

4 Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración

Virginia Unamuno¹ y Adriana Patiño²

Conceptos clave: etnografía, investigación colaborativa, socialización lingüística, paisaje lingüístico, secuencias didácticas plurilingües, estudiantes como investigadores.

1. Introducción

Una de las preocupaciones centrales de las investigaciones del GREIP ha sido el desarrollo de una aproximación interdisciplinaria al plurilingüismo que pudiera resultar útil a la educación. Tal aproximación se fue construyendo sobre la base de considerar, de manera situada y a partir del estudio de datos interaccionales, las competencias que hacen posible la adquisición de los conocimientos, las orientaciones y las prácticas que permiten participar efectivamente en las interacciones cotidianas en contextos educativos y sociales diversos (Codó, Nussbaum, y Unamuno, 2007; Nussbaum y Unamuno, 2006).

Dar cuenta de cómo se gestiona el plurilingüismo y, más específicamente, las competencias plurilingües en las aulas, se erige así en un objeto de investigación vinculado fuertemente a la necesidad de comprender situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas, pues, por un lado, se ponen en juego repertorios comunicativos diversos y, por otro, participan personas con diferentes saberes, categorizadas institucionalmente de forma desigual. La descripción de dicha

1. CONICET-Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)-UNSAM, Buenos Aires, Argentina; vunamuno@conicet.gov.ar

2. University of Southampton, Southampton, Reino Unido; a.patino@soton.ac.uk

Para citar este capítulo: 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>

gestión conlleva el estudio de las competencias plurilingües de forma situada, de manera que se puedan ofrecer herramientas a los diferentes actores del proceso escolar para promover las intervenciones socioeducativas acordes a situaciones particulares, plantear acciones escolares inclusivas, prevenir la conformación y reproducción de prejuicios, así como dar pistas para evitar la exclusión social de las minorías.

En el contexto educativo catalán, el interés por investigar en pos de una educación inclusiva tiene una larga historia. En parte, puede relacionarse con la investigación desarrollada desde el final de la dictadura franquista, para acompañar el proyecto dirigido a construir una escuela que incluyera a diferentes sectores sociales, caracterizados por ser usuarios de lenguas diferentes. Desde nuestro punto de vista, este proceso fundacional de la relación entre investigación y enseñanza marcó profundamente la manera de trabajar del grupo GREIP, para el que es importante dar cuenta de procesos escolares, pero también construir una relación estrecha entre la universidad y la escuela, creando así una manera particular de investigar.

El interés científico por el plurilingüismo, la enseñanza socialmente adecuada de lenguas y la inclusión social están presentes en diversos proyectos del GREIP relacionados con el estudio de procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas primeras, segundas y extranjeras en contextos de diversidad lingüística. Sin embargo, estos intereses fueron cambiando en relación con los cambios sociales: a la complejidad inicial del sistema escolar catalán, marcado por modelos de educación bilingüe en los que la lengua de la escuela y la de la familia se definían como recursos disponibles para la escolarización, se sumaron nuevas condiciones educativas relacionadas con un cambio importante, iniciado a comienzos del siglo XXI entre la población estudiantil de Cataluña. Nos referimos a la escolarización de alumnado de origen inmigrante en el sistema escolar catalán, que marcó una transformación de la composición de la población escolar y creó un nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por profundas desigualdades, relacionadas, principalmente, con el acceso a las lenguas de escolarización y a los contenidos curriculares vehiculizados por estas. En este

marco de transformaciones, el GREIP se preocupó no solo por investigar qué estaba pasando en las escuelas, sino por acompañar a sus actores en la búsqueda de estrategias metodológicas y en la creación de recursos para hacer frente a los nuevos retos que tales cambios planteaban.

La inquietud despertada por el plurilingüismo en las aulas de Cataluña llevó al GREIP a un intenso debate con diferentes agentes educativos, y a la necesidad de investigar, entre otras cosas, las formas y estrategias de:

- mejorar las formas de comunicación entre participantes alóctonos y autóctonos dentro del espacio escolar;
- hacer visibles las competencias lingüísticas de las que disponen todos los sujetos, más allá de aquellas que las instituciones educativas consideran curricularmente;
- reflexionar sobre el modelo de lengua para ser enseñada y las formas de comunicación y actuación verbal categorizadas como *aceptables*.

Entre los años 2003 y 2007 trabajamos con diferentes escuelas de nivel primario (veáanse [Nussbaum y Unamuno, 2006](#)). En esos estudios constatamos que, a lo largo de la escolarización, los niños y niñas migrados aprendían la lengua catalana, vehicular de la enseñanza, pero solo algunos se la apropiaban como lengua de comunicación. Constatamos también que en las escuelas había una inquietud particular por el hecho de que el alumnado, a medida que avanzaba en los cursos, dejaba de emplear públicamente esta lengua.

