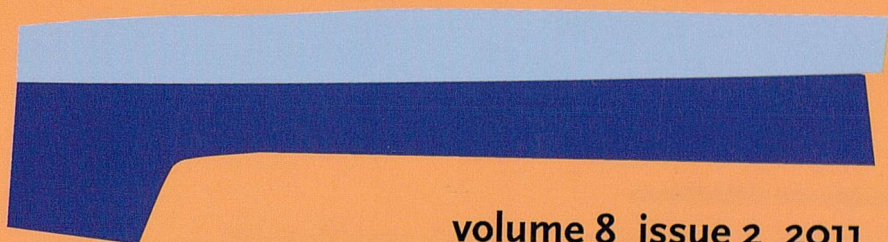
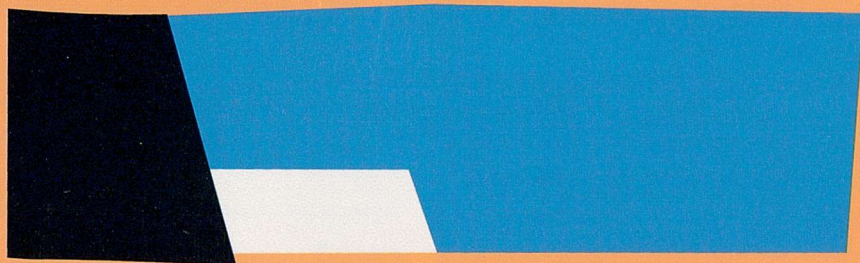
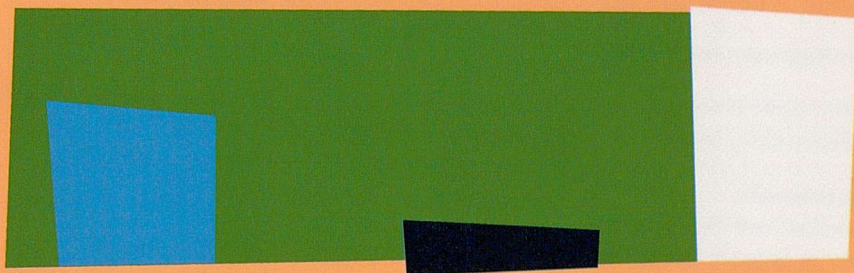


Spanish in Context



volume 8 issue 2 2011



JOHN BENJAMINS PUBLISHING COMPANY

SPANISH IN CONTEXT will publish original theoretical, empirical and methodological studies into pragmatics and sociopragmatics, variationist and interactional sociolinguistics, sociology of language, discourse and conversation analysis, functional contextual analyses, bilingualism, and crosscultural and intercultural communication with the aim of extending our knowledge of Spanish and of these disciplines themselves.

Also found in SPANISH IN CONTEXT will be articles on historical approaches to the contextual Spanish fields, as well as on the pragmatics of translation and areas of applied linguistics, such as first and second language acquisition, the teaching of Spanish, and business communication.

SPANISH IN CONTEXT will also be a home for corpus-based studies of an interactional nature where specific instances of language use as utterances in context are analysed. The studies will focus either on one or more varieties of Spanish or on contrastive aspects of Spanish and other (un)related languages.

Abstracting Services. SPANISH IN CONTEXT is covered in: IBR/IBZ, European Reference Index for the Humanities, Sociological abstracts, Linguistic Bibliography, Scopus, Social Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index, Current Contents/Arts & Humanities.

Impact Factor: 0.25

Guidelines for Contributors

SIC invites contributions relevant to the aim and scope of the journal.

Submission instructions and guidelines can be found on the journal's website:

www.benjamins.com/catalog/sic

All correspondence concerning editorial matters – inquiries regarding suitable topics, length of manuscripts, reviews, etc. – should be sent directly to the first editor:

Kim Potowski

Associate Professor of Spanish

Director, Spanish for Heritage Speakers

University of Illinois at Chicago

1727 UH, MC 315, 601 S. Morgan St.

CHICAGO IL 60607, USA

kimpotow@uic.edu

Spanish in Context

VOLUME 8 ISSUE 2 2011

Editors Kim Potowski
University of Illinois at Chicago
Rosina Márquez Reiter
University of Surrey
Francisco Moreno Fernández
Universidad de Alcalá de Henares

Review Editor Pedro Martín Butragueño
El Colegio de México

John Benjamins Publishing Company
Amsterdam/Philadelphia

Table of contents

Articles

¿Constituyen las Antillas y el Caribe continental una sola zona dialectal?
Datos de la variable expresión del sujeto pronominal en San Juan de
Puerto Rico y Barranquilla, Colombia **191**
Jeroen Claes

Accusative object marking: A change in progress in Cuban Spanish? **213**
Gabriela G. Alfaraz

La construcción discursiva del fracaso escolar: Una etnografía
sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid **235**
Adriana Patiño Santos

Variation in the use of *deber* and *deber de* in written and oral materials
from Latin America and Spain **257**
David Eddington and Carmen Silva-Corvalán

Variation through time and text type: The nature of direct and indirect
requests in Early Modern Spanish **272**
Jeremy King

Book Reviews

Dialogar en la Red. La lengua española en chats, e-mails, foros y blogs.
Ana Pano. Reseña de Francisco Yus **295**

A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain. Carmen Pérez-
Vidal, María Juan-Garau and Aurora Bel (eds.). Reviewed by
Maitena Etxebarria **298**

La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español. José del Valle
(ed.). Reseña de Rita Cancino **301**

Contributors **305**

La construcción discursiva del fracaso escolar

Una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid

Adriana Patiño Santos

El estudio sociolingüístico y etnográfico de las prácticas comunicativas en un centro escolar multicultural de Madrid ha permitido identificar el conflicto en las interacciones como una de las dimensiones del fracaso escolar que padece este instituto. El fracaso escolar, entendido desde los planteamientos de Erickson (1987), hace referencia a la falta de interés y confianza mutua entre los protagonistas de la práctica escolar para llevar a cabo las tareas de enseñanza-aprendizaje. El conflicto se ritualiza en las interacciones del aula y se extiende a las demás prácticas comunicativas del centro en una lucha de los participantes por legitimar lo que cuenta para ellos ser “estudiante” y ser “profesor” dentro de este contexto particular.

Palabras clave: interacción en el aula, etnografía escolar, conflicto, ritualización, fracaso escolar

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una etnografía sociolingüística crítica llevada a cabo en un centro escolar de Madrid capital entre 2003 y 2007.¹ El objetivo central inicial era dar cuenta de las maneras en las que se gestionaba el multilingüismo en las aulas, en ese momento de reciente conformación multicultural, así como los retos que dicha diversidad conllevaba para el sistema educativo español hasta entonces considerado monolingüe y monocultural. El Instituto de Educación Secundaria (de aquí en adelante, IES) estudiado, el *Evangelista*,² presentaba una serie de características socioeducativas que, aunque no eran una regularidad, representaba a un subgrupo de agentes educativos enfrentado a una realidad escolar culturalmente diversa para la cual no estaba preparado. Los resultados inmediatos de dicha situación se materializaban en continuas interacciones conflictivas entre docentes y alumnado, en distintos grados.

