del Barça.

I: Kodro. sí-sí.

Jo: Stoikov también.

I: y Kodro es gitano?

Ca: no. Stoikov sí. gitano búlgaro.

Los mestizos se presentaban frente a la investigadora a partir de un discurso que les hacía ocupar posiciones contradictorias y que parecía permeable a las representaciones del discurso dominante.

*Fragmento n°3 [Wi: willi, 10 años; I: Investigadora]*

Wi: pues serás paya.

I: y por qué?

Wi: porque vas bien y todo.

I: qué significa que voy bien?

Wi: que vas bien vestida.

I: ajá. y tú qué eres?

Wi: yo? mestizo.

6 Estos grupos no eran los únicos que estaban presentes en la escuela, pero representaban las clasificaciones más habituales que podían escucharse entre el alumnado.

I: mestizo? y qué significa mestizo?

Wi: porque mi padre es payo y mi madre es gitana.

I: ajá.

Wi: son dos razas distintas.

Los payos o no gitanos preferían presentarse a través de la negación (no ser gitano) y, como la escuela, escindía grupos a partir de un criterio etnolingüístico.

*Fragmento n°4: [Yo: Yosi, 10 años; I: Investigadora]*

I: [...]es que tú me tienes que explicar cuál es la diferencia entre ser gitano y ser payo.

Yo: no lo sé yo.

I: no lo sabes...

Yo: sí. que los gitanos hablan en un idioma y los payos en otro.

I: en qué hablan los payos?

Yo: pues normal. en catalán y castellano.

I: y los gitanos?

Yo: en vasco...en caló. y no sé más.

Por su parte, los miembros adultos presentaban a la investigadora posiciones identitarias cruzadas que disociaban a la escuela, como institución, de los maestros como miembros de ésta. Para ellos, la escuela se oponía a los alumnos a través de la división entre catalanes (la institución) y castellanos (los alumnos), mientras que los miembros adultos (castellanohablantes y catalanohablantes) se oponían a los alumnos a través del término marginal. En las entrevistas que realizamos al profesorado, aparecían diferenciadas las características que definían a la escuela y las que definían a los profesores. Como en los documentos oficiales, la escuela como institución era indiscutiblemente asociada a la lengua y a la cultura catalana („...en la escuela, es que se hace en catalán; nosotros, a veces usamos el castellano y a veces el catalán. La escuela tiene que poner en contacto a estos niños con su lengua y su cultura). En cambio, los maestros, inmersos en relaciones complejas que involucraban de una manera especial su identidad como catalano-hablantes y castellano-hablantes, optaban por presentarse en contraposición a los niños como un grupo homogéneo, que se diferenciaba del alumnado por su no pertenencia al mundo marginal.

### 3. En el aula.

¿Qué relación podían tener estas relaciones y posiciones identitarias con las prácticas discursivas en el aula, y especialmente con el uso de las lenguas? Para intentar responder a esta pregunta, nos concentramos en el estudio de las interacciones que se producían en el marco del aula, dando prioridad a

aquéllas en las cuales los adultos interactuaban con las niñas y los niños. Para este análisis, desde una perspectiva etnográfica de la comunicación, estudiamos diferentes eventos comunicativos en el aula de 5º curso de EGB, formado por un grupo de niñas y niños de entre 10 y 12 años (tres niños gitanos, dos niños mestizos, cuatro niños no gitanos o payos) y por una maestra (Adela, no gitana). Mientras que los niños habían nacido en Catalunya, Adela había nacido en Salamanca, aunque vivía en Catalunya desde hacía más de diez años. Para Adela, la lengua catalana no sólo era la lengua de trabajo, sino que era la que había adoptado para su relación con los vecinos y, según sus palabras, „para ayudar a su hijo en la escolaridad y en su integración“. Si bien no podía decirse que compartía totalmente los fundamentos del proceso de normalización del catalán, participaba en éste de una manera crítica pero consciente de la importancia del modelo pedagógico en la escuela para revitalizar el uso de la lengua catalana en su comunidad. Después de cuatro años de formación como maestra de catalán, hacía un uso habitual de esta lengua tanto en su relación con los otros maestros como en su vida cotidiana.