De alguna forma, nos interesamos por continuar en esta línea de trabajo. Sin embargo, consideramos que no podíamos quedarnos solo con investigar lo que ocurría en los centros educativos. Debíamos ir más allá: incluir prácticas lingüísticas del entorno e incluir la mirada de los propios estudiantes sobre los usos lingüísticos propios y ajenos. Así, pensamos que una manera de hacerlo podía ser diseñar un proyecto que incluyera a los jóvenes como investigadores.

Como en otras investigaciones del GREIP, recurrimos entonces a un diseño metodológico basado en la investigación en colaboración. Para ello, propusimos diseñar el proyecto junto con los docentes de dos centros de secundaria. Tal como lo explica Nussbaum (en este volumen), se entiende que este tipo de investigación es innovadora y se sitúa metodológicamente un punto más allá de la investigación participativa, pues permite trabajar en equipo con todos los participantes en el diseño y discusión de métodos y técnicas, así como en el intercambio de intereses, objetivos y beneficios.

En este marco de reflexiones, propusimos el proyecto *La competencia multilingüe de los jóvenes: continuidades y discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas de entorno* (DECOMASAI), realizado entre 2007 y 2010 por varios miembros del GREIP³. Su objetivo fue el estudio de las prácticas comunicativas dentro y fuera del ámbito escolar, considerando tales prácticas como instancias de socialización lingüística. Partimos de un diseño metodológico en colaboración, de perfil etnográfico y foco interaccional, centrado en dos estudios de caso (los resultados se pueden encontrar en Codó y Patiño-Santos, 2014; Corona, Nussbaum, y Unamuno, 2013).

El presente capítulo se centra especialmente en los aspectos metodológicos del citado proyecto. Nuestro objeto es indagar en la trama de colaboración que se fue articulando a lo largo del mismo, movilizándolo a los diferentes actores que participaron en el proyecto. Consideramos que estas relaciones son las que nos permiten ir identificando y describiendo las formas en que los jóvenes categorizan las prácticas lingüísticas escolares y de entorno, y dan sentido al contexto sociolingüístico que enmarca su socialización lingüística.

2. El proyecto DECOMASAI

El proyecto DECOMASAI se inició a comienzos del año escolar 2007-2008. Contactamos y comenzamos a trabajar junto con los docentes de lengua

3. Virginia Unamuno (IP entre 2007 y 2009) y Dolors Masats (IP entre 2009 y 2010). Otros miembros: Eva Codó, Víctor Corona, Luci Nussbaum, Amparo Tusón, Adriana Patiño, Cristina Escobar y Artur Noguero.

castellana y catalana de dos centros públicos de educación secundaria situados en el área metropolitana de Barcelona. Nos referimos a los centros como *El Turó del Vent*⁴ (TV), localizado en el área de la Sagrera, al norte de Barcelona (distrito de Sant Andreu) y *Els Quatre Gats* (QG), localizado en Badalona. Los dos institutos nos ofrecían contextos importantes para el estudio de la gestión de los diferentes repertorios plurilingües del alumnado.

El TV, localizado en una zona industrial, no presentaba un número alto de alumnado de origen inmigrante. Así, durante el curso 2006/07, de 485 estudiantes, 93 procedían de fuera de España. Quizás por esto, en el momento de realizar la investigación, la diversidad cultural no ocupaba un lugar importante dentro de las actividades curriculares o extracurriculares del proyecto educativo del centro. A pesar de la poca presencia de alumnado autóctono, este se concentraba en lo que los docentes denominaban *grupos adaptados*. Fueron precisamente los estudiantes de dos grupos adaptados de 2ºA y 3ºA quienes participaron en el proyecto.

El QG, por el contrario, presentaba un 90 % de alumnado de origen, en su mayoría, latinoamericano. Este centro, acostumbrado a albergar alumnado autóctono, había implementado la diversidad cultural como uno de los contenidos transversales del currículo desde hacía varios años. Algunos de los docentes estaban acostumbrados a organizar actividades extraescolares para promover proyectos interculturales, como teatro, escritura creativa o cuentaría en varias lenguas. El grupo con el que se trabajó fue 4º de la ESO, pues la mayoría de los estudiantes poseía una experiencia previa de utilización del vídeo durante las actividades extraescolares.

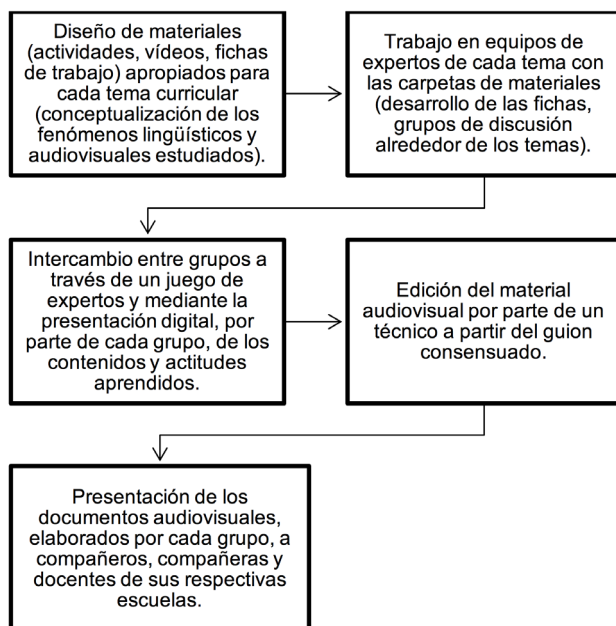
La propuesta consensuada con los dos institutos consistió en seleccionar, entre los contenidos curriculares de cada ciclo escolar de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), aquellos que podrían tratarse a través de una propuesta de innovación que involucrara la observación y el registro, por parte del alumnado, de las prácticas comunicativas dentro y fuera del entorno escolar.

