

Página de presentación

Título del artículo

Una aproximación etnográfica a las narrativas producidas en contextos de migración

Nombre completo del autor

Adriana Patiño-Santos

Dirección postal

Building 65 Faculty of Arts and Humanities
University of Southampton Avenue Campus Highfield
Southampton SO17 1BF
United Kingdom

Dirección electrónica

A.Patino@soton.ac.uk

ID ORCID

0000-0003-1950-3954

Una aproximación etnográfica a las narrativas producidas en contextos de migración

Adriana Patiño-Santos

Resumen

Este artículo sitúa la narrativa, en sus diferentes formas, como uno de los métodos preferidos por los etnógrafos sociolingüistas que trabajan en temas de migración, para recoger las experiencias tanto de las personas migrantes, sus razones para migrar y sus percepciones frente a las sociedades de llegada. Asimismo, busca integrar al análisis cuestiones referidas a dos formas de *reflexividad*. Por un lado, la reflexividad que se produce en las narraciones de los participantes, al dar cuenta del curso de sus acciones y, por otra, la reflexividad metodológica que tiene que ejercer el etnógrafo en el campo, además de aspectos referidos a las condiciones bajo las cuales estas narrativas son co-producidas. Solo así se podrán comprender las razones de los narradores para contarnos sus historias en el momento y de la forma en la que lo hacen.

Palabras clave: narrativa, etnografía sociolingüística, reflexividad, migración, escuela

1. Narrativa y sociolingüística etnográfica

Una aproximación etnográfica hacia el uso del lenguaje favorece la recolección de una gran variedad de datos que, triangulados, permiten describir e interpretar el papel que los usos y variedades lingüísticas cumplen en la producción y consecución de las relaciones sociales que se estudian. Por ello, su análisis obliga a vincular tales usos lingüísticos y las prácticas comunicativas que constituyen con las condiciones sociales, históricas y políticas bajo las cuales estos usos operan y a su vez son configurados por ellas. Se reconoce así el papel del lenguaje como práctica social que a la vez permite articular otras prácticas sociales. Diferentes disciplinas comparten esta mirada etnográfica, como por ejemplo la lingüística antropológica, la socialización lingüística, la sociolingüística etnográfica o la sociolingüística etnográfica crítica. Cada una de ellas ha publicado recientemente manuales en los cuales se pueden entender sus orientaciones teóricas, métodos, herramientas y procedimientos analíticos. Así, por ejemplo, se pueden consultar el manual editado por Duranti (2009) para entender la lingüística antropológica y el de Duranti, Ochs y Schieffelin (2011) sobre la socialización lingüística. Asimismo, existen la guía de Blommaert y Jie (2010) para comprender el trabajo de la sociolingüística de la globalización, el manual editado por Tustin (2019) y la guía práctica de Copland, Creese, Rock y Shaw (2015), que permiten entender las características y métodos de la lingüística etnográfica, y el volumen de Heller, Pujolar y

Pietikäinen (2017), que presenta el posicionamiento teórico y analítico de la sociolingüística etnográfica crítica.

A partir de cualquiera de estos manuales se puede comprender que estudiar la relación lenguaje-sociedad es una tarea cada vez más compleja, debido a las vertiginosas transformaciones sociales, políticas y económicas de los últimos tiempos, producto del desarrollo de lo que se ha denominado la neoliberalización, una forma de desarrollo del capitalismo global en la que se favorece una filosofía de la libertad del individuo y la formación de mercado y comercio libres (Harvey 2007). Ello entraña nuevas formas de relación y de desigualdades sociales, con consecuencias como el impulso de movimientos migratorios de mano de obra (Castles 2014) y la demarcación de fronteras entre regiones que reciben migración y regiones que producen migrantes. Este nuevo orden ha llevado a la desestabilización ideológica del Estado moderno como eje identitario de los individuos, quienes crean nuevas formas de relación con sus lugares de origen y con las lenguas que hablan (Codó, Patiño-Santos y Unamuno 2012). Así por ejemplo, la idea de ser *ciudadano del mundo* desafía antiguas formas identitarias esencialistas vinculadas a la idea de que ser de un lugar en particular determina las formas de comportamiento de los individuos. De igual manera, los hablantes de lenguas minorizadas por cuestiones histórico-políticas comienzan a reclamar un lugar legítimo para sus variedades (cfr. lenguas minorizadas), o las personas de origen migrante comienzan a reclamar un lugar para sus lenguas de origen y el derecho de sus hijos a hablarlas (cfr. lenguas de herencia).

Las formas narrativas (por ejemplo experiencias personales, anécdotas, historias cortas, historias hipotéticas) ocupan un lugar privilegiado dentro de las prácticas comunicativas que se recogen en el trabajo etnográfico pues emergen tanto en entrevistas como en otras formas de interacción más informales, con los demás participantes. El estudio de narrativas en una investigación etnográfica permite a los participantes recordar y dar sentido a eventos pasados, presentes e incluso a futuros hipotéticos o situaciones imaginadas. Tal como lo definió Bruner (1990), la narrativa es un modo de pensamiento y por ello el denominado *giro narrativo* de los años 60 en las ciencias sociales permitió reconocer que estas son formas de conocimiento válidas, que permiten a los hablantes construir representaciones de sí mismos, de otros y de las experiencias que viven o proyectan. El estudio de narrativas contribuyó de esta manera a la consolidación de enfoques cualitativos e interpretativos para dar cuenta de fenómenos sociales.