El propósito fundamental de este artículo es el de reconstruir esa realidad presentando y relacionando las distintas prácticas discursivas estudiadas en este centro escolar por una investigadora de origen latinoamericano (Bogotá, Colombia), así como las consecuencias socioeducativas que tales prácticas conllevan para cada grupo de participantes (docentes y alumnado).

Centramos nuestra atención en el estudio interaccional de la práctica escolar en la clase de ciencias sociales de 2ºB (curso escolar 2003/04), la clase “más conflictiva” según sus propios participantes. Una clase compuesta por alumnado adolescente de origen inmigrante que, por diversos motivos, no se alinea con las reglas del juego propuestas por la institución educativa.

Las maneras de gestionar la participación y las normas dentro de esta clase se asemeja a las demás estudiadas en este instituto, matemáticas y lengua castellana, pero es en la clase de sociales en donde encontramos comportamientos extremos, síntomas de una situación de aislamiento que se querría prevenir.

La historia de materialización del fracaso escolar en el IES *Evangelista* a través de sus prácticas discursivas se organiza en tres partes centrales: en la primera, se describe el campo estudiado, el instituto situado en el centro de Madrid, una zona de clase media, pero cuyas características socioeducativas lo hacen periférico.

En la segunda parte se presentan la perspectiva teórica y las herramientas analíticas desde donde se han estudiado y triangulado los datos de nuestro estudio. La tercera parte, el análisis, entrecruza las prácticas discursivas recogidas. En ésta se relaciona la interacción en la clase de sociales con las voces de los agentes implicados, los discursos de los docentes sobre sus estudiantes y su propia práctica y las opiniones del alumnado sobre su experiencia escolar. La discusión final permitirá cerrar la historia de fracaso escolar cuestionando el efecto de la retórica de la autoridad de la escuela local (Erickson 1987) para convencer al alumnado recién llegado de los beneficios de invertir en la práctica escolar y mostrará la importancia de la acogida para la integración socioeducativa.

2. El *Evangelista*, un IES periférico en el centro

Desde su fundación en los años 80, el *Evangelista* fue un instituto receptor de alumnado de la zona centro de Madrid categorizado, según los docentes entrevistados, como “estudiantes con problemas de comportamiento y bajos niveles escolares, estudiantes que nadie más quería”. Una década después, debido a la necesidad de mantener una tasa de población suficiente para justificar su funcionamiento (20 estudiantes por clase), el centro comenzó a recibir alumnado de diferentes lugares de Madrid, especialmente los hijos de trabajadores de zonas periféricas sin plaza en institutos cercanos a su domicilio. Desde mediados de los 90, este alumnado

comenzó a ser reemplazado por chicos y chicas de origen inmigrante procedentes de Marruecos, grupo que, a su vez, sería sustituido, desde comienzos del 2000, por alumnado de origen latinoamericano. Estos estudiantes llegaban al centro, enviados por el Comité de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid, por lo que para el curso 2002–2003 constituían el grupo mayoritario, una concentración artificial que contrariaba la ley de igualdad de oportunidades contemplada en el sistema educativo madrileño (Aja 2000). A nivel de centro, dicha concentración traería una serie de consecuencias de tipo funcional y estructural que conllevarían el deterioro de la imagen pública (aspecto relevante a la hora de atraer nuevo alumnado) y una reducción de recursos disponibles en el instituto. Tales consecuencias se resumen en una serie de contradicciones:

- a. La transformación del Evangelista en un centro escolar que no correspondía con su entorno social como consecuencia de la huida del alumnado local y la consiguiente concentración de alumnado de origen inmigrante. Al escolarizar únicamente alumnado de origen inmigrante sin tener en cuenta su lugar de residencia, además de segregarlo, no ofrecía los capitales cultural y social (Bourdieu 1988), determinantes para un proceso de integración sociocultural.
- b. El descenso paulatino del número de alumnado a pesar de la oferta sobrante de plazas en el centro. En el año escolar 2003/04 el número total de estudiantes era de 149 para un edificio que podía albergar hasta 600.³ Para el curso escolar 2006/07, el número de alumnado para toda la secundaria era de 80, lo cual trajo reestructuraciones como la desaparición de la cafetería, la reducción de la plantilla docente y la redistribución de la carga académica entre el profesorado, independientemente de su formación. Así, por ejemplo, encontrábamos a un licenciado en matemáticas dando clases de ciencias naturales.
- c. El índice de fracaso escolar del alumnado, materializado en el alto grado de absentismo y de deserción escolar en un instituto que contaba con todos los programas de atención a la diversidad contemplados por la administración de la Comunidad de Madrid. La atención a alumnado era “casi personalizada”, según su director, pero ello no invitaba a nuevo alumnado a inscribirse, ni motivaba al ya matriculado a quedarse. El centro ofertaba programas de enseñanza de español como segunda lengua (Aulas de Enlace), educación compensatoria (refuerzo escolar en áreas básicas: matemáticas, lengua y ciencias sociales) y diversificación curricular (adaptación curricular para alumnado con la edad límite para permanecer en secundaria –16 años), entre otros.
- d. Las relaciones conflictivas entre docentes y alumnado que, aunque de origen inmigrante, compartían la lengua de la escuela (el español, en distintas variedades tanto peninsular, como de América Latina). Tal situación reta las explicaciones que se suelen dar sobre el fracaso escolar de alumnado de origen

inmigrante en la escuela española, las cuales se asientan en la denominada “distancia cultural” (Aja 2000). Según esta explicación, el alumnado que comparte vínculos histórico-culturales con España tendría la posibilidad de integrarse mejor en la escuela y, por lo tanto, los jóvenes latinoamericanos contarían con condiciones más favorables que otras comunidades, como la china o la marroquí. Sin embargo, la realidad del *Evangelista* nos confirma un hecho que ha mostrado la sociolingüística clásica (Labov 1972; Gumperz y Hymes 1972): hablar una lengua no implica la participación de sus hablantes dentro de la misma comunidad de habla, ni garantiza llevar a cabo tareas comunicativas exitosas. En este centro, los participantes no identificaban las variedades en los usos lingüísticos del español como un factor del fracaso. Las explicaciones se centraban más bien en diferencias de comportamiento, “déficit escolar” o expectativas de futuro, tal como veremos más adelante. Esto llevaba a pensar que cuando “el problema no es la lengua”, la segregación escolar se legitima a través de otros elementos que igualmente marcan el hecho de “ser diferente”.

Esta serie de contradicciones identificadas obligaban a un estudio de las prácticas comunicativas en el *Evangelista* para buscar algunas de las razones por las cuales el alumnado latinoamericano confrontaba a sus docentes y fracasaba dentro del proyecto escolar receptor.