4. Atendiendo a los principios de la investigación etnográfica, se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los informantes y los lugares en los que se llevó a cabo la intervención.

Cada grupo (2º y 3º en TV y 4º en QG) se dividió en 4 equipos de expertos en algunos de los temas contenidos en el currículo propio de las asignaturas de lengua:

- multilingüismo;
- variedades lingüísticas (del catalán y del castellano);
- comunicación gráfica;
- comunicación no verbal.

Figura 1. Resumen de la secuencia didáctica



En coherencia con las investigaciones colaborativas anteriores del GREIP, la propuesta de intervención didáctica se basó en el trabajo por proyectos (véase

Nussbaum, en este volumen). Al ligar esta intervención con las tareas escolares, se intentaba crear situaciones que permitieran observar la forma en la que los participantes actuaban en la vida cotidiana, de manera que se pudo ver a los estudiantes trabajar en contextos espontáneos, sin atención del docente, y en contextos formales, presentando su trabajo a toda la clase. En el siguiente gráfico (Figura 1) se muestran las fases más importantes de la intervención didáctica.

3. Los estudiantes como investigadores

Como ya se ha señalado, el diseño del proyecto se basó en una investigación colaborativa entre diferentes tipos de actores: docentes-investigadores universitarios, docentes de secundaria y estudiantes. Mientras que los docentes de secundaria trabajaron activamente con el equipo universitario en el diseño de los materiales didácticos, la planificación de las intervenciones y su ejecución, los jóvenes tuvieron a su cargo el trabajo de terreno. Como muestra el gráfico anterior, para ello, los estudiantes tuvieron dos instancias de formación.

En primer lugar, en el marco de las asignaturas curriculares, los jóvenes participaron en talleres sobre los temas del currículo que se habían seleccionado. La propuesta didáctica fue trabajar en grupos de expertos. Cada grupo tendría a su cargo la investigación de uno de estos temas, tanto a partir de materiales teóricos como a través de la reflexión empírica.

En segundo lugar, los jóvenes se formaron en el manejo de técnicas audiovisuales, que les permitirían recoger datos y obtener insumos para realizar un breve documental, cuyo objetivo sería explicar al resto de la clase el tema o fenómeno que iban a investigar. Este documento audiovisual serviría, también, como material didáctico en los centros escolares. En el marco de este proyecto, los jóvenes también participaron en un taller sobre guion audiovisual y fueron entrenados para la realización de entrevistas.

Con estas herramientas, investigadores, docentes y estudiantes salieron de las aulas a producir paisajes lingüísticos (véase el apartado siguiente), tomando

en cuenta diversos aspectos verbales y no verbales presentes tanto en el centro educativo como en su entorno.

4. Construir el marco teórico-metodológico

Una de las cuestiones complejas de este proyecto fue encontrar un marco teórico-metodológico de referencia para llevar a cabo nuestros propósitos. Algunos de nosotros habíamos sido formados en el análisis del discurso (véanse [Antoniadou y Dooly, en este volumen](#)), mientras que otros proveníamos de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación (véanse [Masats, en este volumen](#); [Nussbaumen, este volumen](#)). Por ello, a lo largo del proyecto, se vio que era posible explorar diversos enfoques para poder conceptualizar las complejidades del mismo e intentar conciliar al menos tres aspectos: lo que queríamos ver (nuestras metas u objetivos); lo que surgía a lo largo del trabajo colectivo con docentes y estudiantes, y lo que finalmente pudimos registrar a lo largo del mismo.

Fuimos, así, revisando y dialogando con diversas disciplinas. Aquí nos referiremos particularmente a dos: a los estudios de socialización lingüística ([Bailey y Schecter, 2003](#); [Baquedano-López y Kattan, 2008](#); [Duff, 2003](#); [Schieffelin y Ochs, 1986](#)) y a los estudios del paisaje lingüístico ([Shohamy, Ben-Rafael, y Barni, 2010](#)).

En el primer caso, los estudios de socialización lingüística se mostraron pertinentes, especialmente respecto a nuestros objetivos. Esta rama de la antropología lingüística se preocupa por estudiar los procesos a través de los cuales “a child or other novice acquires the knowledge, orientations and practices that enable him or her to participate effectively and appropriately in the social life of a particular community” ([Garret y Baquedano-López, 2002](#), p. 339)⁵. Consideramos que nuestra meta de aproximarnos a las prácticas comunicativas de jóvenes provenientes de otros lugares del mundo, en el marco de su escolarización en Cataluña, se asociaba directamente a tal objetivo.

