

Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural

MIGUEL PÉREZ MILANS, LUISA MARTÍN ROJO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

RESUMEN: En este artículo analizamos la gestión de la comunicación intercultural en una interacción entre alumnos de un aula lingüística y culturalmente diversa de 2º de Educación Primaria. Para ello, y tratando de superar un reduccionismo culturalista, exploramos cómo se vinculan en la interacción tres dimensiones: una dimensión lingüística, una dimensión psicosocial y una social. Con el fin de observar cómo podía alterarse el presente orden socioeducativo, decidimos realizar una experiencia de aula con la que introducir cambios que atenuaran las asimetrías y las diferencias de valor en la dinámica conversacional. El análisis de estas prácticas comunicativas en el aula nos indica que, al igual que ocurre en las situaciones interculturales entre adultos, ya en edades tempranas las diferencias comunicativas se (re)construyen y pueden utilizarse, en situaciones donde existen profundas diferencias sociales, como instrumento para reforzar las asimetrías y el *statu quo*, relegando a los trabajadores extranjeros y a sus descendientes a las posiciones sociales más desfavorecidas.

Palabras clave: comunicación intercultural, análisis de la interacción, análisis crítico del discurso, asimetría y cooperación, inmigración, educación.

ABSTRACT: In this article we analyse intercultural communication management in student interaction in a culturally and linguistically diverse second year primary school classroom. In order to do so, and trying to overcome culturalist reductionism, we explore how three dimensions of interaction, linguistic, psychosocial and social, are linked. So as to observe how this current socio-educational order might be altered, we decided to conduct research in the classroom by introducing changes to attenuate the asymmetries and differences in values in conversational dynamics. The analysis of communicative practices in the classroom, similarly to that of intercultural situations among adults, indicates that from an early age, in situations where there are large social differences, communicative differences can be (re)constructed and

used as a tool to reinforce asymmetries as well as the status quo, thereby relegating foreign workers and their descendants to an underprivileged social position.

Keywords: intercultural communication, interaction analysis, critical discourse analysis, asymmetry and cooperation, immigration, education.

1. Introducción

Son muchos los trabajos que, en diferentes contextos socio-políticos e históricos, han mostrado la manera en que la institución escolar contribuye a (re)producir y legitimar un orden social dominante (Foucault, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1981; Jacob y Jordan, 1993; Heller, 1999; Heller y Martin-Jones, 2001; Martín Rojo (ed.), en preparación). La actividad en el ámbito educativo, un espacio en el que se producen, circulan y se atribuye valor a particulares formas de capital simbólico, se construye sobre interacciones ritualizadas, que constituyen y representan prácticas sociales, las cuales a su vez son parte de un orden institucional y una estructura social que son constantemente actualizados. De estas interacciones y prácticas lingüísticas cotidianas que tienen lugar en las escuelas emanan muchos conocimientos implícitos y no neutrales que, a su vez, son reproducidos en ellas: conocimientos sobre qué se considera un buen alumno, un saber legítimo, un buen comportamiento o una lengua legítima de intercambio (Martín Rojo, en prensa). De hecho, son sobre estos conocimientos implícitos sobre los que gira toda la actividad evaluadora en el aula, de manera que ésta los hace explícitos y hace efectiva la selección social (Alcalá Recuerda, 2006).

En un contexto de transformación como el de la sociedad española, cada vez más diversa lingüística y culturalmente, la forma en que dichos conocimientos implícitos se (re)construyan puede tener consecuencias en un orden social en el que los nuevos inmigrados extranjeros ocupan las posiciones sociales más desfavorecidas. Sin embargo, y como ha quedado manifiesto en el conjunto de las investigaciones que hemos venido desarrollando,¹ parece que la forma en que se representa a los alumnos que se incorporan al sistema educativo les excluye de

1. Si bien los datos utilizados para este artículo fueron recogidos en una investigación específica paralela, los instrumentos teóricos y metodológicos provienen del desarrollo de dos proyectos de investigación subvencionados con fondos públicos y dirigidos por la profesora Luisa Martín Rojo: «Diversidad cultural y lingüística: estrategias y recursos para la educación», subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Proyectos de Humanidades (2000/2001); «Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula» (BFF2003-04830), subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional I+D+I (2000-2003).

la categoría de buen alumno (porque son deficitarios), de poseer un saber legítimo (porque sus bagajes no son valorados), de comportarse adecuadamente (porque sus formas de *estar en el aula* son deslegitimadas) y de poseer la lengua legítima de intercambio (porque sus lenguas de origen están prohibidas). La consecuencia de todo ello parece redundar en la construcción de un orden socioeducativo en el que estos alumnos recién incorporados, que hablan lenguas y variedades distintas al español estándar propio de la institución educativa, encuentran dificultades para su integración e incluso para superar los objetivos de cada una de las etapas educativas.

El estudio de las interacciones que tienen lugar dentro de este contexto educativo es el objeto de análisis de este artículo, tratando de ver cómo se imbrican la diversidad cultural y la desigualdad social. Podremos, así, estudiar cómo se gestiona la comunicación intercultural en estas aulas a las que se han incorporado alumnos provenientes de distintos países y con distintas lenguas de origen, y cómo ello repercute sobre el grado de integración educativa y, en último extremo, sobre su situación social. La localidad donde se llevó a cabo este trabajo, Valmojado, en la provincia de Toledo (Castilla-La Mancha), es un ejemplo de esta nueva realidad social.²

En trabajos anteriores (Martín Rojo *et al.*, 2003; Martín Rojo y Mijares, en prensa) hemos puesto de manifiesto cómo, para que la diversidad resulte un enriquecimiento mutuo, es preciso que en los centros de enseñanza se abran espacios que permitan que ésta se manifieste en condiciones de igualdad. Entendemos la integración como un proceso mutuo que demanda la adaptación de todas las partes implicadas; sólo así se distingue de los procesos de dominación y sumisión – como es, por ejemplo, la asimilación cultural y lingüística. Por ello, las actuaciones y políticas han de dirigirse a toda la comunidad escolar por igual y no sólo a los grupos minoritarios. No se trata de que cambien «ellos», sino también de hacer posible que encuentren un lugar en condiciones de igualdad dentro de la organización y la vida de la escuela. Ello obliga a una remodelación de la realidad educativa, que precisa como telón de fondo una transformación social. No resulta fácil para los centros, sin embargo, responder a las nuevas demandas, muchas veces debido a la falta de liderazgo por parte de la Administración y a la ausencia de políticas claras. Sin embargo, independientemente de cuál sea el papel de la Administración y si interviene, apoya, asesora o no, los profesores no pueden inhibirse y en el aula tendrán que atender al desafío que supone enseñar a alumnos con valores, lenguas y supuestos culturales dis-

2. Según datos del M.E.C.D., de los 556 alumnos extranjeros matriculados en educación no universitaria durante el curso 1993-94, en Castilla-La Mancha, se llegó a la cifra de 9.587 en el curso 2002-03 (con una tasa de incremento interanual superior a la de la Comunidad de Madrid). El 39,1% de éstos pertenecía a la provincia de Toledo, novena provincia española en número de alumnado extranjero.

tintos; alumnos con expectativas distintas acerca de lo que puede esperarse en la escuela como, por ejemplo, los contenidos o los niveles de conocimiento en cada uno de los cursos que conforman el currículo académico.