La narrativa ha recibido atención desde diferentes disciplinas como la literatura, el análisis del discurso, la sociología, la antropología y otras áreas como la asistencia sanitaria. La narrativa en sus varias formas –anécdotas, historias cortas, historias de vida, etc.– está presente en la vida diaria de forma ubicua (Ochs y Capps 2001, De Fina y Georgakopoulou 2012). Usamos formas narrativas para llevar a cabo múltiples propósitos comunicativos: convencer, generar afinidades con los demás (solidaridad, empatía, etc.), evaluar moralmente los comportamientos propios y los de los demás, entre otros. Así, por ejemplo, es la forma argumentativa por excelencia que solemos usar para dar excusas o mentir. Una persona puede pedir excusas por llegar tarde al trabajo, recurriendo a una narrativa a través de la cual logre apelar a la solidaridad del interlocutor. En este sentido, se pueden negociar identidades, pero también relaciones de poder. Para el caso de nuestro ejemplo, el empleado puede salir triunfante de la situación sin tener una confrontación con su jefe por haber llegado tarde y quizás sin ser amonestado por ello.

El trabajo de Labov y Waletzky (1967) sobre las historias de experiencia personal, en la naciente sociolingüística de finales de los años 60, abrió el camino para la atención de las historias personales desde los estudios del discurso. Los dos autores definieron la narrativa como una serie de eventos contados sobre el pasado e identificaron lo que hoy se denomina la estructura canónica de lo que debería ser una narrativa: *resumen, orientación, acción complicante, resolución, evaluación* y *coda*. La evaluación resultaba un componente central (Labov 1972), sin un lugar fijo en la narración, en donde el narrador detenía el curso de los acontecimientos para establecer, normalmente, un punto moral, la razón real para contar su historia. Los elementos de la narración se analizaban dentro de esta, desligada del contexto de producción. Miradas más interaccionales, principalmente dentro de los estudios de la socialización lingüística (cfr. Ochs y Capps 2001), llamaron la atención sobre el papel que el interlocutor tiene en la producción de las historias, de que estas se co-construyen en la interacción y que por lo tanto quien escucha es co-autor de las narrativas. Ello ha llevado importantes consecuencias para el análisis de las narrativas recogidas en el trabajo de campo, pues se reconoce el papel activo del investigador en la producción de las historias y, por lo tanto, se entiende que el análisis incluye ese papel (De Fina y Perrino 2011). Asimismo, las historias que se producen en la interacción no necesariamente contienen los elementos que Labov y Waletzky identificaron, ni tampoco se refieren a eventos del pasado. Los estudios interaccionales de la narrativa llevados a cabo por Georgakopoulou (2006, 2007) han resultado muy productivos en la distinción de las formas narrativas que ella denomina

“historias pequeñas” –*small stories*–. Georgakopoulou define las historias pequeñas como “una gama de actividades narrativas poco estudiadas y ‘atípicas’, como por ejemplo, las narraciones de sucesos en curso, de eventos futuros o hipotéticos, de eventos compartidos (conocidos), pero también alusiones a otras narraciones, narraciones inacabadas y negativas a narrar” (2006: 130)¹.

La autora propone un modelo analítico que se basa en un marco teórico ecléctico y multidisciplinar que combina conceptos y herramientas, principalmente del análisis de la conversación y de la sociolingüística con el fin de estudiar cómo se construye la identidad en los discursos entrelazados que los narradores traen a la escena de la comunicación al contar historias personales de la vida diaria. Su contribución radica en observar la narrativa como una práctica social, lo cual implica que la narrativa tiene una relación reciproca con las circunstancias dentro de las cuales es producida. Es decir, las circunstancias de producción inciden en la forma que toma la narrativa pero, a su vez, la narrativa da formas a esas circunstancias.

Toda creación de significado narrativo se considera contextualizada, pero también tiene el potencial de ser sacada de su contexto original y ser recontextualizada, es decir, adquirir nuevos significados en nuevos contextos (...). Por lo tanto, la narrativa deja de ser solo un evento, y su historicidad y circulación se convierten en parte del análisis. (Georgakopoulou 2014: 4)².

Estas pequeñas historias emergen en historias más grandes (ing. *big stories*), las cuales se convierten en marcos de interpretación del significado e interpretación de las pequeñas. La contribución de este paradigma al estudio de las narrativas como actividades sociales es incuestionable. Gracias a él, las narraciones que no seguían el canon laboviano, con una trama lineal o cronológica y que se identificaban como *incompletas* y que quedaban al margen de los estudios del discurso han sido incorporadas de lleno a las narrativas. Es más, se ha demostrado que se constituyen en recursos fundamentales para diferentes propósitos comunicativos y sociales (denunciar, poner en evidencia, justificar posicionamientos, etc.), y se han convertido en objetos de estudio valiosos. Se reconoce su polifonía, mostrando las

¹ Traducción de la autora. Texto original: “a gamut of under-represented and ‘a-typical’ narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, shared (known) events, but also allusions to tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell” (Georgakopoulou 2006: 130).

² Traducción de la autora. Texto original: “All narrative meaning making is seen as contextualized but also as having the potential to be lifted from its original context and to be re-contextualized, that is, to acquire new meanings in new contexts (see Bauman and Briggs 1990). Narrative thus ceases to be just a single event, and its historicity and circulation become part of the analysis.” (Georgakopoulou 2014: 4)

formas en que estas narraciones circulan entre grupos de hablantes, así como su omnipresencia en la comunicación diaria.