5. “un niño o recién llegado adquiere el conocimiento, las orientaciones y las prácticas que le permiten participar efectiva y adecuadamente en la vida social de una comunidad” ([Garret y Baquedano-López, 2002](#), p. 339).

Además, el marco de la socialización lingüística articula muy bien con los estudios interaccionales que lleva a cabo el GREIP. En ambas aproximaciones se considera que es en la interacción verbal en donde se aprenden los patrones comunicativos de una comunidad. De hecho, se entiende que, a lo largo de nuestra vida, las personas nos socializamos a través del lenguaje y para usar el lenguaje, pues es a través de nuestras interacciones cotidianas y dentro de los diferentes contextos en los que participamos, que aprendemos a comunicarnos no solo verbalmente sino a expresar emociones (afecto, alegría, enfado, acuerdo, desacuerdo, etc.).

Al establecer que el aprendizaje (lingüístico y cultural) no es un hecho puntual que se lleva a cabo en la escuela, sino que se trata de un proceso continuo que ocurre a lo largo de la vida en la interacción con los demás, los estudios de socialización lingüística nos ofrecían, además, un marco interesante para analizar las relaciones entre los contextos y las prácticas de socialización lingüística en las instituciones educativas y fuera de ellas. Por lo tanto, sus estrategias metodológicas se nos presentaban como pertinentes en la comprensión de las diferencias, similitudes y rupturas entre diferentes tipos de prácticas (escolares y no escolares) en las que participaban los jóvenes migrantes con los que interactuábamos.

En el segundo caso, nos interesaron los estudios sobre paisaje lingüístico. Tales estudios se proponen investigar “the way linguistic signs mark the public space” (Shohamy et al., 2010, p. xiv)⁶, es decir, *leer* en usos lingüísticos públicos de un momento y de una comunidad dados relaciones entre ideologías lingüísticas, identidades individuales y colectivas, y prácticas sociales y políticas. Además, consideramos que como este tipo de estudios se preocupa por producir, mediante técnicas cualitativas de investigación, una *fotografía* de los repertorios lingüísticos públicos, sus estrategias analíticas podían servirnos para explicar los usos lingüísticos que recogerían los estudiantes en sus producciones audiovisuales.

6. “cómo los objetos lingüísticos marcan los espacios públicos” (Shohamy et al., 2010, p. xiv).

Como ya han señalado diversos autores (p.ej. [Mondada, 2000](#); [Scollon y Scollon, 2003](#)), la noción de paisaje lingüístico está vinculada a la relación entre lengua, acción y territorio, y utilizarla teóricamente puede ser útil para comprender el modo en que los actores sociales se apropian o responden a tales usos, interactuando con ellos en tanto que *voces* de identidades colectivas presentes en el espacio público. En este sentido, nos pareció interesante observar no solo las elecciones y los recortes que los estudiantes hacían de los usos lingüísticos en los espacios públicos, sino también los modos en que respondían a estos a través de sus prácticas narrativas audiovisuales.

Los estudios cualitativos de perfil etnográfico se caracterizan por ir construyendo, a lo largo del trabajo de investigación, el entramado conceptual necesario para dar cuenta de lo que se observa y se analiza. Es parte de los resultados de este tipo de estudios producir nuevas conceptualizaciones. A diferencia de otro tipo de estudios que pretenden la generalización de resultados, los estudios que se enmarcan en los estudios de caso y en la etnografía pretenden producir conceptualizaciones que puedan ser útiles a nuevos casos y contextos.

5. Resultados: ¿con qué datos contamos?

Uno de los aspectos más importantes de este proyecto radica en su diseño innovador y en su propuesta colaborativa no solo con docentes, sino también con estudiantes. Sin embargo, se trata de un proyecto complejo, con muchas capas, muchos juegos de miradas, muchas personas que miran y muchas que son miradas. En este sentido, cabe preguntarse por lo que se definió como dato: ¿qué, de todo lo que sucedió en el campo, son los *datos* del proyecto? ¿Cuáles fueron las circunstancias que llevaron a que estos resultados surgieran de esta manera y con esta forma (discursiva, audiovisual, etc.)?

Quizá sirva en esta instancia hablar de la organización del equipo investigador y de su relación con los tipos de datos que se produjeron a lo largo del mismo. Así, también, convendría distinguir entre registros y datos, para poder entender las dinámicas analíticas.

El equipo se organizó alrededor de diversas tareas de investigación: (1) registro etnográfico a través de notas en el cuaderno de campo de los centros escolares y de su entorno; (2) observación participante, grabación y filmación de las actividades didácticas (clases y talleres de formación de los jóvenes investigadores), y (3) observación-participante y filmación de las salidas de campo que realizaron los jóvenes con los docentes.