Partiendo de la concepción de integración señalada, y de la complejidad de las relaciones entre diversidad social y cultural, y desigualdad social, la primera premisa de este estudio es que el único medio de conseguir la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar es modificando las relaciones de poder entre mayoría y minorías, legitimando las diferencias, de forma que se logre la equidad. Ello supone, de hecho, intervenir en el orden socioeconómico, puesto que la integración plena de los hijos de trabajadores extranjeros en el sistema escolar entraña el que se les garantice el acceso a todos los niveles de enseñanza, lo que supondría garantizarles el acceso a trabajos cualificados, abriéndose para ellos las mismas opciones de vida y de movilidad social a las que tienen acceso otros sectores sociales.

Hoy sabemos que la consecución de dicha igualdad no puede alcanzarse suprimiendo o invisibilizando la diversidad lingüística y cultural, puesto que tal supresión supone de hecho el que se impongan los valores, usos y cánones de la mayoría. Tampoco es suficiente el mero reconocimiento – señalamiento de la diferencia –, ya que ello puede entrañar una separación que sustente una mayor marginación. El reconocimiento debe ir acompañado de valoración y legitimación de estas diferencias. Sin embargo, el conocimiento que en estos años hemos acumulado sobre la realidad escolar y las dinámicas interaccionales que se registran en el aula indican que estamos aún lejos de tal valoración. Al contrario, con frecuencia se observa que las diferencias se marcan y se enfatizan, y revierten sobre el mantenimiento de posiciones de predominio del grupo mayoritario y de subordinación de los recién llegados.

En este sentido, el análisis de las prácticas comunicativas que presentamos en este artículo permitirá corroborar la segunda premisa planteada: que, al igual que ocurre en las prácticas comunicativas interculturales entre adultos o entre adolescentes, las diferencias comunicativas pueden ser también (re)construidas y utilizadas en edades muy tempranas (en situaciones donde existen profundas diferencias sociales: de clase, de estatus) como capital simbólico e instrumentos que refuerzan las asimetrías. Es decir, el uso de la lengua en edades tempranas ya se dirige a establecer las identidades de cada uno de los participantes del evento y a construir las relaciones entre ellos.

De manera que este artículo se inicia con una breve presentación de los estudios de comunicación intercultural (2), para pasar después a la descripción del trabajo de campo desarrollado y al análisis detallado de la interacción que se ha estudiado (3). En este último punto, dicho análisis mostrará cómo en la interacción se imbrican aspectos lingüísticos, psicosociales y sociales, y cómo unos

revierten sobre otros. Por último, el artículo finaliza con una conclusión a los datos obtenidos, al tiempo que se pretende señalar las implicaciones futuras que son necesarias en aras de un verdadero modelo de educación intercultural (4).

2. El estudio de la comunicación intercultural

Al igual que otras prácticas sociales, las comunicativas se regulan socialmente, pudiendo diferir tal regulación de una comunidad a otra, por lo que no resulta difícil encontrar usos y formas diferenciadas (Gumperz, 1982; Gumperz y Roberts, 1979). La existencia de estos usos diferentes explica que la comunicación puede verse comprometida cuando interaccionan personas que no pertenecen a la misma comunidad de habla o que hablan distintas lenguas. A un mismo uso, los hablantes pertenecientes a diferentes comunidades pueden atribuirle distinto valor, guiándose por sus conocimientos comunicativos (por ejemplo, el uso de un imperativo, el tono de voz, la distancia interpersonal, las confianzas, etc.). Incluso estas diferencias pueden llevar a estos hablantes a hacer inferencias con respecto a la situación comunicativa que no se correspondan con la intención de su interlocutor.

La investigación en comunicación intercultural es deudora de la tradición sociolingüística interaccional y de los desarrollos pragmáticos también interaccionales, y aparece hoy como un campo muy activo de investigación (Wierzbicka, 1991, Scollon y Scollon, 2000; véase, además, Kasper y Blum-Kulka (eds.), 1993, Singy y Trudgill, 1997, Holliday, Hyde y Kullman, 2004). La mayoría de los trabajos en este campo han mostrado la incidencia que sobre los malentendidos tiene el que se subestimen las diferencias en la forma de conversar de las comunidades y el que, al mismo tiempo, se asuma con frecuencia que los comportamientos propios son los «normales» y «lógicos». En ocasiones los hablantes tampoco son conscientes de que estas diferencias en la forma de comunicarse reflejan valores culturales diferentes o, al menos, jerarquías de valores distintas (por ejemplo, individualismo frente a colectivismo), de manera que la falta de entendimiento o incluso los malentendidos no se conciben como el resultado de «modos de hacer» diferentes, sino de «formas de ser». Así, frecuentemente, los malentendidos interculturales son interpretados como fallos de la competencia comunicativa del otro (por lo general, de la minoría cultural), por lo que a menudo se utilizan como «evidencias» por las que se refuerzan estereotipos negativos o se justifica la exclusión social.

Aun así, este enfoque de la comunicación intercultural centrado exclusivamente en los aspectos lingüísticos – como muestra de variación cultural –, ha sido criticado por entrañar, de hecho, un cierto reduccionismo, ya que estas

situaciones de comunicación transcultural se dan siempre dentro de un marco social y político. De hecho, en nuestra sociedad se observa que las diferencias parecen plantear algún tipo de obstáculo sólo – y precisamente – en ámbitos donde existen profundas diferencias sociales. Resulta de vital importancia conocer qué sucede en umbrales tales como la escuela, la sanidad u otros servicios sociales, donde con frecuencia el orden social sigue asignando a los miembros de la comunidad de acogida una posición de superioridad y a los trabajadores inmigrantes una posición social de nueva fuerza laboral con derechos restringidos (que no pueden exigir, sino que, en todo caso, se les concede). La expectativa social dominante es que vienen y valen para trabajar. Es preciso observar si en estos umbrales los miembros de la comunidad de acogida ejercen el control de la situación y qué consecuencias tiene esto para la reproducción del *statu quo* (un orden social que distingue entre autóctonos e inmigrantes y asegura a los primeros todos los derechos y los limita a los segundos).

Como correlato de esta situación social, diversidad y desigualdad social se imbrican en las dinámicas conversacionales (Ogbu, 1987). La falta de respeto de las diferencias sería, por tanto, una estrategia más de imposición, razón por la que se observa en la actualidad una tendencia general a aplicar una perspectiva comunicativa, atenta a las diferencias culturales, en los estudios sobre educación (Aikman, 1999, Aitken, 2000, Ventola y Mauranan, 1996).