Durante el año de trabajo de campo registramos diversos eventos comunicativos en el aula que fueron clasificados y caracterizados teniendo en cuenta, por un lado, los criterios de organización de la maestra y, por otro, las unidades de descripción de eventos comunicativos de la Etnografía de la Comunicación<sup>7</sup>. Según nuestro análisis, estos eventos podían organizarse a partir de una clasificación primaria que diferenciaba los que llamamos „rituales de enseñanza“ (RE) y los que llamamos „eventos no programados“ (ENP). La diferencia radicaba, principalmente, en que los primeros dependían de un pacto didáctico y de una agenda previamente establecida por la maestra, mientras que los segundos se acercaban más a las características con que Schegloff, Sacks & Jefferson<sup>8</sup> describieron la conversación espontánea.

Dentro de esta primera clasificación, los „rituales de enseñanza“ podían dividirse en diferentes eventos incluidos, con características y patrones interactivos propios, entre éstos el uso de las lenguas. Así, en cuanto a este aspecto específico de la interacción, pudimos establecer las recurrencias siguientes:

- Los RE estaban regidos por una norma de interacción<sup>9</sup> que hacía prever el uso del catalán por parte de la maestra, y el uso del castellano y del catalán por parte de los niños.

7 Basado en: D. Hymes, *Foundation in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia 1974.

8 H. Sacks/E. Schegloff/G. Jefferson, „A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation“, en: *Language* 50 (1974) 4, p. 696-735.

9 D. Hymes, „Models of the interaction of language in social life“, en: J. Gumperz/D.

- Los ENP estaban regidos por una norma de interacción que hacía prever el uso del castellano por todos los participantes.

Más que pautas rígidas de interacción, el análisis detallado de los cambios de lengua<sup>10</sup> que se producían en el aula que observamos, nos llevó a pensar en que estas normas no asociaban una o varias lenguas a un participante, sino que se trataba de un tipo de normas interactivas dinámicas, que mostraban movimientos convergentes o divergentes entre las lenguas. Así, todos los eventos presentaban cambios de lengua, pero había diferentes mecanismos de negociación entre los participantes, identificables a partir del análisis de las secuencias laterales<sup>11</sup> abiertas durante la interacción. Los siguientes fragmentos, que forman parte del corpus de transcripciones hechas durante el citado estudio, ejemplifican algunas de estas secuencias laterales y su particularidad en correspondencia con el tipo de evento considerado. En el primer caso, se trata de un fragmento de una clase dedicada a la enseñanza-aprendizaje de vocabulario (nombres de plantas medicinales); en el segundo, de una clase sobre el sistema digestivo, hecha durante un proyecto interdisciplinario sobre „Las aves“. En el último caso, se trata de un fragmento obtenido al final de una clase, que muestra el inicio de una conversación entre la maestra y uno de los niños del grupo.

*Fragmento n°5: [Vocabulario. M: maestra; Ca: Cami; Cp: Capo]*

M: mireu./ això és una...

Ca: la manzanilla esa./

M: no. com es diu?

Ca: camamilla.

Cp: infusión./

M: infusión?

Cp: infusió./

M: sí./ está bé./ infusió.

*Fragmento n°6: [El sistema digestivo; M: Maestra; Jo: Jose; Ca: Cami]*

M: i si no mengem... què passa?

Jo: nos morimos.

M: ens morim, eh?

C: se queda en el fetge. no?

---

Hymes (ed.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York 1972, p. 35-71.

10 El análisis realizado se basó en la propuesta de: L. Nussbaum, „Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució“, en: *Treballs de sociolingüística catalana* (1992) 10, p. 99-123.

11 La noción de „secuencias laterales“ utilizadas en este trabajo parte de la propuesta realizada en: P. Bange, „À propos de la communication et de l'apprentissage de L2“ en: *Acquisition et interaction en langue étrangère* (1992) 1, p. 53-85.