Al final del proyecto, el equipo contaba con los siguientes registros y materiales (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de los datos recogidos y los materiales utilizados

Registros/Grabaciones	Materiales de clase
a. Registros en audio producidos mediante grabadoras que los estudiantes manipulaban durante las actividades de grupo.	a. El material elaborado durante las sesiones de trabajo de grupo.
b. Registros audiovisuales (filmaciones) grabados por el equipo investigador durante las sesiones de trabajo en el aula y fuera de ella.	b. Guiones documentales y de entrevistas elaborados para la realización de los documentos audiovisuales.
c. Registros audiovisuales realizados por los estudiantes en la búsqueda de imágenes, momentos, historias que querían incluir en su propia producción audiovisual.	c. Las presentaciones digitales finales elaboradas por cada equipo de trabajo, en las que los estudiantes explicaban lo que se había trabajado de cada grupo (en relación con diferentes temas del currículo escolar) a sus compañeros y compañeras.
d. Registro audiovisual de una sesión del claustro de docentes de lengua catalana, donde la profesora que participó en el proyecto presenta este a sus compañeros y compañeras, así como lo realizado en cada una de las sesiones, sus resultados y su propia evaluación de la propuesta didáctica y de investigación en colaboración.	
e. Entrevista realizada por un miembro del equipo investigador a dos docentes del centro TV, donde exponen su perspectiva sobre lo que hicieron.	
f. Registros en cuaderno de campo de todo el proceso.	

Desde el punto de vista de la investigación etnográfica, existe una diferencia entre los registros y otros materiales empíricos, por un lado, y los datos, por otro. Los primeros se consideran ligados a la experiencia empírica inmediata e insumos en el proceso interpretativo que enmarca la producción de datos. Los datos en sí se entienden relacionados con procesos analíticos.

En el proyecto que presentamos esto es de suma importancia. La gran cantidad y la diversidad de tipos de registros no hicieron posible un tratamiento sistemático ni un análisis minucioso de los mismos. Sin embargo, restaron a disposición, en tanto que insumos a los que se vuelve una y otra vez durante todo el proceso interpretativo. Esto comporta, en la práctica, que no todos los registros en audio o en video fueron transcritos: permanecieron disponibles para el equipo investigador para volver a ellos cada vez que las preguntas de investigación fueron formulándose durante la experiencia de campo o después de ella.

Un ejemplo puede servir para aclarar este punto. Durante la experiencia de trabajo de campo, filmamos, grabamos, observamos, etc., en muchas y diversas instancias. Como ya se ha señalado, los jóvenes estudiantes participaron en el proceso investigador teniendo a cargo tareas de investigación. Pero, además, debido al hecho de que estas tareas se dirigían a la producción de un material audiovisual para ser compartido, estos jóvenes tomaron decisiones respecto al material recogido, conservando partes y descartando otras. En estas decisiones, contextualizadas por todo el proceso etnográfico en que participamos colectivamente, emergen datos que vale la pena considerar.

6. Leyendo recortes, descartes y decisiones: las huellas de la actuación de los estudiantes como investigadores

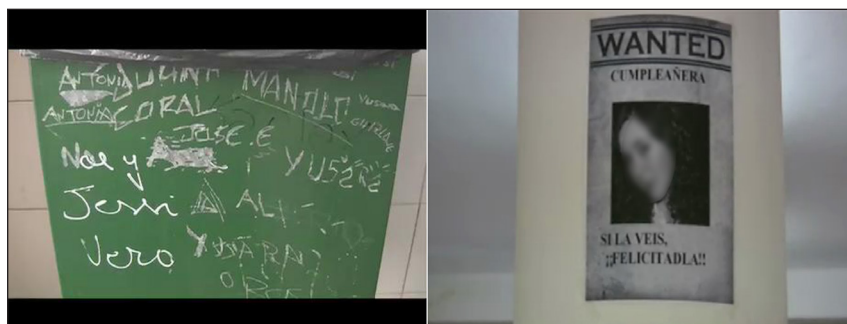
Uno de los datos que nos pareció interesante analizar se refiere a la manera en que los estudiantes hicieron el puente entre los aprendizajes escolares, situados especialmente en los talleres de lengua, y su mirada sobre el mundo que los rodea. Como ya hemos señalado, uno de los grupos trató el tema de la

comunicación gráfica. En su trabajo de investigación, los estudiantes produjeron un paisaje lingüístico que ponía en relación (y en tensión) a la comunicación institucional con la comunicación privada. El cuadernillo con el que trabajamos en los talleres incluía algunas definiciones (sacadas del libro de texto utilizado por el profesorado) sobre comunicación, así como ejemplos. En cuanto a las actividades, se les propuso buscar en Internet, a partir de una propuesta guiada, otros ejemplos. Una vez conceptualizado el tema, el alumnado, entrenado para usar las herramientas audiovisuales, elaboró un guion y salió a filmar, tanto fuera del aula como de la institución escolar. La idea era observar y comparar prácticas de comunicación, registrando diferencias respecto a los artefactos, géneros y lenguas presentes en los entornos habituales de los jóvenes.