Situado en este punto y tratando de superar un reduccionismo culturalista, este artículo explora cómo se vinculan en la interacción tres dimensiones: una dimensión lingüística, una dimensión psicosocial y una social (Martín Rojo, 2003 a). De acuerdo con este planteamiento, el estudio de la comunicación intercultural supone no sólo prestar atención a las posibles diferencias lingüísticas que se registran cuando existen diferencias sociales y culturales, sino también analizar cómo los hablantes las actualizan dentro del proceso comunicativo: bien remitiéndose a ellas, valorando, cuestionando o reforzando sus efectos sobre las percepciones mutuas y sobre los procesos de construcción de las identidades de los interlocutores (por ejemplo, mediante la alteridad o el refuerzo de estereotipos) y, en último término, sobre la negociación de las relaciones sociales y sobre los procesos de marginación social y su legitimación (frenando el acceso a determinados ámbitos sociales). Análisis como el que presentamos son un ejemplo más de reflexividad social,³ ya que los hablantes no sólo perciben diferencias,

3. Esta reflexividad se entiende como una capacidad conceptual y lingüística que sólo es posible debido a la continuidad de las prácticas, que les permite aparecer como las «mismas» a través del espacio y el tiempo y que nos permite monitorizar el flujo de la vida social (Giddens, 1984: 3; Giddens y Turner, 1987: 77). En palabras de Giddens: «settings of action and interaction, distributed across time-space and reproduced in the 'reversible time' of day-to-day activities, are integral to the structured form which both social life and language possess» (Giddens y Turner, 1987: 215).

sino que son conscientes de sus implicaciones sociales y cognitivas, y por lo tanto, pueden sacar partido de ello o bien cuestionarlo.⁴

De ahí el interés de emprender este estudio dentro del ámbito de la educación. Son muchos los ejemplos estudiados en todo el mundo acerca de cómo la lengua y los usos lingüísticos pueden actuar como «cierre social». Si la distancia social es la causa de las diferencias en la manera de usar la lengua, es también su resultado, pues la falta de comprensión o los malentendidos – pero sobre todo la imposición de lenguas, normas y usos –, contribuye a reforzar posiciones sociales de desigualdad. Esta situación se complica en aquellos Estados y en aquellas Comunidades Autónomas en las que la composición de las aulas ha sido social y culturalmente más homogénea, y a las que recientemente se han incorporado alumnos de orígenes sociales y culturales más diversos, ya que se registran más resistencias a modificar en profundidad las dinámicas de enseñanza y aprendizaje con el objeto de adaptarse a la nueva situación multicultural y multilingüe.

Para explorar ambas cuestiones – la dimensión lingüística de las interacciones interculturales y la vinculación de estos aspectos lingüísticos con aspectos psicosociales y sociales –, este artículo se centra en el estudio de la interacción en el aula en un contexto multicultural.

Tomemos como punto de partida algunos aspectos que se habían puesto de manifiesto en un acercamiento previo a los centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid (Martín Rojo *et al.*, 2003). Uno de estos aspectos es la existencia de fuertes demandas asimiladoras en los centros educativos, de modo que en lugar de considerarse, valorarse e incorporarse las diferencias, se exige que estos estudiantes las eliminen por completo y sólo entonces se les considera «integrados». De hecho, los análisis previos de interacciones en las aulas habían puesto de manifiesto que la asimetría que normalmente se observa en estas interacciones (por ser muchas veces evaluativas, disciplinarias o expositivas) se incrementa cuando participan en ellas alumnos de origen extranjero. Entre las razones destaca el tratamiento que se da de las diferencias, como, por ejemplo, que no se permita el uso instrumental de las lenguas de origen, que se exija el uso de los dialectos mayoritarios o que se impongan las normas de comportamiento y de cortesía dominantes en las aulas españolas. Esta falta de sensibilidad ante la diversidad provoca, además, que muchas veces los contenidos del currículo resulten extraños para los alumnos de origen extranjero, así como algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas (el tipo de ejercicios que se les pide, por ejemplo). (Para un análisis detallado de las políticas lingüísticas y educativas, véase Martín Rojo, 2003 *b*).

4. De hecho, un análisis en profundidad de algunas de las interacciones presentadas por Gumperz y Roberts en *Crosstalk* (Gumperz y Roberts, 1979), como la entrevista laboral a un bibliotecario originario de Punjab, mostraría cómo los hablantes son conscientes de que los prejuicios étnicos inciden tanto en los procesos de inferencia como en los de exclusión social (en la misma dirección, véase Sarangui, 1994).

Por ello, y con el fin de observar si podía alterarse este orden, que incrementaba las asimetrías y tenía un efecto negativo sobre el conjunto de los alumnos, decidimos realizar una experiencia con la que introducir cambios niveladores en la dinámica conversacional. Para ello, diseñamos una actividad que fomentara la participación e integración de todos los estudiantes, mediante una técnica de trabajo cooperativo. Sin embargo, como veremos a continuación, el desarrollo de esta interacción, en principio participativa, no fue siempre el esperado. A lo largo del análisis valoraremos en qué medida las diferencias en los usos comunicativos incidieron en este desarrollo des-nivelador, y en qué medida se debió no tanto a ellas mismas, sino al tratamiento que los compañeros hicieron de éstas (por ejemplo, mediante la imposición de determinados usos y la corrección o amonestación a todo aquel que no haga uso de ellos).

3. La interacción en el aula

La investigación se llevó a cabo en el aula de 2º de Educación Primaria de un Colegio Público de la localidad de Valmojado (Toledo). En la actividad realizada participaron doce alumnos de entre 7 y 8 años de edad, entre los cuales había seis estudiantes de origen español (Víctor, Jorge, Pablo, Miriam, Sergio y Ana), cuatro de origen marroquí (Mohamed, Hasna, Fátima y Cauta) y dos recién llegados de Ecuador (Alicia y Romario).⁵

La actividad, diseñada para lograr un desarrollo inclusivo de la interacción, consistía en la elaboración compartida de un cuento en el que la protagonista es una cigüeña que viaja por España, Marruecos y Ecuador en busca de calor. Los propios alumnos tenían que proporcionar información relativa al clima, la geografía y las lenguas de dichos países. De esta manera, los conocimientos de los alumnos originarios de esos países enriquecería al conjunto y revertiría sobre el éxito de éste. Esperábamos por ello que los alumnos de origen extranjero ocuparan un papel protagonista gracias a la incorporación de sus conocimientos.

Para propiciar aún más el desarrollo cooperativo de la actividad se dispuso a los chicos en torno a una mesa redonda. El observador – en este caso participante, dado que proponía y dirigía la actividad –, grabó audiovisualmente la sesión, moviéndose para ello libremente en este espacio.⁶

5. Los nombres de los participantes son pseudónimos utilizados para proteger su anonimato.

6. El corpus sobre el que se realiza el análisis se compone de la grabación de la actividad de clase, de 45 minutos de duración aproximadamente, la cual ha sido transcrita para facilitar un tratamiento más cómodo, efectivo y exhaustivo.

3.1. La dimensión lingüística

Para el estudio de esta dimensión nos remitiremos a cómo se regula la interacción en el aula (lo que cabe esperar, lo que puede suceder, lo que se permite decir y hacer, etc.) y a cómo ésta no es idéntica en todos los lugares del mundo. Sin embargo, dado el poder y el objetivo homogeneizador de la escuela, tantas veces señalado, en los centros de enseñanza con mucha frecuencia se imponen los usos tradicionalmente dominantes, incluso cuando éstos son extraños para la mayoría de los alumnos reunidos en el aula.

En este sentido, sí pudimos observar algunas diferencias en los comportamientos comunicativos de los alumnos participantes. En concreto, éstas emergieron en torno a: cómo tomar o ceder el turno de palabra (la dinámica conversacional); el grado de participación; el tono de voz, el ritmo, las palabras y las construcciones que se eligen; el tipo de actos de habla; y el uso de la aserción propia (expresión de emociones, pensamientos, voluntades y conocimientos propios).⁷ Aunque algunas de ellas podrían haber sido el resultado de bagajes previos distintos, debido a escolarizaciones en contextos educativos de ámbitos culturales diferentes, la entidad de dichas diferencias fue siempre menor y en ningún caso obstaculizó la comunicación, si bien en la dinámica conversacional terminaron siendo, como veremos, claves e instrumentos de desigualdad.