“2ºB el grupo más conflictivo”

Los datos etnográficos analizados en este artículo fueron recogidos en la clase de ciencias sociales de 2ºB (curso escolar 2003/04), además de observaciones en distintos espacios como el patio, la biblioteca y la sala de actos en actividades culturales. El corpus se completa con entrevistas a los docentes observados, directivos y alumnos del grupo mientras cursaban 2º grado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos años más tarde, al final de su trayectoria escolar en 2007/08. El hecho de que la etnógrafa fuese de origen colombiano, como algunos de los alumnos, fue un factor relevante para el acercamiento tanto a docentes como al alumnado que facilitó la recolección de datos y la intervención en la comunidad estudiada. Además, con los estudiantes creó un ambiente distendido en las entrevistas y observaciones, lo que favoreció el registro de narrativas de experiencia escolar y migratoria, pues chicos y chicas hablaban abiertamente de sus razones y estrategias para resistir el orden de la escuela. Con los docentes, permitió la continua reflexividad sobre las propias prácticas y un trabajo de devolución a través de un curso en educación y comunicación intercultural (ver Patiño Santos 2006). La triangulación de este conjunto de datos nos permitiría identificar los factores determinantes del fracaso escolar en este centro.

La clase de ciencias sociales de 2ºB es una clase compuesta por el docente, Genaro, de origen local, y quince alumnos de edades entre los 13 y los 15 años. Doce del total de alumnos eran de origen inmigrante, procedentes de Ecuador (6), República Dominicana (3), Filipinas (1) y Rumania (1), una de las tres alumnas nacidas en España era de familia marroquí y por ello reconocida por sus docentes como de tal origen. La agrupación de este alumnado se había realizado atendiendo a su desempeño escolar, la composición de la clase correspondía a estudiantes diagnosticados por la institución con “problemas de desfase curricular” y que en algunos casos superaban en dos años la edad requerida oficialmente para estar en segundo de la ESO, los trece años.

La observación se llevó a cabo durante el desarrollo de la unidad temática sobre la presencia de los musulmanes en la Península Ibérica durante la Edad Media, en el territorio conocido como *Al Ándalus*. La clase se desarrollaba a través de una actividad única que consistía en la resolución de un cuestionario diseñado por el docente entresacando las preguntas del texto escolar y organizándolas de manera diferente en una fotocopia que repartía a los alumnos.

3. Acercamiento teórico y metodológico

El acercamiento teórico elegido para llevar a cabo el estudio de las complejas relaciones entre los agentes educativos en el IES *Evangelista* es el de la Etnografía Sociolingüística Crítica (Heller y Martin Jones 2001; Martín Rojo 2010, Heller 2011), perspectiva que busca vincular las prácticas locales con los procesos sociales, históricos y económicos más amplios en donde éstas ocurren. Por esta razón, el análisis centra su atención en la interacción como lugar en el que se produce, reproduce y desafía el orden social (Giddens 1984). Para el caso particular del ámbito educativo, se reconoce que “no existe un vínculo directo entre las categorías sociales, la desigualdad social y la interacción (...). Estas relaciones están mediadas y se producen en instituciones” (Heller y Martin Jones 2001:4).⁴ En consecuencia, se entiende que las prácticas discursivas, las cuales constituyen a su vez las educativas, se deben estudiar teniendo en cuenta las condiciones que la institución impone sobre ellas.

Nuestro análisis del conflicto en la práctica escolar se centra en el estudio de la clase de ciencias sociales de 2ºB (2003/04) debido a que la manera de interactuar en esta aula supone una *ritualización*⁵ del conflicto basada en la lucha entre los agentes educativos por lo que cuenta como el participante *legítimo* y lo que se considera el conocimiento *legítimo* dentro del intercambio en el aula, razón de ser de la escuela. El conocimiento, entendido en sentido amplio (Mehan 1979; Wortham

2006) hace referencia a los saberes tanto académicos como no académicos que permiten a los agentes participar en la actividad comunicativa y social.

La ritualización se puede estudiar interaccionalmente a través de la gestión de la participación. La participación entendida como “las formas de implicación de las partes dentro de las estructuras del habla en desarrollo”⁶ (Goodwin y Goodwin 2004:222) incluye el marco de participación y el estatus de participación de todos los participantes en la organización social del habla. Por lo tanto, su estudio implica analizar las maneras en las cuales la negociación, la agentividad y el posicionamiento de los participantes se inscriben en tareas coordinadas (Goffman 1981; Schiffrin 1993; Duff 2002). La gestión de la participación en la ritualización del conflicto en el aula de ciencias sociales del IES *Evangelista* se estudiará en tres fragmentos interaccionales atendiendo a los siguientes aspectos:

- a. La secuencia de base *Inicio-Respuesta-Evaluación (IRE)* (Mehan 1979), cuya observación permitirá examinar los distintos movimientos que hacen los participantes para desarrollar y negociar la interacción (reformular, confirmar, etc.). Prestaremos especial atención a la dinámica interaccional en la que las secuencias de base se intercalan con las secuencias laterales (*optional*) interrumpiendo el curso del intercambio para dar lugar a la confrontación. Asimismo, la manera en la que los participantes organizan la interacción a través de la *toma del turno* (Sacks, Jefferson y Schegloff 1974; Heller 2001b) ofrece pistas sobre cómo se ratifica un participante legítimo. Será importante observar, entre otros aspectos, la forma en que se seleccionan los participantes dentro de la interacción, quién decide quién habla y la manera en la que debe hablar (*auto/heteroselección*), la duración de los turnos de cada interlocutor, los recursos con los que cuentan para extender/reducir su participación, los solapamientos, el curso de la interacción, etc.

La primera parte de la secuencia IRE suele corresponder a un intercambio de tipo *pregunta-respuesta*. El estudio del funcionamiento del tipo de preguntas que se hace en el aula y las respuestas esperadas nos ofrece indicios sobre las formas de participación de unos y otros dentro del intercambio comunicativo. Quién y cómo pregunta, quién y cómo responde, la aceptación o rechazo de la respuesta, son aspectos que permiten identificar lo que cuenta como participante legítimo y conocimiento legítimo.

- b. La *metáfora dramática* de Goffman para explicar la dinámica interaccional, cómo los sujetos toman la palabra y los recursos que utilizan para participar ya sea en la escena o entre bastidores de la escena de la comunicación. Para ello, se tendrán en cuenta los marcos de participación (Goffman 1974, 1981; Goodwin 1990, 2004), dentro de los cuales los sujetos toman diferentes posicionamientos (*footing*) respecto a los demás y a los temas que se tratan. Así,

por ejemplo, en un llamado de atención dentro del aula, el alumno sancionado verbalmente es el interlocutor (participante ratificado socialmente), mientras que los demás serán los oyentes indirectos. Si el enunciado se extiende a todo el curso, el alumnado se convierte en el receptor del enunciado.⁷ Otros recursos como las marcas paralingüísticas, especialmente los cambios de tono, serán tenidos en cuenta.