- M: eh?  
 Ca: se queda en el fetge?  
 M: el fetge?/ passaria a què?/ el aliment =a=>  
 Ca: =pero=  
 M: on passa?/ a la...  
 Cl: a la cloaca.  
 Ca: a la cloaca  
 M: no, HOME.  
 Jo: al estómagu.  
 M: al estòmac?

*Fragmento n°7: [El cristal. M: Maestra; Jo: Jose]*

- M: vinga. la podeu posa. vinga. de pressa. venga. sortiu.  
 tu et quedes Jose.  
 Jo: por qué?  
 M: hem de parlar. Seu.  
 Jo: es por lo del cristal?/ pero...  
 M: lo del cristal y lo aturrido que llevas toda la mañana.  
 no puede ser Jose, dime. qué pasa?/ es por lo de tu padre?  
 Jo: no.

[APAGO EL GRABADOR Y ME VOY FUERA]

Lo que podíamos observar era que en los RE había dos normas diferentes: por un lado, una norma convergente hacia el catalán que legitimaba la aparición de secuencias laterales orientadas hacia lograr un cambio del uso del castellano al catalán por parte de los miembros no-adultos (ver fragmento n°5); por otro, una norma divergente que legitimaba el uso de las dos lenguas sin registrarse secuencias orientadas hacia el cambio de lengua ni intervenciones por parte de la maestra que solicitasen el uso del catalán (ver fragmento n°6).

Los ENP (ver fragmento n°7), por su parte, podían asociarse a una norma convergente hacia el castellano, con la presencia mínima de instancias de negociación entre los participantes o de secuencias laterales orientadas hacia el cambio de lengua.

La correlación entre estas tendencias en el uso de las lenguas y los tipo de eventos registrados en el aula que observamos nos llevó a la siguiente clasificación:

- Los RE con un alto grado de intervenciones metalingüísticas eran los eventos en los cuales podía identificarse la tendencia convergente hacia el catalán; es decir, los únicos en los cuales pudieron registrarse secuencias discursivas orientadas a lograr un cambio de lengua hacia el catalán por parte de los niños.

- El resto de los RE eran eventos con tendencia al uso divergente de las lenguas; es decir, la maestra utilizaba en general el catalán y el resto el castellano, sin instancias numéricamente importantes de negociación ni secuencias dirigidas a cambiar la lengua de la interacción.

En los eventos metalingüísticos (a) el empleo del catalán por parte de los niños se limitaba a usos formales y descontextualizados, a intervenciones cortas y dependientes, en general, de textos escritos (por ejemplo, durante las clases de lectura). En los otros eventos (b), en los cuales se daba prioridad a un contenido no lingüístico, el uso del catalán estaba en general limitado a la maestra, quien evitaba el cambio de lengua si no tenía clara evidencia de una falta de comprensión por parte de los niños. En ENP en los cuales se negociaban aspectos de tipo disciplinario o se conversaba espontáneamente de situaciones del grupo o extra-escolares el uso del catalán quedaba casi excluido.

#### 4. Voces, espacios y puentes.

¿Cómo se habían instaurado estas prácticas? ¿Cómo se habían legitimado? Según los resultados de las encuestas que realizamos y el análisis de las entrevistas de los niños, no podíamos hablar de actitudes negativas hacia el catalán. Para ellos, se trataba, más bien, de una lengua que no conocían bien y que asociaban casi exclusivamente a la escuela y a la maestra „cuando da clases“; es decir, a la voz con la que se enervaban los miembros adultos cuando ocupaban el lugar del profe y se proponían hacerlos participar en la enseñanza-aprendizaje.

Con el propósito de confirmar estos resultados, hicimos un pequeño experimento con los niños y niñas. Se trataba de un juego de roles en el cual ellos harían de „maestra“ para la investigadora, mientras ella haría de „alumna“. Durante el juego, la mayoría de los niños utilizó el catalán, pero cambió hacia el castellano en momentos en que intentó regular la disciplina o responder a temas no-escolares, siguiendo claramente las pautas aprendidas en su clase, como muestra el siguiente fragmento.