Algunas de esas diferencias registradas son difíciles de explicar desde el punto de vista de la diversidad cultural, como, por ejemplo, la acusada diferencia en el grado de participación entre los hablantes españoles y los que eran de un origen distinto (Marruecos y Ecuador). La participación de estos últimos, que fue mucho menor durante toda la interacción, sólo se concentró en aquellos momentos en los que se hablaba de sus respectivos países de origen, un fenómeno que nosotros consideramos relacionado con el tipo de co-construcción interaccional y situacional de la actividad que tuvo lugar, y no tanto con explicaciones estáticas y esencialistas de las diferencias culturales, que a veces se imponen desde fuera para explicar los datos.

En los apartados siguientes nos detendremos en el análisis de estas diferencias, con el fin de profundizar en las causas de su aparición y de su uso. Nuestro objetivo es problematizar las explicaciones culturalistas y valorar si bastan para explicar lo que sucedió.

7. Ver en detalle las cuestiones relacionadas con la aserción propia en Wierzbicka (1991).

3.1.1. El desarrollo de la interacción

La interacción se abrió con el establecimiento de las reglas de participación por parte del observador, que buscaban establecer un principio de simetría y de equidad en la participación:

Ejemplo 1⁸

32. Observador: oye / escuchadme // es un país entonces pues se lo preguntáis a ella que os cuente algo sobre Marruecos y lo vais escribiendo
33. Pablo: o a Cauta
34. Observador: luego pues también pregunta por el la temperatura de Marruecos dee en Octubre dee Marruecos y tal / lo que habla la gente en Marruecos
35. Pablo: [(())]
36. Mohamed: [muy fácil / ¿a que sí?] (hace gestos a Fátima)
37. Observador: y luego pasa de / pasa de cuando llega el invierno a Marruecos / pues pasa de Marruecos / a / Ecuador
38. (Sorpresa general y risas. Mohamed señala a Alicia. Pablo señala a Alicia)
39. Sergio: ¡Ah! / [¡él vive en Ecuador!] (señala a Romario)
40. Pablo: [¡ella es de Ecuador!] (señala a Alicia)
41. Mohamed: ¡pues claro en Ecuador!
42. Observador: aquí hay una chica / a ver ¿quién es de Ecuador?
43. Pablo: aquí (señala a Alicia)
44. Miriam: ¡allí / allí (())! (señala a Alicia)
45. Observador: ¡Ah!
46. Pablo: y Romario también es de Ecuador

El objetivo inicial de la interacción, como puede observarse en la participación de Mohamed (turnos 36 y 41) y en las reacciones y sorpresas de los participantes autóctonos (turnos 38, 39 y 40), era promover que todos los alumnos tuvieran un lugar que asegurara su participación y contribuyera al desarrollo conjunto de la narración. Sin embargo, apenas tomaron las riendas los alumnos, la participación y la contribución empezaron a desequilibrarse.

3.1.2. Las diferencias en la participación

Los alumnos de origen ecuatoriano y marroquí fueron quienes menos participaron, a lo que pudieron contribuir algunas diferencias culturales en la gestión de la conversación (como, por ejemplo, los lapsos de tiempo necesarios en la

8. Véase anexo para un detalle de las convenciones de transcripción utilizadas.

regulación de los turnos de palabra). Sin embargo, lo más relevante fue la forma en que dicha gestión se construyó interactivamente por todos los participantes, estableciéndose un marco de participación en el que sólo los estudiantes de origen español regulaban la toma y cesión de los turnos conversacionales.

Ejemplo 2

305. Pablo: Gilda se quedó allí unas semanas, y después bajó al Sur, a Andalucía, donde se quedó el resto del verano. Andalucía era ↑
[calurosa]
306. Sergio: [¿tú la has] visto? (se dirige a Ana)
307. Miriam: [¿tú la has] visto? (se dirige a Ana)
308. Ana: yo no
309. Pablo: ¿tú la has visto? (se dirige a Cauta)
310. **(Cauta niega con la cabeza)**
311. Pablo: ¿tú? (se dirige a Alicia)
312. **(Alicia niega con la cabeza)**
313. Pablo: yo sí / yo he estado en Almería

La mayor parte de las intervenciones de los escolares de origen ecuatoriano se reducían a respuestas escuetas cuando sus compañeros de origen español les hacían preguntas, si bien en muchas ocasiones respondían haciendo uso de gestos sin ningún tipo de acompañamiento verbal: negando o afirmando con la cabeza o con el dedo (véanse los turnos 311-312-313, como una muestra del tipo de interacción y de papeles que adoptaban unos y otros). De hecho, la alumna ecuatoriana, Alicia, no intervino de forma oral en toda la actividad. Esto mismo también sucedió con una de las estudiantes llegada recientemente de Marruecos, Cauta, que, aunque ya había mejorado su nivel de español, no encontraba lugar para intervenir en una dinámica demasiado agitada y monopolizada por los alumnos españoles, como se refleja en la distribución de participación de Pablo en los turnos 309-310-311.

Las diferencias relativas al tono de voz también debieron jugar un papel. En primer lugar, debido a cómo suele percibirse el tono y el volumen característico de los usos peninsulares, que suelen resultar impositivos y avasalladores para muchos latinoamericanos. En segundo lugar, y en mayor medida, por cómo se recibían y valoraban estos usos diferentes. Así, y como suele suceder en las aulas donde hay presencia de estudiantes de países latinoamericanos, las peculiaridades entonativas y rítmicas de éstos hacían «gracia» a los alumnos españoles.

Ejemplo 3

812. Romario: ¿a Ecuador? / ¿tú ha estao a Ecuador?
813. **(Risas de Víctor y Miriam)**
813. Pablo: mi abuelo no estuvo en Ecuador / estuvo cerca
814. Romario: (())
815. **(Risas de Víctor)**

Esta actitud, que en el fragmento anterior se refleja en las reiteradas risas de Víctor (turnos 813 y 815) tras las intervenciones de Romario (turnos 812 y 814), provocó dos reacciones contrarias en cada uno de los dos alumnos ecuatorianos del aula: por una parte, las risas contribuyeron al establecimiento de un «feedback» positivo en la interacción entre Romario y el resto, lo que facilitó la construcción de vínculos más estrechos; por otra parte, dicha reacción también redundó en un rechazo a la participación de la otra estudiante de Ecuador, Alicia.

En lo que concierne al uso del léxico y al de expresiones gramaticales, las diferencias fueron también claras entre los participantes en el evento. De esta manera, mientras que el discurso de los estudiantes de origen marroquí solía incluir frecuentes agramaticalidades, debidas a las interferencias del español con la(s) lengua(s) primera(s) de éstos (el dialecto marroquí, entre ellas), los escolares ecuatorianos hacían uso de un léxico en ocasiones diferente del de la variedad que se enseña en las escuelas españolas. De nuevo en este caso, lo relevante no parece ser tanto la existencia de diferencias (por ejemplo, si éstas provocaran malentendidos), sino la actitud de rechazo dominante hacia ellas. Los alumnos de origen español reaccionaron corrigiendo y sancionando, aludiendo constantemente a la necesidad de utilizar las formas propias de la variedad estándar. Estas permanentes correcciones tuvieron, sin duda, un efecto sobre el desarrollo de la interacción:

Ejemplo 4

413. Pablo: **pero en español / que se entienda ¿eh?** (se dirige a Hasna, quien se dispone a escribir)

(...)