Sin embargo, la mayoría de los análisis de narrativas se ha centrado en la construcción interaccional del discurso, dejando de lado las interpretaciones que los datos etnográficos que rodean la situación pueden ayudar a desvelar, es decir, las condiciones sociales de producción de esos discursos, que moldean y a la vez son moldeadas por ellas. Igualmente, las cuestiones de reflexividad metodológica alrededor de la producción de este tipo de datos se ha dejado de lado. Por esta razón, considero que un análisis de narrativas debe incluir el contexto etnográfico de producción que incluye al de la interacción, así como formas de reflexividad que emergen en dicha producción, y de esta manera poder vincular su interpretación con los procesos sociales que ellas ayudan a constituir, a reproducir o a transformar (Patiño-Santos 2018b).

Reflexividad es un concepto tomado prestado de la sociología de autores como Giddens (1991), Archer 2012, Beck (1992) y Bourdieu 1992, entre otros, que generalmente se define como una forma de creciente autoconciencia condicionada socialmente a través de la cual el individuo determina el curso de sus acciones en relación con sus circunstancias sociales. (...)" (Pérez-Milan 2017: 2) (cfr. Pérez-Milans 2017 para un análisis sobre reflexividad y lenguaje). La narrativa, como una práctica comunicativa, es un espacio propicio para la reflexividad. De hecho, la posibilidad de construir discursivamente una forma racionalizada de dar cuenta de nuestras acciones, ha sido un aspecto que ha llamado la atención de los analistas de la narrativa, desde el comienzo de sus estudios, aunque no se le denominase de aquella manera. Así por ejemplo, tal como vimos anteriormente, Labov (1972) otorgó un papel central a la evaluación, al identificarla como el componente que permite a los narradores detener los eventos de la historia para expresar un punto de vista o apreciación moral sobre lo narrado. Asimismo, Ochs y Capps (2001) señalaron el carácter moral de la narrativa como una de las dimensiones a tener en cuenta al analizar las narrativas producidas conversacionalmente, y Linde (1993) enfatizó en las maneras en la que los narradores construyen sus vidas de manera coherente. Considero que el análisis debe incorporar al menos estas dos formas de reflexividad, la del narrador al contar su historia, pero a la vez la reflexividad que ejerce el investigador en el campo, al repensar constantemente sobre lo que observa y percibe en el campo (cfr. Patiño-Santos 2016b para una detallada de la reflexividad en el análisis de narrativas producidas en etnografías del lenguaje).

2. Narrativa, reflexividad y migración

En los estudios sobre migración desde una perspectiva discursiva, la investigación sobre narrativas ha permitido recoger las historias de vida de las personas migrantes en diferentes ámbitos (lugar de trabajo, escuela), sus motivos para migrar, sus experiencias desde el momento en que salen de sus lugares de origen hasta el momento de llegada y asentamiento en sus diferentes destinos (Meinhof y Galasinski 2005), sus experiencias como aprendices de una segunda lengua (Relaño-Pastor 2014, Patiño-Santos 2018b), la forma en la que racionalizan esas experiencias que, para el caso de quienes se ven forzados a migrar, suelen ser traumáticas (Sabaté i Dalmau 2018), las percepciones que las personas migradas tienen sobre su situación actual, incluyendo racismo y otras formas de discriminación (van Dijk 1993) pero también sus diferentes posicionamientos y formas de agencia al narrar cómo enfrentan nuevas estructuras sociales (normas, instituciones, hábitos, creencias, etc.) (De Fina 2003; Menna 2016; Patiño-Santos 2009; Rymes 2001; Wortham et al. 2011). Asimismo, les permite construir discursivamente escenarios de futuro, en donde imaginan mejores condiciones de vida, y cuyas experiencias les legitiman para evaluar tanto los comportamientos propios, los de los demás –sean miembros del mismo grupo étnico o miembros de la sociedad a la que se han desplazado–, y las situaciones en las que se retratan. En ese sentido, la narrativa se convierte en el espacio discursivo adecuado para construir, negociar y distribuir identidades tanto individuales como colectivas. También han permitido observar la manera en las que las sociedades receptoras categorizan la inmigración y a los migrantes. De Fina y Tseng (2017) revisan de manera detallada los estudios sobre narrativa e inmigración y explican las diferentes formas en que se han analizado estas narrativas. Las autoras muestran cómo algunos estudios se centran en el contenido de las historias o su dinámica interaccional, mayoritariamente aquellos que estudian la identidad de los migrantes, mientras que otros se centran en la función de las narrativas dentro de cada comunidad.

En consecuencia, intentaré presentar un análisis atendiendo al contexto etnográfico en donde se han producido esas narrativas (Patiño-Santos 2018a) vinculando la producción de la narrativa en el trabajo de campo a partir del concepto de *reflexividad*. Según mi entendimiento, ello implica incorporar a su análisis las condiciones etnográficas de producción, reconociendo que todos los datos recogidos en el trabajo de campo ayudan a interpretar la acción social que los hablantes desean realizar al producirlas en los diferentes ambientes interaccionales en donde emergen (entrevistas, conversaciones informales entre los propios participantes, incluido el investigador, correos electrónicos, redes sociales, etc.). La

reflexividad metodológica (Giampapa y Lamoureux 2011; Patiño-Santos 2017, 2019) se incluye en el análisis de manera que el etnógrafo pueda situar esas condiciones de producción en detalle. Es decir, lo *no dicho* en la narrativa, pero que ha sido documentado por el etnógrafo de otras maneras (diario de campo, filmación, conversación informal, etc.) y que resulta contextualmente relevante para su interpretación. El análisis debe incluir aspectos sobre lo que es narrable (ing. *tellability*) y las razones que el narrador ofrece implícita o explícitamente para contar su historia (ing. *tellership*) (Thornborrow y Coates 2005). Por ejemplo, muestra que tiene el derecho a contarla porque le pasó a él/ella, o porque le ayudará a ilustrar algún punto moral que quiere dejar en claro. Esto implica dar cuenta de quién narra, para quién, pero además explicar cómo se movilizan los recursos en estas historias y bajo qué circunstancias. En ello, el papel del investigador en la producción de los datos se tiene que problematizar, reconociendo que el etnógrafo tiene sus propios intereses en la recolección de lo que se narra y cómo se narra.