En el material que finalmente seleccionaron para su documental, los estudiantes hicieron patente cierta tensión entre una voz, la institucional, que hablaba normalmente en la lengua oficial de la escuela, el catalán, y otras voces, que seleccionaban otras lenguas y otros géneros discursivos. Estas voces quedaron retratadas, por ejemplo, en los carteles informativos para los padres y en los carteles de la asociación de padres y madres (AMPA). Pero también, las selecciones que realizaron los estudiantes entre todo el material registrado mostraron la manera en que las prácticas discursivas institucionales se limitaban al contexto escolar, mientras que las otras, multilingües y transgresoras en cuanto a la normativa escrita convencional, atravesaban los muros simbólicos que separaban el centro escolar de su entorno. Los registros de pequeñas notas, escritos marginales, comentarios al margen, etc. iban y venían desde el centro educativo al entorno, y lo hacían en lenguas y formatos múltiples y diversos.

Los siguientes fotogramas, por ejemplo, muestran algunos de estos hechos de comunicación, registrados por el alumnado en el seno de la escuela: un cartel en castellano en el que se invita a los compañeros a felicitar a una chica por su aniversario (Figura 2, derecha) o las inscripciones en la puerta de un lavabo (Figura 2, izquierda). A través de su registro y selección, estas prácticas, que podían ser consideradas marginales desde el punto de vista adulto e institucional, se señalaron como relevantes desde el punto de vista de los jóvenes.

Figura 2. Izquierda: inscripciones en los lavabos; derecha: anuncios sociales en los pasillos



Como ya se ha explicado anteriormente, otro de los grupos trabajó en torno a la comunicación no verbal. Las sesiones de taller con los grupos, las carpetas de actividades, las páginas web visitadas y los materiales audiovisuales trabajados en clase focalizaban la relevancia de la gestualidad, la mímica facial y la distancia interpersonal en la interpretación de los hechos verbales.

Sin embargo, en uno de los dos centros, una vez dada la consigna al grupo encargado de documentar la comunicación no verbal dentro y fuera de la escuela, los estudiantes tomaron una decisión interesante que sorprendió al resto del equipo. Los estudiantes eligieron registrar calzados, con todas sus formas, marcas, colores y aspectos (Figura 3). Los calzados, según se desprende de los registros, se erigían en materialidades decisivas de comunicación no verbal para su comunidad (la de los jóvenes de Barcelona). Esta manera de conceptualizar el tema de la comunicación no verbal por parte de los jóvenes y su relación (o más bien distancia) con los materiales de clase muestran formas de apropiación de los discursos escolares y producen datos interesantes sobre los recursos semióticos que los jóvenes utilizan en la vida cotidiana, relacionados, según explican, con las categorizaciones y las identidades colectivas de los jóvenes. En este caso, el paisaje lingüístico producido (en su amplio sentido) pone en evidencia clasificaciones nativas sobre el mundo social en que participan y que tiene un sentido clave en

sus formas de socialización. Raramente estas relaciones semióticas son consideradas en las instituciones escolares.

Figura 3. Temas de interés para los estudiantes



Otro de los grupos se dedicó a investigar la diversidad lingüística y el plurilingüismo. El reto de documentar un fenómeno relativo al lenguaje (objeto de sus clases de lengua) y el hecho de querer considerar en tal documentación tanto el entorno escolar como el no escolar hizo que los estudiantes tuvieran que mirar lo que les rodeaba de otro modo. Buscaron información, imágenes y testimonios que representaran lo que querían explicar sobre la diversidad lingüística y el plurilingüismo, poniendo en juego diversas miradas y estrategias (Figura 4).

Con estos propósitos, los estudiantes salieron a la calle, recorrieron el barrio, conversaron con conocidos y familiares, en ámbitos donde habitualmente pareciera que lo que se enseña en la escuela nada tiene que ver. Así, por ejemplo,

entrevistaron al abuelo de uno de los estudiantes, para que explicara los cambios sociolingüísticos (entre otros) que había observado a lo largo de los últimos veinte años; también entrevistaron a tenderos de diferentes establecimientos del barrio para que hablaran de las lenguas que ellos y sus clientes usaban habitualmente. Pero también, exploraron su propio centro educativo y entrevistaron a sus docentes, venidos de otros lugares de los Países Catalanes, para que dieran testimonio de las diferencias dialectales que presenta la lengua catalana a lo largo de los mismos, y ejemplificaran casos de discriminación por razones de habla.