670. (Hasna comienza a leer en voz muy baja y con dificultades de lectura)

671. Pablo: **¡HABLA MEJOR! / NO** (se dirige a Hasna)

Ejemplo 5

829. Miriam: [¿qué es?] // ¿cómo es el país? (se dirige a Romario)

830. Romario: eeh grandoote

831. Pablo: [**grande**]

832. Miriam: [grandote]

833. Pablo: **grande**

Estos participantes de 7 años de edad eran conscientes de cuál es la lengua y cuáles son los usos que se demandan en la escuela; así lo demuestran las intervenciones de Pablo en los dos ejemplos anteriores, que siempre se producían tras la participación de sus compañeros de origen extranjero. De hecho, este alumno denominaba a esta variedad como «español» (turno 413) y la consideraba como necesaria para la intercomprensión (turno 671). Esta variedad legítima, además, excluye a otras diferentes del español peninsular, como se observa en el énfasis

que este mismo participante pone al corregir una variante ecuatoriana del adjetivo «grande» (turnos 831 y 833), a pesar de los esfuerzos de Miriam por restaurar la variedad utilizada por Romario (turno 832).

Las diferencias que se observan en relación con otros elementos, como son los tipos de actos de habla que utilizaban los alumnos españoles frente a los utilizados por el resto, pueden vincularse igualmente a esta actitud de dominio de quien sabe que ocupa un lugar preponderante desde el punto de vista social («nosotros somos de aquí»; «nosotros hablamos bien y como se requiere»). Así, y como muestran todos los ejemplos de este artículo, mientras que en las intervenciones de los primeros abundaban actos directivos del tipo conminatorio (órdenes, requerimientos) y los asertivos del tipo aseverativo (afirmaciones, indicaciones), concesivo (admitir, reconocer), confirmativo (certificar, corroborar), retractivo (corregir, negar), disentido (disentir, rechazar) o descriptivo (clasificar, caracterizar); en las intervenciones de los segundos aparecían predominantemente actos de habla asertivos del tipo asentivo (aceptar), disputativo (disputar, objetar, protestar) y responsivo (contestar, replicar), entre otros.⁹ Tales diferencias recuerdan a la distinción entre estilos llenos y vacíos de poder (O'Barr, 1982; y O'Barr y Conley, 1988), que se pondría de manifiesto en la mayor aserción del hablante y de sus ideas y puntos de vista, en el caso de los primeros, frente a la inseguridad y la falta de aserción, en el caso de los segundos. Mientras que los estudiantes de origen español demandaban, preguntaban y ordenaban, sus compañeros sólo reaccionaban a las demandas, como se ha ilustrado en los ejemplos anteriores.

En esta misma dirección, que remite a una diferente posición en la interacción – de dominio frente a subordinación – antes que a diferencias culturales, parecen orientarse las diferencias que también se observaron en la expresión de la aserción propia, como se desprende del siguiente fragmento:

Ejemplo 6

486. Observador: en Octubre en Marruecos / a ver / ¿quién sabe? &
 487. Pablo: & **hace frío [un poco]**
 488. Ana: [ella ella y ella] (señala a Hasna, Fátima y Cauta)
 489. Pablo: **en Octubre hace un poquito de frío**

Los alumnos autóctonos, a diferencia de los de origen ecuatoriano y marroquí, ponían de manifiesto en todo momento lo que querían, lo que les gustaba o

9. Si bien hemos usado la tipología de actos de habla de Moreno Cabrera (2000) con fines descriptivos e ilustrativos, nuestra mirada a esta dimensión es siempre interaccional, lo que significa atender a los actos de habla desde una consideración dialógica, compleja y negociada. Por ello, esta tipología no corresponde a etiquetas atribuidas por nosotros según la forma de los enunciados, sino por su valor para los participantes en el curso de la interacción.

no les gustaba; lo que sabían. La falta de expresión de la aserción propia espontánea entre los interlocutores de origen no español (que en el ejemplo 6 se evidencia es el silencio de Hasna, Fátima y Cauta tras la cesión de turno que Ana les brinda señalándoles) era muchas veces interpretada por los hablantes españoles como indicio de falta de conocimientos, lo que llevó a estos últimos a la centralización de toda la actividad, incluso anteponiendo sus opiniones a los saberes de los primeros cuando se hablaba de sus países de origen (turnos 486 y 489).

Dicha centralización condicionó la secuencia del acto, de forma que los actos de habla destinados a la dirección de la propia actividad («ahora lees tú», «ahora le toca a ella») sólo cayeron del lado de los estudiantes autóctonos, como se muestra en las formas de participación de Miriam en el siguiente fragmento:

Ejemplo 7

299. Mohamed: ¿eh no he leído!
 300. Miriam: **que le toca a otro**
 301. Pablo: [(())]
 302. Mohamed: [pero no he leído]
 303. Miriam: **pues luego lees**

3.1.3. Diferencias en el uso de la cortesía

Entendemos por cortesía el conjunto de recursos lingüísticos y estrategias que nos permiten colaborar y cooperar en la conversación. Se describen fundamentalmente dos tipos: estrategias de la cortesía negativa, que tratan de paliar todos aquellos actos que podrían resultar amenazantes para la autonomía personal del interlocutor, es decir, tratan de evitar la imposición; y estrategias de la cortesía positiva, que tienen como objetivo mostrar al interlocutor que está siendo aceptado socialmente y que se le considera y valora (Brown y Levinson, 1987).

En la actividad llevada a cabo en el aula se observaron también diferencias en el uso de la cortesía, según la dirección de las intervenciones. En lo que concierne a las estrategias de la cortesía positiva, y como se aprecia en los ejemplos vistos anteriormente, éstas fueron empleadas principalmente por los alumnos de origen español para dirigirse a los de origen extranjero: consideración de su postura, reconocimiento de su papel en la actividad, manifestaciones de acuerdo, asegurar la reciprocidad, manifestaciones de ayuda y auxilio o invitaciones para leer o escribir (éstas eran dirigidas por los participantes españoles tanto a los compañeros de origen marroquí o ecuatoriano como entre ellos mismos). Sin embargo, los alumnos de origen inmigrante no hicieron uso de la cortesía posi-

tiva como estrategia con los estudiantes de origen español, de modo que no les invitaban a leer, no les prestaban ayuda o auxilio, no les dirigían manifestaciones de acuerdo, no les reconocían su papel en la actividad ni tampoco consideraban su postura.

En cambio, las pocas muestras de recursos de la cortesía negativa encontradas fueron utilizadas por los alumnos de origen no español para dirigirse a los autóctonos, como es el caso de la formulación indirecta de actos de habla directivos (imperativos).