2.1 Confrontación en un instituto multicultural de Madrid

Para los propósitos de este artículo me centraré en el estudio de dos de las formas de reflexividad que emergen en el trabajo de campo, mi papel dentro de la situación y las formas de racionalizar su experiencia, que un grupo de tres chicas migrantes de origen latinoamericano, escolarizadas en el sistema educativo español, co-construyen conmigo en una situación de entrevista informal. La narrativa, que titulé “la ‘rubia’ que nos llamaba idiotas”, fue recogida en una etnografía longitudinal que llevé a cabo en el centro escolar *Evangelista*, un instituto de secundaria localizado en el centro de Madrid que visité de manera intermitente entre 2004 y 2008 (Patiño-Santos 2009, 2011).

Este instituto concentraba alumnado de origen inmigrante, principalmente de origen latinoamericano, el cual, según los discursos sociales que circulaban sobre la migración en España, a comienzos de los años 2000, y que los medios denominaban el *fenómeno migratorio*, cumplía las expectativas de ser el grupo social que más fácilmente se integraría (Aja et al. 2000). Se le atribuía una cercanía cultural basada en relaciones históricas de colonialismo durante los siglos XV y XIX. Los latinoamericanos, a diferencia de los marroquíes, grupo que se posicionaba en el otro extremo del rango de integración, compartían hechos culturales como la orientación religiosa, costumbres, gustos gastronómicos y principalmente, la lengua. Hasta ese momento, el alumnado latinoamericano en las aulas de la Comunidad de Madrid había sido categorizado como tranquilo pero con dificultades para seguir el currículo de la escuela (Martin Rojo y Mijares 2003). Mis

observaciones se centraron en las trayectorias escolares del alumnado de las aulas 2B (en 2003/04) con quienes me reencontré tres años después en el grado 4B (2007/08). Recogí 20 horas de datos interaccionales procedentes de las aulas de ciencias sociales y de lengua en ambos años, así como ocho horas de entrevistas a los grupos de amigos, a los docentes y directivas del centro, además de filmaciones de celebraciones, y notas de campo de reuniones de docentes y conversaciones informales con todos los actores sociales que participaban en el centro. Aunque mi objetivo inicial era observar la manera en la que las políticas de la Comunidad de Madrid estaban gestionando el multiculturalismo y el multilingüismo en los centros, poco a poco mi atención se fue centrando en los diferentes procesos de fracaso escolar que estaban sucediéndose. El hecho de que yo era del mismo origen de la mayoría del alumnado fue recibido de distintas maneras tanto por los docentes como por el alumnado. De hecho, mi posicionamiento a lo largo de los años del trabajo de campo fue cambiando y pude jugar varios papeles: con los docentes pasé de observadora a colaborar en algunas de sus clases, por lo cual logré crear situaciones de confianza, que se ven reflejadas en los datos que recogí. Las entrevistas están llenas de confidencias que indican ese grado de cercanía. Con los alumnos, al principio el hecho de ser colombiana les causaba curiosidad, sin embargo se mantenían distantes por el hecho de que yo tenía la misma edad de sus madres, además de que siempre estaba con los profesores. Poco a poco fui logrando su confianza y ello me permitió igualmente recoger entrevistas en las que me narran sus experiencias conflictivas con docentes y colegas, además de evaluar sus acciones de manera abierta, como se observará en el ejemplo.

El fracaso del *Evangelista* representaba los resultados de las regulaciones sobre gestión de la multiculturalidad que la Comunidad de Madrid venía implementando desde hacía varios años, regulaciones que fomentaban la segregación escolar. Así, desde comienzos del año escolar 1999/2000, la mayoría de los alumnos que llegaban procedentes de Latinoamérica a Madrid, fuera del calendario oficial, eran enviados a este centro escolar y a otros circundantes, y no cerca de sus lugares de residencia, como lo imponía la normativa. De esta manera se fue concentrando el alumnado de origen inmigrante en estas aulas públicas, desestimando a los centros, lo cual hacía que el alumnado local optara por la educación concertada (privada con fondos públicos). Aunque el caso del *Evangelista* no era el único, fue el más endémico, pues la huida de alumnado local fue disminuyendo considerablemente el número de alumnado y con ello los servicios que se prestaban en el centro, hasta llevarlo a su cierre en 2008. Para el año escolar 2006/07 un edificio con capacidad para 650 estudiantes