- c. Nuestro análisis involucra, asimismo, los *índices de contextualización* (Gumperz 1982a), las marcas discursivas que permiten a los participantes hacer inferencias y negociar la interacción. Existe un alto grado de variación en la forma en que se organiza secuencialmente la interacción, sin embargo, no toda variación, en el contexto del aula, es calificada como aceptable, porque en este marco existen normas que regulan implícitamente las formas de participación y la interpretación de lo que se dice. Es, justamente, en el conflicto entre los formatos de participación e interpretación propuestos por quien enseña y los otros, donde encontramos pistas para acercarnos a una descripción de dichas normas, así como a las formas que definen los movimientos de agentividad.
- d. Finalmente, algunas de las respuestas del alumnado se dirigían a confrontar lo que experimentaba como ejercicio de autoridad por parte de los docentes o lo que describía como “el aburrimiento” en las clases. Tales comportamientos son parte de cualquier práctica educativa, no obstante, dentro de esta clase cobra importancia lo que tales respuestas implican como indicios de la ritualización del conflicto. La intensidad de la resistencia en las clases iba desde formas atenuantes, descritas como *simulación* (D’Amato 1993) a formas directas como la contestación abierta o de liberación simbólica, tales como no entrar en la clase, olvidar las obligaciones (dejar los materiales de la clase en casa) o apropiarse del espacio de la clase (Martín Rojo 2010). La simulación incluye *retos juguetones*, simular que se colabora con las respuestas que pide el docente y *retos juguetones traviesos*, bajo los cuales, el alumnado cuestiona en broma algunas de las demandas de los docentes.

4. La ritualización del conflicto en el aula

La siguiente interacción corresponde a la clase de ciencias sociales de 2ºB del IES *Evangelista*. Es un martes de febrero de 2004 y han pasado veinte minutos desde el comienzo de la clase. Alguien llama a la puerta. El aula se queda en silencio observando a Juan, quien entra con un papel en la mano. Inmediatamente todos los alumnos y alumnas comienzan a reírse:

(1) Interacción en el aula

[**Participantes:** Genaro, docente; Juan, alumno de origen local; Yesenia, de familia marroquí; Michael, de origen filipino]

148 **Genaro:** sh / dónde vas / ¡sh! / ¡dónde vas tú! // ¿eh? / ⁸

149 **Juan:** a clase

150 **Genaro:** y / ¿y por qué vienes ahora? // no / no / puedes salirte / ¡márchate que es

151 muy tarde! //

{El alumno enseña un papel al profesor}

153 **Genaro:** qué es eso ↑

154 **Juan:** una hoja

155 [carcajadas]

156 **Yesenia:** ¡qué fuerte!

157 **Genaro:** (()) / ¿tú eres el que te estabas pegando abajo? {mirando el papel}

158 **Juan:** (no)°

159 **Genaro:** ¿por qué te estabas pegando con Jose?

160 **Juan:** (qué Jose)°

161 [risas]

162 **Genaro:** siéntate ahí mismo {le señala una de las sillas de delante que está vacía} / 163 o en la última // o en la última // donde quieras

164 **Yesenia:** eso / ¡eso!

165 **Michael:** (¡Juan!)°

166 **Alumna:** aquí / aquí / ¡Juan!

167 **Michael:** no / aquí / aquí

Esta interacción muestra algunas de las maneras y grados en los que el alumnado y los docentes del *Evangelista* se confrontan dentro del aula. En ella, se percibe una dinámica de provocaciones entre Juan y el docente, en la que el resto del grupo participa principalmente a través de la risa. Las provocaciones se van construyendo a través de un juego de preguntas y formas indirectas por parte del profesor, a las que el alumno responde alineándose con el sentido literal (más no conversacional) de la pregunta. Las afirmaciones de Juan a las preguntas retóricas del profesor son formas de retos juguetones que actúan como indicadores contextuales del desafío del alumno al profesor. Esto se confirma con el comportamiento de los demás compañeros, quienes se ríen alineándose con Juan en su reto al docente.

Identificamos al menos dos provocaciones en las que Juan reta al docente al alinearse con el sentido literal de la pregunta retórica del profesor. Así, en L. 148 la pregunta “dónde vas” a la cual el alumno responde “a clase” es realmente una orden de salir del aula por haber llegado tarde, tal como se aclara en L. 150 cuando el docente explícitamente le pide marcharse.

Una segunda confrontación de este tipo, se observa en L. 153, cuando, a la pregunta del profesor “qué es eso↑”, Juan responde de manera literal “una hoja”. La risa de todos y la evaluación de Yesenia “¡qué fuerte!” indican que los estudiantes saben que el docente realmente quiere una explicación sobre el contenido del papel que Juan lleva en la mano.

4.1 El estudio del conflicto en el aula

Interacciones como esta sucedían a menudo en distintas clases de 2ºB (2003/04). Se cuestionaba constantemente lo que algunos autores denominan el *contrato didáctico* por el cual “se acepta que el docente es un experto y que, por lo tanto tiene los conocimientos profundos sobre lo que enseña y la capacidad para organizar y dirigir las actividades, mientras que el alumno es un no-experto que va a dejarse guiar por el docente” (Nussbaum 2001: 139). Tal contrato implica institucionalmente el cumplimiento de una serie de deberes adscritos a cada grupo de participantes, pero contrariamente a esta idea, en esta aula parecía que ni el docente, ni el alumnado, estaba conforme con lo que hacía el Otro. Un segundo ejemplo ilustra los patrones comunicativos utilizados por el docente:

(2) Interacción en el aula

[Participantes: Genaro, docente; Yesenia, de familia marroquí; Esmeralda, de origen ecuatoriano]

- 53 **Genaro:** bueno / vamos a ver / en la sociedad árabe // en la sociedad del mundo
- 54 musulmán que se establece en España//el isLAM /que se establece en lo que se llama
- 55 / ¿eh? / el territorio que conquistaron y gobernaron // llamado al-Ándalus // la
- 56 sociedad era muy variada //(...) / ¿mm? // árabes / sirios / bereberes / be / re
- 57 / be / res {va escribiendo en la pizarra al tiempo que enumera}MULadíes / mozárabes
- 58 / ¡shu! / ¡shu! / mozárabes / y después ya quedan minorías / pequeños grupos / como
- 59 de judíos↑ // ¡esLAvos! y esclavos // no es lo mismo / ¿eh? / eslavos / son de los
- 60 pueblos de la- / de Europa oriental /¿mm?/ eslavos / de origen eslavo / POR raza y
- 61 después de religión / más tarde ortodoxa y y esclavos / (y esclavos)º // y el tema de la