#### *Fragmento 8: (E.8) [Juego con Babi]*

I: y después?

Ba: i després... um... se va a: l'estómac. i de l'estómac passa al:... cómo se llama no me acuerdo. després baixa pel tub. i surt- i surt per la cloaca. i després... um ah sí. després fa caca. i espera que li:- li fag-fagi la digestió.

I: y los pingüinos son- tienen hijos?

Ba: sí.

[...]

Ba: et quedes sin pati. castigat a la paret.

I: por qué?

Ba: por tirar tizas.

I: no.: si yo no he sido. ha sido el Jose.Jose.: él.

[SEÑALA A OTRO NIÑO]

el Capo.el Capo ha sido.

Ba: no. has sido tú\_

I: yo: no:.

Ba: sí.

La voz de „maestro“ aparecía en el juego con la lengua que le daba la palabra, que la investía de profesor. ¿Por qué usar el catalán cuando no se quería ocupar esta voz, cuando las prácticas discursivas habituales legitimaban otros usos?

Nuestras observaciones nos llevaron a pensar que frente al catalán, la lengua que (para la mayoría) se identificaba con la lengua de instrucción, la „lengua escolar“ que hablan los maestros cuando „enseñan“ y que limitaba el espacio escolar, el castellano era la lengua que atravesaba este espacio y llegaba hasta el barrio.

Si para los niños el catalán era la lengua „de hacer clases“, para los maestros, el castellano era un puente hacia el entorno del otro, hacia el niño marginal y marginado; una lengua que enlazaba el exterior – el Gornal, el mundo payo y gitano – con la escuela y que ocupaba el espacio de la negociación entre lo escolar y lo extraescolar, dentro y fuera del aula. Las interacciones en el patio de la escuela, por ejemplo, representaban un ejemplo de este puente, ya que eran espacios mediáticos entre lo propiamente escolar y lo propio del niño. Claro está, la mayoría de estas interacciones eran en castellano.

## 5. Entre el decir y el hacer.

Posiblemente, el profesorado consideraba sus pautas de uso lingüístico como las más „normales“ o „naturales“ en este contexto, en función de una pauta dominante de la comunidad catalana que legitima el uso del castellano para dirigirse a quienes hablan normalmente esta lengua, en una relación complementaria con un sutil presupuesto identitario catalán que asocia la lengua a aquellos que son inequívocamente „catalanes“. Sin embargo, como supuestos agentes de normalización e involucrados en una propuesta de inmersión, estos usos entraban en contraposición con los fundamentos que teóricamente debían subyacer a sus prácticas lingüísticas. Además, la representación que tenían de los alumnos y que les otorgaba muy bajas capacidades para aprender, entre ellas, las involucradas en el aprendizaje de la lengua, hacía profundizar más la contradicción entre su papel como agentes

transmisores de la lengua de la escuela y del territorio, y su papel social definido frente a estos niños.

En esta contradicción y con algunos de estos supuestos, se definían los lugares para las lenguas, y el funcionamiento lingüístico-discursivo que describimos, que si bien no era coherente con los objetivos pedagógicos del centro, parecían legitimarse en las prácticas sociolingüísticas de la escuela.