albergaba solamente 66 para toda la secundaria. Ello acarreó la reducción del número de docentes, las ayudas a la diversidad e incluso aspectos estructurales como la cafetería desaparecieron. Durante los dos últimos años, los alumnos tenían que traer su bocadillo y pasar la hora de recreo en el patio. Una máquina expendedora de café para docentes y alumnos fue puesta en uno de los pasillos. Mi trabajo documentó los procesos de socialización en este centro durante esos últimos años. Los docentes, bajo una carga laboral alta y con la amenaza de que el instituto se cerraría en cualquier momento, difícilmente podían construir un proyecto de centro. Los alumnos, por su parte, conscientes de la mala reputación del centro, se asumían como *malos alumnos* (Patiño-Santos 2011). Ello repercutía en las relaciones conflictivas entre todos los participantes, docentes y alumnos y entre alumnos. Las narraciones sobre los enfrentamientos entre los jóvenes y algunos profesores se pueden ver en Patiño-Santos 2009. Allí explico las percepciones que tenían los unos sobre los otros y las reacciones frente a ello. Las expectativas de los docentes sobre su alumnado, que no hacía los deberes ni prestaba atención en clase, llevaba a muchos cuestionarse, sobre todo al principio de mi investigación, hasta qué punto estaban haciendo más un trabajo de tipo social que el de enseñar contenidos en lengua, en ciencias sociales, en matemáticas, que era para lo que se habían preparado. Aunque la plantilla docente cambió dos años después, estos nuevos docentes poco pudieron hacer para mejorar la reputación del centro o fomentar el interés de sus alumnos. Los alumnos, en su mayoría, solo esperaban cumplir los 16 años, la edad obligatoria, para abandonar la escuela.

2.2 Reflexividad en las narrativas del conflicto en el *Evangelista*

Durante mi trabajo de campo fui testigo de las relaciones conflictivas entre alumnos y docentes y entre los propios alumnos, principalmente las chicas. Cualquier pequeño acto interpretado como provocación era motivo para retarse a pelear en las plantas 3 y 4 del centro que estaban abandonadas (Patiño-Santos 2009, 2016). Aunque los docentes intentaban guardar la disciplina haciendo el recreo en el patio, algunas veces pequeños grupos lograban escapar para enfrentarse verbalmente en el centro y amenazarse con una pelea a la salida del centro. Dos veces observé peleas entre chicos a la salida, con los docentes intentando separarlos. Una de ellas acabó con la llegada de la policía pues se enfrentaban un chico del centro con otro de otro instituto.

Después de la entrega de notas del segundo trimestre del año escolar 2007/08, invité a un grupo de amigas, Soraya, Carolina y Andrea, tres jóvenes de 15 años, de origen ecuatoriano, que estaban haciendo grado cuarto, el último año escolar de la educación básica obligatoria.

Yo había mantenido cercanía con dos de ellas, Carolina y Andrea, desde que estaban en segundo año y quería conversar con ellas sobre su desempeño escolar. Era el comienzo del año y el comportamiento de Carolina, especialmente, me llamaba la atención pues durante mis primeras observaciones, tres años atrás, ella era la mejor alumna en segundo grado y ahora, en cuarto, había dejado de invertir en lo académico. Carolina tendría que haber acabado su secundaria el año anterior, pero, como la mayoría de sus compañeros, había suspendido tercero y, por lo tanto, estaba un año retrasada. Había aprobado tercero con dificultad y al comenzar su cuarto año iba suspendiendo varias asignaturas. Quería entender las causas de su desmotivación. Las chicas preferían hablar en grupos, lo cual me favoreció metodológicamente pues muchas historias compartidas (Georgakopoulou 2006) surgieron en la entrevista. Debido a que esta narración es interaccional, para su análisis, combinaré algunos planteamientos de Ochs y Capps (2001), quienes enfatizan la dimensión de la co-construcción de las narrativas, con una organización flexible, donde algunos componentes pueden aparecer, o no (evento inesperado, escenario, respuesta, consecuencia y evaluación³), y las ideas de Georgakopoulou (2006) sobre las historias pequeñas, es decir, las formas narrativas que se presentan como actividades sociales que se negocian en la interacción y cuya naturaleza heteroglósica (Bakhtin 1984) permite traer a la escena de la comunicación diferentes voces representadas en los diferentes niveles narrativos: el mundo narrado, el mundo de la interacción, el mundo social (cfr. Bamberg (1997) y su teoría del posicionamiento en las narrativas (ing. *positioning*)).

Las narrativas del conflicto, como las llamé en su momento (Patiño-Santos 2009, 2011), permitían a los grupos de iguales narrar su confrontación con docentes y con colegas. En ellas, los narradores reflexionan, a través de las evaluaciones, sobre su propio comportamiento y el de los demás, posicionándose como agentes morales que se orientan hacia a un orden moral en el que los adversarios son construidos como injustos, autoritarios, equivocados. Las narrativas, en su mayoría, justificaban el enfrentamiento y las acciones, a veces violentas, de los narradores. Así, en un momento de la entrevista con Soraya, Carolina y Andrea, estamos conversando sobre los cambios que habían ocurrido en el centro, tema que motivaría la narración grupal de un enfrentamiento con una de las docentes del centro.

La rubia que nos llamó “idiotas”
(entrevista a Soraya, Carolina y Andrea)

³ Traducción de la autora. Original: *unexpected event, setting, response, consequence and evaluation*.