- 62 esclavitud viene de muy antiguo // en todas las civilizaciones antiguas / TODAS / se
- 63 llame persa / mesopotámica / egipcia // en la época griega // en la
- 64 época romana // seguimos / en la época de Carlo Magno // los germánicos y ahora
- 65 también / el Islam↑ // emplean /usan//tienen como moneda de CAMBIO/ los esclavos
- 66 / ¡VENGA! ¡DEJAD EL PAPEL!
{murmullo de estudiantes}
- 67 **Genaro:** ¡qué es un esclavo! // una persona que ha perdido sus derechos / que no
- 68 tiene propiedades / que depende de otra persona / (...) / que se puede comprar
- 69 y vender //por tanto / trasladar de un lugar a otro / bueno / todo estos grupos
- 70 RACIALES /sociales y religiosos existen en el Islam / musulmán//en los musulmanes
- 71 españoles / en el musulmán del Ándalus// los árabes / ¿eh? / son una minoría que son
- 72 los gobernantes / los que gobiernan / los que dominan / los que controlan el poder/ la
- 73 riqueza y la religión//los sirios son los militares que viven con los árabes y les
- 74 apoyan en la conquista / en la ocupación //los bereberes / bereber / es aquel grupo/
- 75 me has dicho↑ {se dirige a Esmeralda}
- 76 **Esmeralda:** procedentes del norte de África
- 77 **Yesenia:** procedente del Norte de África
- 78 **Genaro:** ¿nada más?
- 79 **Esmeralda:** no / *procedentes del norte de África eran los numero- / eran muy*
- 80 *numerosos pero vinieron tantos (()) [de la conquista]*
- 81 **Genaro:** [bueno / los bereberes] son los habitantes del
- 82 norte de África / generalmente nómadas que se dedican al comercio /¿eh?/que hacen 83 caravanas a través del desierto/ ¿estamos? // los bereberes que son convertidos
- 84 rápidamente a la religión musulmana ACEPTan ayudar / acompañar a los árabes en 85 la conquista de España cuando atraviesan el estrecho // LOS bereberes son habitantes 86 del norte de África que se convierten o se transforman / ¿eh? / o reciben / o aceptan 87 la religión islámica / musulmana / ¿mm? / y se incorporan en España // ocupan

- 88 muchos territorios /se dedican a la agricultura / sobre todo / (...)¿eh? / los
- 89 bereberes // ¿QUIÉnes son los mozárabes? / otra // Ruth / los mozárabes / lo hemos 89 visto ¿no?
- 90 *Alumnos*: no

Tanto en el primer turno, como en el segundo largo, de esta breve secuencia podemos identificar algunas de las estrategias que utiliza el docente para extender su participación, ratificándose como participante legítimo, poseedor y formulador de lo que cuenta como conocimiento legítimo, e ignorando los intentos de participación en la escena de la comunicación por parte de los alumnos. El recurso más utilizado es el solapamiento del turno del alumno que tiene la palabra, como en (L. 79–81) cuando Esmeralda, en un intento por reparar su intervención anterior (L.76), está leyendo la respuesta y el docente toma el turno para definir según sus propias palabras “quiénes eran los bereberes”. Asimismo, el uso de preguntas retóricas en las que el profesor mismo se contesta como en (L. 67) cuando retoma la secuencia explicativa con la pregunta retórica “¿qué es un esclavo!”. En este caso, en particular, dicha estrategia le permite mantener el turno y continuar su elocución definiendo al enumerar algunas características de lo que él considera la respuesta adecuada. La frecuencia del solapamiento del turno junto con la duración y el uso continuo de preguntas retóricas a las que el alumnado realmente no puede responder, mientras se desarrolla el tema de la clase, nos permite afirmar que uno de los patrones interaccionales de esta clase es la ilusión de participación. En ella, la secuencia de base IRE se rompe para dar paso a una secuencia incompleta en la que el turno esperado del alumno para responder, es ocupado por el propio docente.

Otras estrategias para alargar el turno son el uso de fórmulas fáticas (¿eh?, ¿estamos?) y reformulaciones que le permiten parafrasear lo que acaba de decir y la repetición de palabras o cláusulas sencillas “los bereberes son habitantes del norte de África” (L. 81) que le permiten extender las definiciones que hace. Todos estos elementos actúan como actos formulaicos dentro de su discurso.

Las consecuencias directas de tales estrategias eran que realmente no añadían nada nuevo al contenido, por el contrario, lo que hacían era reproducir ideas que muchas veces no correspondían con los hechos históricos como, por ejemplo, identificar a la Península Ibérica con España, hablar de la “conquista de España”, ignorando el proceso de expansión económica y geográfica de distintos grupos a comienzos de la Edad Media.

Destacan otros motivos por los que el turno se extendía y tenía que ver con las constantes rupturas temáticas a través de secuencias laterales en las que el profesor realizaba diferentes tipos de intercambio: disciplinar, evaluar el tema, comparar

situaciones sociopolíticas del pasado con el presente, volver a la historia de la humanidad enumerando hechos y citando obras reconocidas, entre otros.

También es importante resaltar, en esta parte, que los momentos en los que los turnos rotaban y se volvían ágiles eran durante las situaciones de mayor conflicto entre el docente y los estudiantes, tal como veremos en el siguiente apartado, dedicado a las formas de participación del alumnado dentro de esta aula. Al igual que en otros estudios sobre el desempeño escolar de minorías, la resistencia a lo que los estudiantes perciben como autoridad o como aburrimiento era la única forma de participación que encontraban algunos de ellos (Willis 1977; D'Amato 1993; Ogbu 1987; Hurd 2004; Jaspers 2005).

4.2 Las respuestas del alumnado

Las formas de participación del alumnado, en respuesta a las estrategias de dominio de la escena comunicativa por parte del docente, variaban. Como se ha observado en el ejemplo anterior, algunos estudiantes se autoseleccionan para colaborar con el desarrollo de la clase y a pesar de ser interrumpidos, buscan ser ratificados como participantes legítimos dentro del intercambio. A pesar del dominio por parte del docente de la dinámica interaccional, propio de este tipo de intercambio dentro del ámbito institucional educativo, el alumnado genera formas de responder jugando con los marcos propuestos por el docente, transformando la dinámica escolar en un campo de batalla simbólico con adversarios que despliegan una serie de estrategias en la contienda (Patiño Santos 2007).

Los alumnos se posicionan de diversas maneras en las confrontaciones. Así, por ejemplo, el alumnado que colabora con el profesor, puede, en un momento dado, participar del enfrentamiento, apoyando a su grupo de iguales a través de las risas o con conversaciones paralelas entre bastidores. Asimismo se observan momentos en los que hay un desencuentro total de las interpretaciones de unos y otros, lo cual va llevando a distintos grados de confrontación. En un corto lapso temporal se generan diversas formas de resistencia en las que el grupo entero puede enfrentar al docente, cuestionando su autoridad. Es el caso de este largo inicio de la clase más conflictiva que se registró en esta aula, parte de la misma interacción del ejemplo 1. Recordemos que el docente lleva veinte minutos intentando hacer callar al alumnado para comenzar la actividad escolar. En una secuencia anterior ha expulsado a Jose de la clase y este se está preparando para salir. En medio de los comentarios y risas de los/las alumnos/as entre bastidores, Michael entra en la escena pidiendo permiso para ir al baño (ver ejemplo (3)):

(3) Interacción en el aula

[Participantes: Genaro, docente; Michael, de origen filipino; Ruth y Jose, de origen ecuatoriano]