Para valorar estas diferencias en el uso de las estrategias de cortesía es preciso considerar que también se registraron en esta interacción algunos ejemplos inequívocos de rudeza: correcciones, recriminaciones, descalificaciones. Resulta significativo que eran los niños autóctonos quienes dirigían a sus compañeros de origen inmigrante estas intervenciones amenazantes para su «imagen (*face*) positiva y que ponen en cuestión su competencia, su conocimiento de lo que es preciso «saber» (español normativo, escribir, por ejemplo) o su capacidad:

Ejemplo 8^o

636. Miriam: ahora la q (ayuda verbalmente a Cauta mientras ésta escribe la palabra Marruecos)
637. Pablo: **no / si no sabe [ella]**
638. Miriam: [de queso] // la q de queso
639. Pablo: **no sabe // noo // no**
640. **(Pablo le coge el lápiz a Cauta)**

Estos ejemplos de rudeza serían en realidad taxemas, tomando un término de Kerbrat-Orecchioni (1993), es decir, recursos lingüísticos empleados por los participantes para señalar, construir y modificar las relaciones de poder que establecen entre sí. En este caso concreto, servirían para «poner a los hablantes en su sitio», un sitio que no es el de protagonistas. Esto nos indica cuál es la localización que los hablantes autóctonos confieren a sus compañeros, una posición inferior a la que corresponde un menor grado de participación, ya que «no saben», «no lo hacen bien» (turnos 637 y 639, en el fragmento anterior); en realidad, no se considera que tengan nada que aportar y no se les ve como iguales. Por lo tanto, lo que en principio se había concebido como una actividad dirigida a lograr una participación equitativa y unas relaciones simétricas, acabó transformándose en una actividad cada vez más asimétrica, en la que incluso los participantes españoles acabaron oponiéndose a las formas de participación de los compañeros recién incorporados (turno 640).

10. Con el fin de evitar la confusión del lector en el análisis de este ejemplo, se ha de tener presente que los alumnos confunden la letra «c» con la «q» en el desarrollo del mismo.

En este marco, el hecho de que alumnos de distinto origen emplearan distintas estrategias de cortesía, más que una consecuencia de una diferencia cultural, parece relacionado con las constelaciones de relaciones de poder asimétricas y jerárquicas que se crearon durante la interacción. Estas relaciones están detrás de que fuera el grupo mayoritario el que pudiera emplear las estrategias positivas con el grupo de alumnos de origen inmigrante, no dándose la necesaria reciprocidad, propia de la simetría; el tipo de actividad y la dinámica creada en el desarrollo de la misma (nivel de participación, direccionalidad de las acciones, regulación de la interacción) impidieron y dificultaron el uso de dichas estrategias por parte de los segundos hacia los primeros (y viceversa con la cortesía negativa).

3.1.4. Procesos inferenciales

Siguiendo el modelo teórico desarrollado por Gumperz y Roberts (1979) en torno a los procesos inferenciales en la comunicación intercultural, todo hablante lleva a cabo interpretaciones de las intenciones de sus interlocutores a partir de lo que se dice en la conversación y de su conocimiento del mundo, siempre en función del contexto situacional e interaccional en que se encuentran. Las inferencias se producen en tres niveles distintos: percepción,¹¹ actos de habla¹² y acontecimiento comunicativo,¹³ que interrelacionan para dar lugar a interpretaciones reales y manifiestas que en ocasiones provocan conflictos por faltas de correspondencia entre lo que se interpreta y lo que se quiere decir.

En la interacción estudiada, a pesar de que existen diferencias lingüísticas y comunicativas, no parecen producirse malentendidos. De hecho, el análisis de la dinámica conversacional muestra cómo todas las intervenciones que constituyen correcciones, valoraciones, o aserciones acerca de cuál es la lengua o el lugar de origen de los interlocutores de origen extranjero, no dieron lugar a interpretaciones erróneas, aunque sí a roces y tensiones en lo que se refiere a la negociación de las relaciones sociales. Los hablantes que no eran de origen español detectaron el papel que desempeñaban algunos de los actos de habla utilizados por sus compañeros a la hora de colocarlos en una posición subordinada y

-
11. El nivel de la percepción tiene que ver con la organización de la información (¿qué me dice?), y las inferencias aquí parten de la gestión de la comunicación (tono y tempo, turnos de palabra) y en la gestión de la información (repeticiones léxicas, énfasis...).
 12. Las inferencias en el nivel de los actos de habla se sitúan en la interpretación de las intenciones comunicativas a partir de los actos de habla (¿qué me intenta decir?).
 13. Las inferencias en el nivel del acontecimiento comunicativo se centran en el tipo de situación (¿dónde estoy?), gracias al cual generamos expectativas de lo que cabe esperar de la interacción (y ahora, ¿qué viene a continuación?).

excluirlos de la interacción. Por ello, lo relevante no fueron los malentendidos en los procesos inferenciales, sino al contrario, la competencia pragmática de unos y otros.

Lo que sucedió, entonces, tanto en la producción como en la interpretación, terminó reforzando las relaciones asimétricas entre los estudiantes. La participación de los interlocutores de origen marroquí y ecuatoriano se limitó a los espacios del cuento que tratan específicamente de Marruecos y Ecuador, respectivamente. En el resto de la interacción, en cambio, sus intervenciones no pasaron de respuestas monosilábicas, o incluso no verbales, a preguntas que se les dirigían de forma directa (si no era así, no participaban):

Ejemplo 9

333. Observador: a ver Alicia / tienes que participar eh también (se dirige a Alicia)
 334. Víctor: **cuando llegue a Ecuador**
 335. Observador: ¿cuándo?
 336. Víctor: cuando llegue a Ecuador
 337. Observador: pero bueno / tenéis que participar todos en todo momento
 338. Víctor: **¡ahh!**

Como se aprecia en este fragmento, la propia Alicia no participaba de ninguna forma, a pesar de que el observador trataba de abrir espacios para ello, lo que fue inmediatamente justificado por Víctor a través de la remisión a una regla implícita que se fue construyendo a lo largo de la interacción («cuando llegue a Ecuador»), de manera que se legitimaba un marco de participación en el que unos intervenían siempre y otros sólo en ocasiones.

La conjunción de todos estos factores incidió en la asunción de diferentes identidades o papeles en cada uno de los participantes, que en ocasiones se hacían evidentes a través de los fenómenos de resistencia y contestación al orden social que estos mismos papeles (re)construían. Así quedaba patente en la reacción de Mohamed ante los intentos de Pablo por monopolizar la gestión de la conversación, cuando hubo que negociar la transición del participante legítimo para continuar la actividad escrita:

Ejemplo 10

1209. Miriam: ¿quién lo pone?
 1210. Pablo: ¡yo!
 1211. Mohamed: [¡yo yo yo!]
 1213. Observador: [en ecua]
 1214. Mohamed: [no no no]
 1215. Observador: [en ecu]
 1216. Mohamed: Miriam Miriam que (())
 1217. (Mohamed le pasa las hojas y el lápiz a Miriam)

1218. Pablo: ¡claro! / pues / si tú pones eso a mí no a mí no me toca (())

1219. Mohamed: **¡si es que todos los días mandas tú!** (()) (se dirige a Pablo)

Ejemplos como éste (véase también el ejemplo 7) cuestionan las conclusiones de Gumperz y Roberts en casos equivalentes, ya que muestran cómo los hablantes son conscientes de que la imposición de normas que infravaloran y rechazan las diferencias son utilizadas como procedimientos de exclusión y dominación.