- 1 **Soraya:** y también no no dejan quedar por aquí /nos mandan al patio
- 2 **Carolina:** como la rubia
- 3 **Soraya:**/ si / nos mandan al patio / y nos dicen *idiotas*
- 4 **Carolina:** nos dicen *idiotas*
- 5 **Adriana:** *idiotas* por qué?
- 6 **Soraya:** porque el otro día estábamos comprando café / porque bajamos /este / de arriba de clase y estamos bajando a comprar café y y Clara
- 7 **Adriana:** la
- 8 **Soraya:** si sí Clara / no? / la profesora /
- 9 **Carolina:** (la profesora)
- 10 **Soraya:** (sí una rubia) alta simpática / ya esta- / llegó un profesor y le
- 11 preguntó que qué hacía ahí y la niña bonita va y dice / *no estoy esperando a esas 13 idiotas!* / así de / de fresca ella
- 14 **Adriana:** y tú qué hiciste?
- 15 **Soraya:** nada no / le dije que no nos llame así /cómo nos va a llamar así↑
- 16 / que no /y
- 17 **Adriana:** está bien
- 18 **Soraya:** y comenzó ahí a gritar
- 19 **Carolina:** nosotros la ignoramos
- 20 **Soraya:** comenzó a gritar ahí tantas cosas / entonces
- 21 **Carolina:** yo mejor la ignoro
- 22 **Soraya:** sí / y yo he cogido yy
- 23 **Adriana:** pero es de las pocas que os dice esas cosas
- 24 **Todas:** sí
- 25 **Soraya:** es que es muy antipática / se cree mu- / se cree que tiene derecho a
- 26 insultar a la gente / no tiene derecho a insultar a la gente ni mucho menos
- 27 porque si la gente no responde porque es educada / no es por nada más
- 28 **Adriana:** ya
- 29 **Soraya:** aunque sea profesora no le da derecho a que venga a dársela ahí de
- 30 grandeza
- 31 **Adriana:** pero qué le dijiste?
- 32 **Soraya:** yo le / yo le dije pero no así como le estoy yo diciendo ahora / yo le dije
- 33 que no / que no / *que no tiene por qué llamarnos idiotas ni mucho menos*
- 34 **Adriana:** claro
- 35 **Soraya:** y que para mí es más idiota el que me dice
- 36 [risas]
- 37 **Adriana:** no es que no puede / nadie te puede decir nada (())
- 38 **Soraya:** ya

Esta narrativa surge de manera aparentemente espontánea cuando estábamos hablando sobre los cambios que las alumnas habían notado en el centro durante el tiempo en el que habían estado escolarizadas allí. Soraya había enumerado una serie de normas que habían ido cambiando, y en 1.1 recurre a una historia pequeña para ilustrar su punto: “[los docentes] no no dejan quedar por aquí /nos mandan al patio”. Esta historia pequeña resulta ser el desencadenante de la narrativa compartida que surge y se co-construye a continuación, entre Carolina, Soraya y yo: Carolina decide tomar el turno e instala al adversario de la narración

como “la rubia”. Esta manera descalificadora, orienta la narración hacia lo que las alumnas realmente desean contar, pues inmediatamente Soraya completa el resumen de los acontecimientos dando pistas que después desarrollarán: (l.3)“ sí / nos mandan al patio / y nos dicen *idiotas*”. Esta última parte del episodio es reiterado por Carolina para ir estableciendo el punto de la narrativa: mostrar que hay docentes discriminadores en el centro. Por ello, decide pedir más información, de manera que ellas puedan organizar, en este caso, cronológicamente los acontecimientos. Así, Soraya sitúa el evento temporal y espacialmente para entrar a desarrollar los hechos secuencial y causalmente:

1. Estábamos comprando café en la máquina.
2. Llega Clara, la profesora, descrita varios turnos abajo como “(... rubia) alta simpática”⁴.
3. Llega un profesor y hace una pregunta a la profesora.
4. La profesora responde refiriéndose a las alumnas en tercera persona y de manera descalificadora “*esperando a esas idiotas!*”
5. La alumna se enfrenta a la docente y le pide que “no nos llame así”.
6. La profesora comienza a gritar.
7. Las alumnas la ignoran.

Estos eventos centrales van acompañados de formas de reflexividad de las participantes en donde se posicionan como agentes morales dentro de la entrevista, orientadas a definir la moraleja de la historia, es decir, lo que para ellas es un *comportamiento educado* y que se va conformando a lo largo de la narrativa entre l. 25-27 (un profesor no tiene derecho a insultar a un alumno), y de cómo reaccionar ante un comportamiento maleducado. Así, mientras Carolina decide ignorar a la docente (l. 21), Soraya la enfrenta para manifestarle que la forma en que se ha referido a ellas no es la correcta (l. 15 “le dije que no nos llame así /cómo nos va a llamar así↑”), aunque al final también decide ignorarla. Las dos se construyen como protagonistas, desde posicionamientos diferentes dentro de la historia, pero iguales en la situación de entrevista. El posicionamiento de Soraya en la historia y a lo largo de la entrevista es coherente con el que ha construido a lo largo de mi observación etnográfica: como líder de su grupo de amigas. En mis notas de campo, la describo como “chica con mucho carácter” (12 de noviembre 12 de 2007).

⁴ Es importante comentar que en Latinoamérica, *simpático* hace referencia a cuestiones físicas, más que emocionales, así que en este contexto *simpática* significa ‘guapa’.

La oponente, por su parte, es descalificada a partir de una serie de calificativos irónicos como “la niña bonita” (l.11), de descripciones negativas sobre su carácter (l.13) “así de fresca ella”, (l.25) “es que es muy antipática”, (l.25-26) “se cree que tiene derecho a insultar a la gente” y utilizando formas argumentativas que respaldan la respuesta de las alumnas frente a los insultos de la profesora: (l.29-30) “aunque sea profesora no le da derecho a que venga a dársela ahí de grandeza”.