- 81 *Michael*: ¡Genaro! / ¿puedo ir al baño?
- 82 *Genaro*: ¡QUÉ te vayas a reír dee! / aquí no / y lo mismo le digo a aquella / a ESTE
- 83 / ¡a ESTA! / ¿eh? / ¿y a quién más?
- 84 *Varios alumnos*: (a mi)° / (a mí)°
- 85 *Ruth*: (a mííí)°
- 86 *Genaro*: tú / también le puedes acompañar {se dirige a Michael} / ¿eh?
- 87 *Jose*: venga / tú!
- 88 *Michael*: vale
- 89 [risas]
- 90 *Genaro*: ¡quieto ahíí! /
- 91 *Michael*: ¡qué he hecho!
- 92 *Genaro*: que te quedas ahí / que el otro (()) // anda ve a / una señorita que viene a
- 93 España a aprender cosas viendo aquí / ¡CÓMO! / ¡LOS EMIGRANTES NOS
- 94 TOMAN LAS NARICES! / ¡COJONES!
- 95 *Alumnos*: ¡ooh! / ¡ooh! / ¡ooh!
- 96 *Genaro*: ¡oh! / ¡oh! / queréis clase o no queréis clase / ¿queréis que os enseñe? /
- 97 *Alumnos*: claro / sí
- 98 *Genaro*: ¡eh! / o queréis que todo el mundo esté aprobado // pues poneros a estudiar 99.por vuestra cuenta que no me interesa (()) {golpea el escritorio con la mano} / ¡NO
- 100 ME INTERESA! / TE VAS A REIR A DONDE QUIERAS! =
- 101 {suenan bocinas}
- 102 *Genaro*: = / SI NO TE INTE- / GUSTA LA
- 103 HISTORIA / ¡NO VENGAS! / ¡coño! / ¿eh? / viene un profesor a clase y no hay
- 104 más que dos alumnos / ni caso hacen / aquí / los otros en la puerta saliendo / cuando
- 105 yo salgo / ellos entran / ¿eh? / pero esto / ¿qué es? / ¡qué os creéis que somos
- 106 nosotros aquí!
- 107 *Michael*: (profesores)°
- 108 *Genaro*: ¡QUE TE ESTUDIES! / ¡si quieres! / y / ¡si no! / ¡no estudies! / ¡duérmete 109 y no rajes! / ¡PUNto! //
- 110 [risas aisladas]

El ejemplo permite observar como la agentividad del alumnado desafía la autoridad del docente, así como la propia tarea que se realiza a través de formas de simulación tanto individual como grupal.

La autoselección de Michael al inicio de este intercambio (L. 81) lo posiciona como contrincante del docente debido a que es el inicio de la clase y se entiende que el alumno habría podido ir al servicio en el cambio de hora. Unos turnos más adelante confirmamos que esta autoselección de Michael es el primer movimiento de un juego retador del alumno para alinearse con Jose y hacerse expulsar del aula.

Por su parte, la transición del turno entre las líneas 83 y 84 muestra una forma conjunta de simulación (de tipo reto malicioso) en la que el grupo de alumnos se autoselecciona en coro para ser expulsado de la clase en respuesta a la orden retórica de marcharse (L. 82–84). El reto malicioso grupal culmina con la expulsión de Michael, de la que el profesor se retracta inmediatamente al reconocer la estrategia que el alumno utiliza para salir de la clase (L. 90: quieto ahíí!).

La pregunta de Michael (L. 91 “¡qué he hecho!”), actúa de nuevo como juego *retador* en el que el alumno simula cumplir una orden del docente. Este responde directamente evaluando el comportamiento de toda la clase utilizando la presencia de la investigadora en el aula (L. 92–94). El comentario racista en contra del alumnado levanta un murmullo. La atención de la clase se centra en la investigadora, quien al igual que la mayoría del alumnado es de origen latinoamericano, mientras esta permanece impasible, atendiendo a su participación desde el punto ciego (Duranti 1997). El docente establece en su regañina un Nosotros, sobre una base nacional, de la que excluye a la gran parte de su alumnado. Ante este alto grado de tensión, el docente intenta mitigar lo que ha dicho y de reorganizar el orden de la clase apelando a la solidaridad del alumnado: (L. 96) “¿queréis que os enseñe?”, a lo cual chicos y chicas contestan que sí.

En L. 105, el docente lanza una pregunta retórica intentando recordar al alumnado el papel institucional que él tiene frente a los demás: “¡qué os creéis que somos!”. Inmediatamente Michael entra en escena con una nueva forma de simulación respondiendo de manera literal: (L. 107) “profesores”. La alineación del alumno con la interpretación literal de la pregunta retórica, así como las risas aisladas en respuesta al comentario de Michael, actúan como estrategias de simulación de tipo reto juguetón malicioso, otra vez índices contextualizadores de un desafío a la autoridad del docente.

Una vez sale Jose del aula, el docente logra reorientar la clase y desde ese momento se instaura la dinámica descrita en el ejemplo 2. Michael continúa abriendo secuencias laterales para la confrontación pero con menor nivel de tensión.

5. Las explicaciones enfrentadas del conflicto

Los docentes manifestaban en las entrevistas su descontento hacia muchas de las situaciones que vivían en el centro (la “diversidad como problema”, el “bajo nivel académico de sus estudiantes”, el “mal comportamiento de su alumnado”, etc.). Esto permitía inferir que, por un lado, había una desmotivación que se traducía en una crisis de autoimagen profesional y de autoridad, pues los docentes no se sentían legitimados como tal, sino que, más bien, se sentían confrontados. En las entrevistas dejaban entrever que el saber académico no era suficiente para que el alumnado les “respetara”, por ello, creían que el orden/control “debía imponerse” en todos los espacios del centro. Así se observa en el ejemplo (4), en el que a la pregunta sobre el alumnado del centro, el Director responde:

(4) Entrevista Director del centro (2003/04)

Adriana: por qué la mayoría del alumnado es de→

Director: a los primeros años era mucho alumno marroquí/ esos daban muchos problemas porque no hay manera de atarse con ellos // no no se acoplan a nada // el hispano/ ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo // (...) / el nivel es bajito (...) es que no destacan/ puedes tener a uno por sus propias habilidades/ ¿eh? pero en matemáticas y en idiomas... y en lengua traen poco / que le guste la tecnología o que sea manitas eso ya es otra cosa/ el ordenador les encanta a todos/ el ordenador les chifla ¿eh?/ y eso lo aprenden en seguida todos/ ¿eh?/ pero/ en general el hispano tiene poco nivel. y lo lo peor es que les importa tres cominos/ les da igual/ les da igual. (...) tuvimos una época/ pero esos son casos sueltos/ de Argentina que esos son más listos que el hambre (...). pero/ en general no/ esos vienen a progresar (...) que yo no me estoy metiendo con nadie // colombianos/ conozco pocos y listos son como el hambre pero ¡cabritos...! no te digo nada/ ¿eh? el año pasado hubo dos que hicieron una guerra espantosa/ el año pasado y el anterior (...)

En esta entrevista, el docente clasifica a su alumnado, siempre según su origen, atribuyéndole acciones negativas: “los marroquíes daban muchos problemas”, “no se acoplan a nada”, “(a los hispanos) les importa tres cominos”, “les da igual, no destacan”, “son manitas”. Los comportamientos positivos se contrastan a partir de recursos como *concesiones aparentes* (van Dijk 1987, 2003): “El hispano, ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo”. O se utilizan contrastes que enfatizan algunas características sobre otras, del tipo “en lengua traen nivel bajo... pero son manitas”.