Como conclusión a la dimensión comunicativa, podemos decir que, si bien algunas de las diferencias registradas podrían responder a una diferente regulación cultural de la comunicación (la expresión de la aserción propia, distintos lapsos de tiempo entre los turnos de habla, recursos de la cortesía, etc.), en este caso concreto parecen ser ante todo consecuencia de las relaciones que se crearon entre los participantes en función del orden social y de la asimetría establecidos en las aulas.

3.2. La dimensión psicosocial

El hecho de que una interacción planificada y estructurada con el objetivo de asegurar la participación equitativa de todos terminase derivando en una dinámica asimétrica, como la que hemos observado, resulta difícil de entender si atendemos exclusivamente a la dimensión comunicativa. Nuestro análisis nos ha ido mostrando cómo lo que sucede en este nivel se explica y a su vez tiene consecuencias sobre las relaciones sociales, sobre la imagen de los participantes y sobre cómo se acapara o comparte el saber en el contexto escolar.

Cuando nos comunicamos no sólo intercambiamos información, también negociamos nuestras relaciones con los otros. En este proceso construimos nuestra identidad y una imagen propia que contrastamos con las de nuestros interlocutores. El estudio de los procesos inferenciales nos ha mostrado cómo la gestión que se hizo del saber (a partir de las calificaciones y descalificaciones y la afirmación de los otros como no ajenos o diferentes), llevó a presentar a unos interlocutores como «competentes» y «conocedores», y a otros como «carentes» de tal competencia y saber.

En cualquier interacción, los hablantes recurren a los valores compartidos, a las normas, a las ideologías dominantes para negociar su posición en la interacción. Lo que resulta relevante en este caso es el tipo de conocimientos y valores que manejan estos alumnos de 7 años de edad para negociar sus posiciones. Estos conocimientos y valores remiten a lo que saben es la valoración común de las diferencias lingüísticas y culturales y, sobre todo, a su conocimiento de cuál es la estructura social y de qué lugar se asigna a la población inmigrante.

A lo largo de la interacción se vinculaba la supuesta falta de competencia lingüística y cognitiva con la pertenencia a un determinado colectivo, con el hecho de «no ser español» de origen. Un elemento que desempeña un papel capital en esta clase de conexiones son los estereotipos, que condicionan y ayudan en la forma de interpretar o ver a los interlocutores. No obstante, es significativo observar la voluntad de diferenciación y distanciamiento por parte de los escolares autóctonos de edades tan tempranas, utilizando para ello las diferencias en las formas de habla, que son constantemente señaladas y puestas en relación, en último término, con diferentes formas de ser y de comportarse.

Como resultado de ello, emanan diferentes imágenes de cada una de los grupos que «cooperaron» en la tarea realizada. Así, destaca el papel de las risas continuas ante las intervenciones del alumno ecuatoriano, en las que se descubre una imagen «simpática» provocada por una entonación diferente de la que es propia de la variedad estándar en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Ante la falta de participación de la alumna ecuatoriana, por el contrario, la categorización de los estudiantes españoles enfatiza el carácter tímido:

Ejemplo 11

Observador: y Andreína no habla casi nada / no hablas
 Sergio: **es que la da vergüenza** / como estás tú // cuando la pregunta la seño algo tampoco

Con los estudiantes de origen marroquí, en cambio, las actitudes son diferentes, puesto que la existencia de mayores problemas en el uso gramatical del español se relaciona con un retraso general y con una incapacidad para realizar otras tareas (véase el ejemplo 8).

3.3. La dimensión social

La actividad planificada se desarrolló en un colegio público presidido por la heterogeneidad. A las diferencias de clase social se unían el diferente origen étnico de los estudiantes. Ambas circunstancias parecieron incidir sobre la falta de igualdad de oportunidades. A ello vinieron a sumarse diferencias culturales y lingüísticas (diferentes lenguas y variedades de español), primándose como usos hegemónicos en la institución educativa, pese a tal diversidad, algunos usos lingüísticos y culturales, como es el caso de la variedad estándar propia de la región.

Por tanto, los cambios sociales, culturales y lingüísticos que se registran en la conformación de la comunidad escolar no han entrañado modificaciones profundas en su funcionamiento. Los usos de la mayoría siguen siendo la norma, a

la que en este caso evocan con frecuencia los propios niños, lo que contribuye a dificultar más la igualdad de oportunidades. Además de las dificultades para adquirir el idioma y para familiarizarse con nuevos contenidos y estilos de enseñanza y aprendizaje, los alumnos de origen extranjero han de enfrentarse con que las diferencias son tratadas como deficiencias. Se les presenta como incompetentes, por lo que su participación tiende a no ser valorada.

De ahí el interés de proponer una actividad que abriera un espacio para su incorporación y que hiciera sus conocimientos necesarios para la buena marcha de la actividad y, por lo tanto, revirtiera positivamente sobre el grupo. Sin embargo, la dinámica conversacional que hemos analizado muestra que esta apertura no es bien recibida por parte de los alumnos autóctonos, que sienten amenazada su posición predominante. Reaccionaron, así, marcando las diferencias lingüísticas y culturales del alumnado, y convirtiéndolas en un obstáculo.

Los participantes muestran en esta interacción que saben que colocar a sus compañeros de origen extranjero en pie de igualdad es una ficción. Su participación reproduce y refuerza un orden social, en el que la llegada de trabajadores extranjeros no ha supuesto la modificación de la estructura social, sino la asignación a éstos y a sus descendientes de una posición subordinada que les reserva el papel de fuerza laboral, en muchos casos ilegal, situación que restringe aún más sus derechos. Mientras las reglas del juego no se modifiquen en la escuela, el orden social que se establece en las aulas como consecuencia de este tipo de interacciones deja a los alumnos de origen inmigrante, en muchas ocasiones, ante dos opciones: la acatación o la autoexclusión, fruto de la inseguridad (manifiesta en este trabajo), mediante la renuncia a la participación y el mantenimiento de un silencio sepulcral; o la contestación, reaccionando ante la norma y exacerbando todas aquellas formas de hablar y de comportarse no valoradas en las aulas.¹⁴ De esta manera, dicha posición de fuerza laboral, de niños que no llegan, queda asegurada.

4. Conclusión

La presentación de cada una de las dimensiones que entran en juego en la comunicación – lingüística, psicosocial y social –, y sus efectos en nuestra interacción particular, evidencian claramente las interrelaciones y conexiones que entre ellas se producen en contextos institucionales. Así, el que la realidad multicultural en el entorno educativo no se afronte mediante un cambio decidido en

14. En el primer caso, estos alumnos son frecuentemente etiquetados como «tímidos»; en el segundo, como «rebeldes».

el sistema y en el orden social condiciona las prácticas educativas y la actuación de los alumnos. La no modificación de los usos y contenidos hegemónicos inhibe y restringe la participación de los jóvenes provenientes de la inmigración, mientras que, al menos en este caso, los estudiantes autóctonos se aferran al orden preexistente: las prácticas comunicativas diferenciadas son utilizadas para anteponer los usos mayoritarios y reforzar la asimetría y las relaciones de poder entre los alumnos. Las diferencias refuerzan la asimetría, de manera que se polariza la interacción y se movilizan las tres dimensiones señaladas en una dirección determinada: aquella que favorece a los alumnos españoles frente a aquellos de origen diferente.