El que me hubiesen contado esta anécdota tenía un sentido dentro de todo el conjunto del corpus pues, aunque parezca una narrativa espontánea, yo había sido testigo de este conflicto. Casualmente, una semana atrás, yo pasaba ese día frente a la máquina que se hallaba en el pasillo y observé el enfrentamiento, así que entendí que las chicas lo que querían realmente era darme una explicación por su comportamiento. A ello responden las formas argumentativas con las que respaldan sus acciones. (l.26) “no tiene derecho a insultar a la gente ni mucho menos porque si la gente no responde porque es educada / no es por nada más” y mi respuesta solidaria (l.34 y L. 37), pues de acuerdo con lo que observé, las chicas tenían razón. De hecho, en entrevistas posteriores a otros docentes del centro me explicaban que esta misma docente tenía problemas con el alumnado en general y que eran constantes las quejas contra ella.

Los aspectos interesantes de la narrativa los encuentro no solo en las razones para querer contármela, pues entendí que las alumnas buscaban mi comprensión de la situación desde su punto de vista, sino además en el conjunto de valores que se revelan en ella, pues surgen sus ideas sobre la justicia, la igualdad y la necesidad de defenderse como individuo, extendiéndose al grupo de iguales. Considero que esta narrativa ilustra el grado de confianza que logré tener con el alumnado al final de mi etnografía, algo que me costó bastante trabajo debido al hecho de que, a pesar de ser latinoamericana como ellas, yo tenía la edad de sus madres. Logré que entendieran que, a pesar de ser adulta, mi papel no era evaluarlas ni pasar información a sus padres.

3. Conclusión

Este artículo ha mostrado el interés por la narrativa en los estudios del discurso y en los estudios etnográficos del uso del lenguaje en su contexto social. En este sentido, las formas narrativas cobran especial interés para los sociolingüistas etnógrafos como actividad comunicativa que emerge en los diferentes momentos y espacios visitados durante el trabajo

de campo, en muchas ocasiones de manera espontánea. Las narrativas se presentan como formas comunicativas co-construidas entre los diferentes participantes, incluidos los propios etnógrafos, los cuales permiten, entre otras cosas, ejercer varias formas de reflexividad. Estos espacios discursivos, dentro de los estudios de migración, cobran un valor especial dado el carácter delicado que conlleva recoger testimonios de personas que han experimentado situaciones difíciles, de discriminación e incluso traumáticas (De Fina y Tseng 2017). Son estos momentos en donde los participantes se sienten autorizados a hablar de sus experiencias y percepciones sobre su proceso migratorio y asentamiento en los lugares de llegada. Les permite además construir historias coherentes sobre sus propias vidas y dar cuenta de las decisiones que han ido tomando de acuerdo con sus circunstancias. Para el etnógrafo, en particular, algunas de las situaciones en las que las narrativas emergen en el campo se convierten en momentos que favorecen la reflexividad metodológica. El ejemplo de una narrativa co-producida con tres alumnas de origen latinoamericano, como yo, me permitió mostrar cómo la co-producción de esa narrativa conllevó haber construido una relación de años y haber retado la identidad que las alumnas me había asignado, como adulta que podía alinearse con sus docentes o con sus padres. La situación de entrevista grupal nos permitió poner en juego nuestras interpretaciones sobre una situación de conflicto que construimos como compartida, ellas como protagonistas de la historia y yo como testigo. La reflexividad desplegada por las alumnas se materializó discursivamente al construirse como agentes morales capaces de evaluar el comportamiento de su docente como oponente, desautorizándola moralmente, en una situación de conflicto. El trabajo de co-construcción de la narrativa les permitió a estas participantes justificar el enfrentamiento y las acciones, a veces violentas, en las que reportan haber participado. Las historias del conflicto en el *Evangelista* me permitieron presentar un cuadro de fracaso escolar en el que alumnado de origen inmigrante no se sentía bien recibido en la sociedad de llegada. La reflexividad metodológica para los etnógrafos resulta ser la manera de legitimar lo que cuenta para nosotros como conocimiento (epistemología) y las maneras de acceder a esos conocimientos a través de nuestra propia definición del campo, de los datos y de las relaciones que establecemos con los demás participantes de nuestros terrenos (*ing. sites*).

Agradecimientos

Quiero agradecer a las editoras y a las/los revisores de este texto. Sus comentarios y sugerencias me han ayudado a repensar y enriquecer algunas ideas.

Referencias

- Archer, Margaret (2012): *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge: CUPAja.
- Aja, Eliseo; Carbonell, Francesc; Colectivo Ioé; Funes, Jaume; Vila, Ignasi (2000): *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*, Barcelona: Caixa d'Estalvis de Catalunya.
- Bakhtin, Mikhail (1984): *Problems of Dostoevsky's poetics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bamberg, Michael G. W. (1997): „Positioning between structure and performance“, *Journal of narrative and life history* 7 (1-4), pp. 335-342.
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*, London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1992): „The practice of reflexive sociology“ (The Paris Workshop), en: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (eds.): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press, pp. 217-260.
- Blommaert, Jan; Dong, Jie (2010): *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*, Bristol: Multilingual Matters.
- Bruner, Jerome S. (1990): *Acts of meaning*, Harvard: Harvard University Press.
- Castles, Stephen (2014): „International migration at a crossroads“, *Citizenship Studies* 18 (2), pp. 190-207.
- Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana; Unamuno, Virginia (2012): „Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana“, *Spanish in Context* 9 (2), pp. 167-190.
- Copland, Fiona; Creese, Angela; Rock, Frances; Shaw, Sara E. (2015): *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- De Fina, Anna. (2003): *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*, Ámsterdam: John Benjamins.
- De Fina, Anna; Georgakopoulou, Alexandra (2012): *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna; Perrino, Sabina (2011): „Introduction: Interviews vs. ‘natural’ contexts: A false dilemma“, *Language in Society* 40 (1), pp. 1-11.
- De Fina, Anna; Tseng, Amelia (2017): „Narrative in the study of migrants“, en: Canagarahah, Suresh (ed.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*, London and New York, NY: Routledge, pp. 381-396.
- Duranti, Alessandro (ed.) (2009): *Linguistic anthropology: A reader*, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (eds.) (2011): *The handbook of language socialization*, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Georgakopoulou, Alexandra (2006): „The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction“, *Discourse Studies* 8, pp. 265-287.
- (2007): *Small stories, interaction and identities*, Ámsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- (2014): „Between narrative analysis and narrative inquiry: The long story of small stories research“, *Working Papers in Urban Language and Literacies* 131, pp. xx-xx. [en línea:
https://www.academia.edu/7550539/WP131_Georgakopoulou_2014_Between_narrative_analysis_and_narrative_inquiry_The_long_story_of_small_stories_research, 24/04/2019]