El uso de formas hiperbólicas para describir los comportamientos del alumnado se mitiga con formas de transferencia, cuya responsabilidad recae en el

desempeño del alumnado. Desde este tipo de discurso se observa la categorización del alumnado desde una lógica del déficit asociado a su etnicidad, lo cual legitima la necesidad de una educación compensadora de las carencias del alumnado y explica las bajas expectativas hacia el desempeño de los estudiantes (Patiño Santos 2007). Por otro lado, el alumnado entendía como negativas muchas situaciones dentro del instituto, la falta de compañeros, “de ambiente”, además de factores personales que les llevaban a abandonar la escuela. Uno de los agravantes, desde la perspectiva de los estudiantes, era que observaban que sus docentes no cumplían, ellos mismos, con las normas que exigían a su alumnado, y ello era, en alguna medida, excusa para comportarse tal como lo hacían: “como este instituto es malo, nosotros somos malos”. El ejemplo (5), a continuación, presenta el testimonio de tres alumnas del centro en el que se identifican algunas de las quejas de los estudiantes hacia sus profesores del *Evangelista*:

(5) Entrevista a Layla, Claudia y Andrea

[Participantes: Layla, de familia marroquí, Claudia, de origen colombiano ; Andrea de república Dominicana; Adriana, investigadora, de origen colombiano]

Layla: y muchas veces faltan los profesores / el que más falta es el de / de música

Claudia: o llega tarde y encima llega tarde y empieza *que el próximo día no te dejas entrar!* / *yy tú por qué llegas tarde / porque soy profe / o sacan el móvil y le dices profe que te voy a poner un negativo por sacar el móvil / pues yo soy profe /*

Layla: es que es siempre todo / pue / pues y las normas que ellos ponen / dicen tienes que respetar a a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno y eso...

Claudia: claro=

Layla: como que no existiera

Claudia: =muchos profesores no dan ejemplo oo muchos traen sus móviles y y suena el móvil y contestan

Andrea: sí

Claudia: pero siempre / la excusa / una urgencia / *ah no es que!* (...) y uno le dice / *profe / tú por qué sacas el móvil ! no ! / pero si tú me lo dices / no sé qué / pero bueno*

Andrea: yo soy un profesor

A partir de locuciones que permiten la comparación, este ejemplo señala la brecha que las estudiantes observan entre lo que los docentes demandan y cómo actúan. Un sencillo análisis de contenido muestra que reclaman de sus docentes el absentismo, el uso del teléfono móvil en horas lectivas, apelar a su “autoridad”

como profesores frente a algún reclamo de los estudiantes o “tener excusas” para su comportamiento.

En resumen, los discursos sobre el conflicto y el papel que cumple cada grupo de participantes dentro de la confrontación se explican desde la desconfianza mutua en lo que cada grupo debería cumplir en la escuela. Como consecuencia, los participantes de este centro escolar viven una situación de fracaso escolar, resultado de un proceso de deterioro en el que tanto estudiantes como docentes y el centro en general son incapaces de construir relaciones de legitimidad con base en la confianza mutua:

“Aceptar el ejercicio de la autoridad implica confiar en que su ejercicio sea beneficioso. Esto supone un acto de fe –confianza en la legitimidad de la autoridad y en las buenas intenciones de quienes la ejercen, confianza en que la propia identidad se mantendrá de manera positiva en relación a la autoridad, y confianza en que los propios intereses avanzarán conforme al ejercicio de la autoridad (Erickson 1987: 342)”⁹

Contrariamente a lo descrito por este autor, en el *Evangelista* el alumnado no quiere aprender lo que el centro le ofrece y los docentes no pueden ejercer su autoridad (i.e. convencerles de las implicaciones positivas de la escolarización). El conjunto de características del centro, así como las contradicciones que las respaldan, actúan de manera bidireccional, como causas y a la vez consecuencias del fracaso escolar. Ninguno de los grupos quiere invertir en su propia práctica, ni encuentran maneras de acercarse a las expectativas del otro para crear confianza mutua. Las expectativas académicas de los docentes hacia su alumnado son bajas y los alumnos consideran que los docentes no cumplen con las normas que les piden, además de experimentar las clases como aburridas. Esta falta de motivación en ambos grupos lleva a que no haya inversión en la práctica escolar del *Evangelista*.

6. Conclusión

Hemos estudiado la materialización del fracaso escolar en las aulas de un centro escolar de Madrid. El fracaso se manifiesta interaccionalmente a través de la ritualización del conflicto en las prácticas del aula. Así, las secuencias de base, aquellas en donde se debería co-construir el conocimiento (Duff 2000), se ven interrumpidas continuamente por secuencias laterales para el disciplinamiento y/o la confrontación. La continua interrupción, así como los grados de enfrentamiento, desvían el objetivo del encuentro comunicativo y llevan a los propios participantes a jugar con los marcos contextuales de la clase. El conflicto se produce cuando los participantes juegan con las normas de participación, y uno solo de ellos domina

la interacción instaurándose como el único participante legítimo, poseedor de lo que cuenta como conocimiento legítimo y quien, a su vez, decide quién y cómo puede participar. Frente a este dominio en la gestión de la participación, el resto de los sujetos responde luchando por la escena de la comunicación a través de formas de resistencia que obstruyen continuamente la dinámica escolar. Se cuestiona así la práctica escolar centrada en el profesor.

El estudio de las prácticas comunicativas, y por ende educativas, del *Evangelista* y de las relaciones entre sus participantes nos muestra que compartir la lengua de instrucción, en algunas de sus variedades, no implica necesariamente la realización efectiva de la tarea escolar y desmiente las explicaciones del fracaso escolar asentadas en “problemas lingüísticos”. En este caso en particular, se observa que cuando “el problema no es la lengua”, las explicaciones responsabilizan a los propios estudiantes de su fracaso en la escuela apelando a diversos factores tales como el mal comportamiento, el desinterés por el estudio o las expectativas centradas en el mundo laboral.

La triangulación de nuestros datos, sin embargo, permite entender que la explicación sobre el fracaso escolar de alumnado de reciente incorporación al sistema madrileño es más compleja: en el *Evangelista* no se ha logrado crear una retórica de confianza que tenga un efecto positivo sobre su alumnado, lo cual se manifiesta en bajas calificaciones, conflictos, desinterés y abandono escolar. El caso del *Evangelista* levanta la pregunta por los procesos de acogida en los sistemas educativos receptores y por las condiciones socioeducativas que los centros escolares deben ofrecer a los recién llegados. Tales condiciones atraviesan distintos órdenes: institucionalmente, implicarían, entre otros, la redistribución de alumnado recién llegado para evitar la concentración artificial y su consecuente aislamiento socioeducativo; el diseño de planes de acogida que contemplaran el acercamiento a los diferentes sistemas educativos de origen presentes en los centros (contenidos, formas de evaluar, etc.), y la revisión a los discursos sobre el nuevo alumnado. A nivel local, la implementación de estrategias comunicativas de tipo intercultural que favoreciesen la intercomprensión, recursos fundamentales que facilitarían a los recién llegados ir de la periferia al centro.