Trabajos como éste nos orientan acerca de cómo han de ser las políticas educativas. El que se ignoren las diferencias socioculturales y lingüísticas en las declaraciones institucionales y en las prácticas educativas no significa que desaparezcan de la sociedad los prejuicios y los estereotipos. Tales prejuicios señalan a aquellos que se distinguen por sus formas de hablar o de actuar, por su religión o sus valores, como «extraños», como no integrantes del «nosotros», e, incluso, como «atrasados», «menos cultos y formados». Al contrario, como hemos visto en el análisis, la certeza de la existencia de cualquier diferencia puede utilizarse como argumento que incrementa aún más la desigualdad («no hablan bien», «no sabe escribir»), incluso tratándose de participantes de 7 años de edad.

Ante tal situación tampoco basta con hacer visible o señalar la diversidad mediante políticas multiculturales o prácticas como la que propusimos en este estudio. Ello atenuará, sin duda, el etnocentrismo, y facilitará la incorporación a los centros de los estudiantes pertenecientes a la minoría, quienes verán reforzada su autoestima al sentirse representados. Sin embargo, si no se modifican, paralelamente, las relaciones de poder, si no se refuerza la posición social de los «diferentes», si no se cuestionan los estereotipos y los prejuicios que les colocan en una posición de inferioridad y fomentan el rechazo, esta incorporación de la diversidad resulta ser superficial y se tiñe con frecuencia de folclorismo y paternalismo, o conduce a la segregación.

Para que sea posible el conocimiento mutuo, la representación y participación equitativa, es necesaria una modificación profunda de los centros, de las enseñanzas, de las actitudes. En último término, se precisa una transformación de la sociedad, tanto del orden social (un orden social más democrático y menos asimétrico), como de lo que nos define como integrantes de ella (antes vivir y trabajar en comunidad que hablar una lengua o haber nacido en un determinado lugar), como de las ideologías dominantes (abiertas a incorporar otros modos, otras lenguas, otras culturas, sin sentirse amenazadas).

Desde la enseñanza puede realizarse una profunda labor de sensibilización encaminada a normalizar y legitimar las diferencias, y a desterrar los prejuicios

que inferiorizan y fomentan el rechazo. De hecho, este trabajo puede y debe extenderse a todos los ámbitos de formación de todos aquellos profesionales que, como en el caso de traductores e intérpretes en cualquiera de los ámbitos institucionales o servicios públicos, deben trabajar en situaciones presididas por la asimetría social y la diversidad cultural y lingüística.

Sin duda, investigaciones como la que presentamos aquí, centradas en los procesos interactivos y comunicativos de la construcción de la diferencia y la desigualdad social, contribuyen a la reflexión crítica y aportan datos útiles para el desarrollo de tales actividades de formación y sensibilización.

Referencias bibliográficas

- AIKMAN, S. (1999): *Intercultural communication and literacy, an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Pub. Co.
- AITKEN, M. (2000): *Directives and indirectness, the semantics and pragmatics of instructional discourse*, Frederiksberg, Institut for Fransk, Italiensk og Russisk Handelshøjskolen i København.
- ALCALÁ RECUERDA, E. (2006): *Uno por uno para que nos escuchemos. Normas y evaluación en la interacción escolar*, Tesis dirigida por Luisa Martín Rojo, Madrid, UAM.
- BOURDIEU, P.; J. C. PASSERON (1977): *Reproduction in education, society and culture*, London, Sage.
- BROWN, P.; S. C. LEVINSON (1987): *Politeness, Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (1975): *Discipline and Punish*, New Cork, Random House.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales*, Madrid, Arco Libros.
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, A.; J. TUNER (1987): *Social Theory Today*, Londres, Polity Press.
- GUMPERZ, J.; C. ROBERTS (1979): *Crosstalk. A study of Cross-cultural communication*, London, The National Centre for industrial Training y BBC Continuing Education Department.
- GUMPERZ, J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HELLER, M. (1999): *Linguistic Minorities and Modernity. A sociolinguistic ethnography*, London and New York, Longman.
- HELLER, M.; M. MARTIN-JONES (eds.) (2001): *Voices of Authority, Education and Linguistic Difference*, London, Ablex Publishing.

- HOLLIDAY, A.; M. HYDE; J. KULLMAN (2004): *Intercultural Communication*, London, Routledge.
- JACOB, E.; C. JORDAN (eds.) (1993): *Minority Education, Anthropological Perspectives*, London, Ablex Publishing.
- KASPER, G.; S. BLUM-KULKA (eds.) (1993): *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1993): *Les interactions verbales*, Vol. 2. París, Armand Colin.
- MARTÍN ROJO, L. (2003 a): «Dimensiones de la comunicación intercultural», *Educación y Futuro del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación* (8):159-171.
- MARTÍN ROJO, L. «Diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid», en MARTÍN ROJO, L. *et al.* (eds.): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE/MEC, 179-239.
- MARTÍN ROJO, L. *et al.* (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, CIDE.
- MARTÍN ROJO, L. (en prensa): «Viaje a nuestras aulas», en MARTÍN ROJO, L.; L. MIJARES (eds.): *Voces del aula. Etnografías de la escuela multicultural*. Madrid, CREADE.
- MARTÍN ROJO, L. (ed.) (en preparación): *Constructing Inequality in Multilingual Schools*, Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Estadísticas de la Educación en España. 2002-03. Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias*, Madrid, MEC.
- MORENO CABRERA, J.C. (2000): *Curso universitario de lingüística general. Vol. II. Semántica, pragmática, morfología y fonología (2.a edición corregida)*, Madrid, Síntesis.
- O'BARR, W. (1982): *Linguistic evidence. Language, power, and strategy in the courtroom*, New York, Academic Press.
- O'BARR, W.; J. CONLEY (1988): «Ideological dissonance in the American legal system». *Anthropological Linguistics*, 30: 345-368.
- OGBU, J. (1987): «Variability in minority school performance, A problem in search of an explanation», *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1): 2-29.
- SARANGI, S. (1994): Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. *Pragmatics*, 4 (3): 409-427.
- SCOLLON W. Y SCOLLON, R. (2000): *Intercultural communication: A discourse approach*, Oxford, Backwell.
- SINGY, P.; P. TRUDGILL (1997): «Communication et pragmatique interculturelles», *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65: 1-175.

- VENTOLA, E.; A. MAURANAN** (eds.) (1996). *Academic writing: intercultural and textual issues*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Pub. Co.
- WIERZBICKA, A.** (1991): «Different cultures, different languages, different speech acts», en Wierzbicka, A. (ed.) (1991): *Cross-cultural pragmatics, the semantics of human interaction*, Amsterdam, Mouton de Gruyter, 25-67.
- WILLIS, P.** (1981): *Learning to labour*, New York, Columbia University Press.

Anexo

Convenciones de transcripción

Las convenciones de transcripción utilizadas en este artículo se definen a continuación:

- AA (mayúsculas) voz elevada
- / pausa corta (0'5 segundos)
- // pausa larga (0'5 – 1'5 segundos)
- [] superposición de turnos
- (()) fragmento incomprensible
- ()° voz baja (susurro)
- { } comentarios del investigador
- ↑ entonación ascendente
- ↓ entonación descendente
- & turno inmediatamente seguido del anterior
- aa voz pasiva
- reinicio
- (...) segmento omitido (salto de tiempo)