Las propuestas que se realizaban también entraban en contradicción con el objetivo de integrar a los niños a la cultura de la escuela. En primer lugar, las prácticas pedagógicas creaban, como hemos señalado, una dicotomía alumnos-maestros que homogeneizaba a los primeros, clasificándolos como „marginales“ y obviando las posibles vías de exploración de las potencialidades de los grupos o individuos concretos, al mismo tiempo que se deslegitimaban las formas culturales aportadas por los alumnos. En segundo lugar, y en lo que respecta al acceso al catalán como capital lingüístico-cultural, las prácticas que registramos en el aula parecían definir un espacio muy restringido de uso de esta lengua; es decir, el espacio del maestro actuando como tal y del alumno (de)mostrando su calidad de aprendiz pasivo de una lengua en tanto forma. Este espacio era claramente insuficiente no sólo para la adquisición de una cierta habilidad lingüística en base a la práctica cotidiana de una lengua, sino también porque establecía un marco en el cual el catalán se asociaba exclusivamente a un tipo particular de actividad de aprendizaje, contrastándolo de esta manera con los demás modos de participación social existentes en una escuela, incluidos los modos de acción pedagógica más participativos. El catalán aparecía entonces como algo ajeno a las formas de identidad y de participación social existentes en la vida ordinaria y extra-escolar de los alumnos. En este contexto se hacía imposible la adquisición de unas habilidades lingüísticas mínimas; es decir, de un habitus lingüístico efectivo que se constituyese en parte del capital lingüístico-cultural de los alumnos y facilitara así su integración social.

Como las barreras físicas que limitaban la escuela del barrio, los usos de las lenguas que registramos no sólo parecían diferenciar papeles sociales – alumnos y maestros – sino que profundizaban la distancia entre la institución y la gente, y mostraban la imposibilidad o los límites de las prácticas que realizaba dicha institución para hacer participar efectivamente a los alumnos en los rasgos de identidad cultural que asumía y que decía representar. Al no dar lugar al intercambio, al negar o subsumir las posiciones identitarias de los participantes (y sus voces), la institución se colocaba fuera de las relaciones que se establecían entre éstas, inhibiendo cualquier acción intercultural y reproduciendo, en su propia praxis pedagógica y sociolingüística, la marginación.

## 6. Cierre.

En este trabajo queríamos presentar algunas observaciones en torno a la enseñanza y uso de las lenguas dentro de una escuela en particular y sobre la relación que existe entre las representaciones sociales y las prácticas comunicativas que se realizan en el aula. Asimismo, nos proponíamos mostrar algunas contraposiciones entre ciertos discursos y ciertas prácticas, especialmente las que pueden hacernos pensar en las estrategias que ponemos en juego para la integración social y lingüística de algunos sectores de la sociedad.

Los resultados de este trabajo sugieren entonces la existencia de contradicciones importantes entre los objetivos pedagógicos (especialmente los objetivos lingüísticos) y las prácticas sociolingüísticas propuestos por la escuela que observamos. Si bien hemos intentado desarrollar algunas líneas explicativas de tal contradicción, debemos considerar que están involucradas razones sutiles o difíciles de establecer a partir de un estudio de caso. Sin embargo, los datos que hemos explorado, nos llevan a pensar en la importancia que tiene el asumir los retos inherentes a la diversidad cultural y lingüística en la escuela, a partir de la valoración de lo que cada grupo social aporta a la misma, punto de partida fundamental para un trabajo que facilite el acceso a los bienes simbólicos y culturales (incluidos los lingüísticos) que la escuela debe garantizar. En referencia al papel de la lengua catalana en este marco, los datos analizados nos hacen pensar en la necesidad de encontrar vías para superar las barreras al uso del catalán, no sólo las que pone el desconocimiento de esta lengua, sino principalmente las que emergen en las prácticas sociales cotidianas y que se definen en función de las representaciones sociales que se tienen de los „otros“.

Quizá una revisión crítica de la relación entre el „nosotros“ y los „otros“, haría posible la asunción del reto de proyectar la identidad catalana al „otro“ asumiendo, por un lado, la relatividad de las propias identidades, como afirmábamos al principio de este artículo, y, por otro, la necesidad de abrirse a las hasta ahora consideradas „ajenas“.

Los trabajos de tipo etnográfico no pretenden hacer generalizaciones, simplemente presentar datos y observaciones en torno a lo que la gente dice, lo que la gente hace, y esas contradicciones molestas entre lo que se dice que se hace y lo que se hace al decir. Es justamente esta tensión lo que nos permite seguir indagando en los mecanismos de funcionamiento social que, en definitiva, hacen comprensible el presente y nos pueden hacer prever el futuro.