Notas

1. Esta etnografía hizo parte del proyecto de investigación “Análisis sociopragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (BFF2003-04830), financiado por el MEC. Este artículo se escribe con el apoyo de la *Beca Alianza de la Cuatro Universidades*. Departament d’Humanitats UPF (2009-2011).

2. El nombre del centro así como el de los participantes son seudónimos para garantizar su anonimato.
3. La población de ese periodo era, en orden descendente, alumnado procedente de Ecuador (26.6%); España (13.1%), República Dominicana (7.5%), China (7.5%), Colombia (4%); Rumania (3.4%), otros (37.8%)
4. "There is no simple one-to-one link between social categories, social inequality, and interaction in education. Instead, these relations are mediated and produced in institutions." (Heller & Martin-Jones 2001: 4).
5. Con ritualización (inspirado en Heller y Martin-Jones 2001:9), nos referimos a las convenciones que organizan los participantes de acuerdo con lo que se considera el participante legítimo. Tales convenciones en sí, son de carácter discursivo y se relacionan con la efectividad de la retórica de autoridad de la escuela (Erickson 1987), es decir, en si se logra convencer (o no) al alumnado de que la inversión en la práctica escolar le trae beneficios para ellos.
6. "the forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk" (Goodwin & Goodwin 2004: 222).
7. Asimismo, mi participación como observadora desde el punto ciego, me otorgaba el papel de espectador circunstancial.
8. Ver signos de transcripción utilizados en el anexo al final del artículo.
9. Assent to the exercise of authority involves trust that its exercise will be benign. This involves a leap of faith — trust in the legitimacy of the authority and in the good intentions of those exercising it, trust that one's own identity will be maintained positively in relation to the authority, and trust that one's own interests will be advanced by compliance with the exercise of authority." (Erickson 1987: 342).

Referencias

- Aja, Eliseo. 2000. "La regulación de la educación de los inmigrantes". *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* ed. por Eliseo Aja, Francesc Carbonell, Colectivo IOÉ (Carlos Pereda, Walter Actis y Miguel Ángel de Prada), Jaume Funes e Ignasi Vila, 69-97. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Coupland, Nicolas, Srikant Sarangi, y Christopher. N. Candlin, (eds) 2001. *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Pearson.
- D'Amato, John. 1993. "Resistance and compliance in minority classrooms". *Minority Education. Anthropological Perspectives* ed. por Evelyn Jacob y Cathie Jordan, 181-207. Ablex Publishing, Londres.
- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, Frederick. 1987. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement". *Anthropology & Education Quarterly. Explaining the School Performance of Minority Students* 18:4. 335-356.

- Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Goffman, Erwin. 1967. *Interaction ritual*. Nueva York: Anchor Books.
- Goffman, Erwin. 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Nueva York: Harper and Row.
- Goodwin, Charles y Marjorie Goodwin. 2004. "Participation". *A Companion to Linguistic Anthropology* ed. por Duranti Alessandro, 222–243. Oxford: Basil Blackwell.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (eds). 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Gumperz, John. 1982a. *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Heller, Monica. 2001b. "Discourse and interaction". *Handbook of Discourse and Analysis* ed. por Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi Hamilton, 251–264. Oxford: Blackwell.
- Heller, Monica. 2006 [1999]. *Linguistic Minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Londres/Nueva York: Longman.
- Heller, Monica. 2011. *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, Monica y Martin Jones, Marilyn (eds). 2001. *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Ablex Publishing. Westport, Conn.
- Hurd, Clayton A. 2004. "Acting out" and being a "school boy": Performance in an ELD classroom". *School connections. U.S. Mexican youth, peers, and school achievement* ed. por Margaret A. Gibson, Patricia C. Gándara y Jill Peterson Koyama, 63–86. Nueva York y Londres: Teachers College. Columbia University.
- Jaspers, Jürgen. 2005. "Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization". *Language & Communication* 25. 279–297.
- Labov, William. 1972a. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Martin-Jones, Marilyn. 2007. "Bilingualism, education, and the regulation of access to language resources". *Bilingualism: a social approach* ed. por Monica Heller, 161–182. Nueva York: Palgrave.
- Martín Rojo, Luisa. 2003. "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas". *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* ed. por Lupicinio Íñiguez Rueda, 157–189. Barcelona: Editorial UOC.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing inequality*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- McLaren, Peter. 1985. "The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion". *Journal of Education* 167:2. 84–97.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nussbaum, Luci. 2001. "El discurso en el aula de lenguas extranjeras". *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* ed. por Luci Nussbaum y Mercé Bernaus, 137–172. Madrid: Síntesis.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi. 1984. "Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications". *Culture Theory: Essays in mind, self and emotion* ed. por Richard A. Shweder y Robert A. LeVine, 276–320. Nueva York: Cambridge.
- Ogbu, John U. 1993. "Frameworks – Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation". *Minority Education. Anthropological perspectives* ed. por Evelyn Jacob y Cathie Jordan, 83–105. Londres: Ablex Publishing.
- Patiño-Santos, Adriana. 2006. *Cuadernos para profesores: Ecuador*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid-FGUAM.

- Patiño Santos, Adriana. 2007. "Extraños en las aulas". *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe* ed. por Luisa Martín Rojo y Laura Mijares, 191–216. Madrid: CREADE (CIDE).
- Patiño-Santos, Adriana. 2008. *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Londres: Longman.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation." *Language* 50. 696–735.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. 2004. "Social capital among working-class minority students". *School connections. U.S. Mexican youth, peers, and school achievement* ed. por Margaret A. Gibson, Patricia C. Gándara y Jill Peterson Koyama, 18–36. Nueva York y Londres: Teachers College. Columbia University.
- Terrén Lana, Eduardo. 2001. *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Univeridade da Coruña.
- Urciuoli, Bonnie. 1996. *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race and class*. Nueva York: Westview Press.
- van Dijk, Teun. 1996. *Discourse, racism and ideology*. Tenerife: La Laguna. RCEI Ediciones.
- van Leeuwen, Theo. 1996. "The representation of social actors". *Texts and practice* ed. por Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard, 32–70. Londres: Routledge.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. West-Mead, England: Saxon House.
- Wortham, Stanton. 2006. *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo. Símbolos de transcripción

Negritas:	participante que tiene el turno
<i>Cursivas:</i>	lectura del texto escolar o voz directa
/:	pausa breve
//:	pausa larga
[]:	solapamiento
(()):	inaudible
{ }:	comentarios del observador
ee/ss:	alargamiento vocálico/ consonántico
↑:	subida de entonación
¿?:	entonación de pregunta
¡!:	entonación de exclamación
MAY.:	énfasis
()°:	voz susurrada
=:	enunciación de una misma intervención sin dejar pausa

Dirección de la autora

Adriana Patiño Santos
C/ Rosselló, 419, 2-2
08025
Barcelona – España
Tel: (+34)696741578