Figura 4. El plurilingüismo en la calle



Los registros de estos testimonios fueron, posteriormente, procesados de tal manera que quedaron equiparados en los documentales que realizaron. Este trabajo sobre los registros pone en evidencia, creemos, la intención del alumnado de mostrar que la diversidad lingüística no puede considerarse solo un fenómeno del barrio ni de las migraciones, sino algo transversal a los grupos, a los contextos, situado en su dimensión histórico-social. El paisaje lingüístico producido en este caso hacía énfasis en su relación con los diferentes momentos e historias de Cataluña, en la que todos somos diversos. De algún modo, la mirada de los estudiantes, perceptible en la manera de tratar el tema de la diversidad lingüística, y las formas en que se produjeron colectivamente los documentales minimizaron las distancias escuela-entorno que docentes, e incluso investigadores, subrayaban en sus prácticas pedagógicas y en sus discursos cotidianos. Produjeron, también, un paisaje lingüístico contestatario de aquellos que producen los discursos oficiales que clasifican entre *nosotros* y *ellos*, los diversos.

7. A modo de conclusión

El propósito de este capítulo era presentar un ejemplo de cómo se hace ciencia social en el GREIP. Se refiere, específicamente, al hecho de que las propuestas de investigación del grupo, de carácter colaborativo y bajo el marco de la etnografía, afrontan un primer reto complejo que tiene que ver con observar, interpretar y reflexionar colectivamente sobre cómo producen conocimiento, y poder explorar, además, cómo este se modifica.

Este reto puede resumirse en dos instancias: por un lado, proponerse investigar junto con otros actores, no universitarios, de manera simétrica, creando situaciones de colaboración; por otro lado, plantear una investigación que se combina y se nutre con la intervención educativa, de manera que, al mismo tiempo que observamos fenómenos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, construimos junto a otros actores –estudiantes y docentes– maneras diferentes de enseñar y de aprender.

La manera de hacer y entender la ciencia del GREIP afronta, asimismo, un segundo reto de tipo metodológico, que tiene que ver con la búsqueda constante de cómo recoger datos naturales sin alterar en alto grado las realidades de las aulas estudiadas. Entendemos que el estudio de las prácticas es el que permite dar cuenta de las maneras en las que los actores sociales comprenden su realidad, acercándonos a las formas locales en que los participantes describen y categorizan el plurilingüismo. A partir de los registros naturales que hacemos junto con otros, producimos datos que ponen en evidencia los procesos de adquisición de los saberes lingüísticos y culturales de los novicios o recién llegados, así como de su grado de participación en nuevos contextos, es decir, damos cuenta de los aprendizajes entendidos como instancias de socialización lingüística.

La consideración de las formas locales de clasificación e interpretación social se ha puesto de relevancia a lo largo de este capítulo. Como ya hemos mencionado, la opción del proyecto DECOMASAI de incorporar a los jóvenes como investigadores nos ha permitido construir nuevos saberes sobre la diversidad lingüística y comunicativa que caracteriza a los centros educativos

contemporáneos. Esta producción de saberes ha sido posible por haber considerado, en diálogo con otras, la perspectiva de los jóvenes sobre los objetos sociales que investigamos.

Pero, a la vez, el proyecto se ha constituido en sí mismo en un marco interesante para probar maneras alternativas de enseñar. Tal y como se ha intentado mostrar, poner la diversidad lingüística y comunicativa en el centro de la propuesta escolar, haciendo de los estudiantes actores en su investigación, ha resultado una estrategia productiva en relación con nuevos aprendizajes y en relación con nuevas actitudes lingüísticas. Los jóvenes que participaron en este proyecto se mostraron más interesados, atentos y comprensivos hacia la diversidad de lenguas, pero también hacia las diferentes personas y los diferentes grupos con los que interactuaron. Sin embargo, a lo largo del proyecto, los estudiantes con los que trabajamos, pero también los docentes, tomaron mayor conciencia sobre el funcionamiento interno y social de las lenguas que investigaron, y desarrollaron mejores capacidades para su análisis. Con ello, se evidencian indicios de sus mutuos procesos de socialización lingüística. No solo los recién llegados transforman sus disposiciones e ideologías lingüísticas, sino que los autóctonos se dan cuenta de su nueva realidad y aprenden a enfrentarla de manera creativa.

Nuestros datos muestran, también, que los jóvenes han podido establecer relaciones productivas entre los contenidos teóricos de los talleres y los hechos observados en la escuela y su entorno, elaborando guiones que permiten recuperar maneras particulares de describir estos hechos sociales. Han podido producir continuidades entre prácticas comunicativas y lingüísticas que no estaban previstas, así como focalizar rupturas entre las prácticas comunicativas observadas en los diferentes entornos, explorados por ellos de manera novedosa para nosotros. Han podido, también, categorizar los saberes lingüísticos de sus pares, y explicar contenidos curriculares a través de categorías propias, distantes, a veces, de las empleadas por los docentes y de las utilizadas en los materiales que habíamos diseñado a lo largo de la propuesta de enseñanza.

En cuanto a los retos, limitaciones y potenciales de la investigación en colaboración, en primer lugar, se puede señalar que, a diferencia de otros diseños

de investigación, proponerse llevar a cabo una investigación que comparta el rol investigador con otros actores comporta estar dispuesto a negociar con ellos (docentes y estudiantes, en nuestro caso) los objetivos de la investigación, sus tiempos y sus condiciones. Esto implica estar dispuesto a rediseñar constantemente los instrumentos y el plan de trabajo desarrollado en función de los intereses, tiempos y agenda de aquellos con quienes investigamos, que no están inmersos en la lógica universitaria ni académica. Investigar con quienes se sitúan en otros terrenos implica también negociar sentidos sobre los objetos que investigamos y sobre la manera de hacerlo. Pero también trae aparejado entender que el mismo proceso de investigación es negociable y abierto.

En segundo lugar, hacer etnografía comporta disponer de tiempo y predisposición para pasar largas sesiones en los lugares en los que investigamos y con las personas que participan. Muchas veces este tipo de investigaciones implican estar en condiciones de dejar de hacer otras cosas, y esto no es siempre fácil.

En tercer lugar, este tipo de diseño de investigación implica no tener muy claro en el inicio lo que se busca, sino estar abierto a lo que uno va a encontrar (cfr. método inductivo, investigación cualitativa; véase la introducción de [Dooly y Moore, en este volumen](#)). Este grado de atención flotante que exige, al menos inicialmente, el trabajo de investigación etnográfica, es difícil y quienes investigan suelen preguntarse continuamente si lo que están haciendo es investigar o perder el tiempo. Sin embargo, si durante este proceso, quienes investigan se dejan atravesar por lo cotidiano pueden llegar a ese punto en el que algo de lo que pasa, de lo que se observa, de la situación en que se participa es suficientemente interesante, sorprendente o inquietante para ser narrado: ahí el trabajo etnográfico entra en otra etapa.

Para concluir, quizá cabe decir que muchas veces, como equipo, nos preguntábamos si no sería más fácil, más barato y más eficaz, diseñar y ejecutar investigaciones de tipo experimental, usar encuestas, pasar test, etc., Pero hay algo maravilloso de la investigación cualitativa que es ese momento en el que lo cotidiano se transforma en extraño, lo que no sorprende se vuelve absolutamente raro, porque ha ido transformándose al cambiar la mirada con la que la persona

que investiga se acerca y explora lo de todos los días y porque se ha conseguido, o al menos intentado, poner en diálogo la mirada de quien investiga sobre la realidad que se explora y la mirada de los otros sobre dicha realidad: en ese cruce de miradas, aparece lo que investigamos, y se convierte en algo fascinante.

Obras citadas

- Antoniadou, V., y Dooly, M. (2017). Etnografía educativa en contextos d'aprenentatge mixt. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación plurilingüe* (pp. 264-292). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.631>
- Baquedano-López, P., y Kattan, S. (2008). Language socialization in schools. En P. Duff y N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education, Volume 8: Language socialization* (pp. 161-173). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_204
- Bayley, R., y S. R. Schecter (Eds). (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Codó, E., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2007). La noció de competència plurilingüe en el terreny de l'acollida lingüística. En O. Guasch y L. Nussbaum (Eds), *Aproximacions a la noció de competència plurilingüe* (pp. 47-60). Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Codó, E., y Patiño-Santos, A. (2014). Beyond language: class, social categorization and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*, 25, 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.002>
- Corona, V., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American Origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 182-194. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720668>
- Dooly, M., y Moore, E. (2017). Introducció: enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 11-20). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.619>
- Duff, P. (2003). New directions in second language socialization research. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 3, 309-339.

- Garrett, P. B., y Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352>
- 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), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (pp. 293-320). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632>
- Mondada, L. (2000). *Décrire la ville*. Paris: Édition Payot et Rivages.
- 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>
- Nussbaum, L., y Unamuno, V. (Eds). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Schieffelin, B. B., y Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R., y Scollon, S. B. K. (2003). *Discourses in place: language in the material world*. Londres/Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E., y Barni, M. (2010). *Linguistic landscapes in the city*. Bristol: Multilingual Matters.

Lecturas recomendadas

- Clark, J. (2004). Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils. *Action Research Expeditions*, 4(11), 1-18.
- Codó E., Patiño Santos, A., y Unamuno, V. (2012). La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones. Volumen especial de *Spanish in Context*, 9(2). Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, P. (2008). Language socialization, higher education, and work. En P. Duff y N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education. Volume 8: language socialization* (pp. 257-270). Nueva York: Springer.
- Ochs, E., y Schieffelin, B. (2011). The theory of language socialization. En A. Duranti, E. Ochs, y B. Schieffelin (Eds), *The handbook of language socialization* (pp. 1-21). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Patiño-Santos, A. (2016). Etnografía y sociolingüística. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 53-63). Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E., y Barni, M. (2010). *Linguistic landscapes in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Unamuno, V. (2011). Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona. *Sociolinguistic Studies*, 5(2), 321-346.

Páginas web con recursos mencionados

Materiales didácticos del proyecto DECOMASAI: <http://pagines.uab.cat/decomasai/>