- Giampapa, Frances; Lamoureux, Sylvie A. (eds.) (2011): „Voices from the field: Identity, language, and power in multilingual research settings“, *Journal of Language, Identity & Education* 10 (3), pp. 127-131.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press.
- Harvey, David (2007): *A brief history of neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press
- Heller, Monica; Pietikäinen, Sari; Pujolar, Joan (2017): *Critical sociolinguistic research methods*, New York/London: Routledge-Taylor & Francis.
- Labov, William (1972): „The Transformation of Experience in Narrative Syntax“, en: Labov, William (ed.): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 354-596.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1967): „Narrative analysis“, en: Helm, June (ed.): *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Linde, Charlotte (1993): *Life stories: The creation of coherence*, Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Martin Rojo, Luisa; Mijares Laura (ed.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: CIDE.
- Meinhof, Ulrike Hanna; Galasiński, Dariusz (2005): *Language of Belonging*, London: Palgrave Macmillan, pp. 13-49.
- Menna, Laura (2016): „Yo soy víctima pero también activista. Narrativas migrantes en la Plataforma de Afectados por la Hipoteca“, *Discurso y Sociedad* 10 (4), pp. 759-780.
- Ochs, Elinor; Capps, Lisa (2001): *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patiño-Santos, Adriana (2009): „Narrando el conflicto: alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid“, *Revista Discurso y Sociedad* 3 (1), pp. 119-149.
- (2011): „La construcción discursiva del fracaso escolar: Una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid“, *Spanish in Context* 8 (2), pp. 235-256.
- (2016): „Etnografía y sociolingüística“, en: Gutiérrez-Rexach, Javier (ed.): *Encyclopedia of Lingüística Hispánica*, Abingdon, GB: Routledge. pp. 53-62
- (2017): „Trapped in a moral order: moral identity, positioning and reflexivity in stories of confrontation among Latin American teenage school girls in Madrid“, *AILA Review* 29 (1), pp. 83-113.
- (2018a): „‘No-one told me it would all be in Catalan!’—narratives and language ideologies in the Latin American community at school“, *International Journal of the Sociology of Language* 250, pp. 59-86.
- (2018b): „Introduction“, *International Journal of the Sociology of Language* 250, en: Patiño-Santos, Adriana; Relaño-Pastor, Ana María (eds.) (2018): „Storytelling in globalized spaces: a linguistic ethnographic perspective“, *International Journal of the Sociology of Language* 250, pp. 1-10.
- (2019): „Reflexivity“, en Tusting, Karin (ed.): *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, London UK, New York: Routledge, pp. 213-228.
- Pérez-Milans, Miguel (2017): „Reflexivity and social change in applied linguistics in Pérez-Milans (ed.) Reflexivity in Late Modernity“. Accounts from linguistic ethnographies of youth. *AILA review*, 29: 1-14.
- Relaño Pastor, Ana María (2014): *Shame and pride in narrative: Mexican women's language experiences at the U.S.-Mexico border*, New York: Palgrave.
- Rymes, Betsy (2001): *Conversational borderlands: Language and identity in an alternative urban high school*, New York: Teachers College Press.

- Sabaté i Dalmau, Maria (2018): „Exploring the interplay of narrative and ethnography: A critical sociolinguistic approach to migrant stories of dis/emplacement“, *International Journal of the Sociology of Language* 250, pp. 35-58.
- Thornborrow, Joanna; Coates, Jennifer (2005): *The Sociolinguistics of Narrative*, Amsterdam: John Benjamins.
- Tustin, Karin (ed.) (2019): *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, New York: Routledge.
- Van Dijk, Teun A. „Stories and racism“, *Narrative and social control: Critical perspectives* 21 (1993): 121-142.
- Wortham, Stanton; Allard, Elaine; Lee, Kathleen; Mortimer, Katherine (2011): „Racialization in payday mugging narratives“, *Journal of Linguistic Anthropology* 21, pp. E56-E75.

Apéndice

Símbolos utilizados en la transcripción

Part	participante
aa	alargamiento vocálico o consonántico
/	pausa corta (0.5 segundos)
//	pausa larga (0.5 – 1.5 segundos)
(())	fragmento inaudible
?:	tono de pregunta
↓	entonación descendente
↑	entonación ascendente
→	entonación continua
[]	solapamiento del turno
<i>bast</i>	voz directa
¡	tono de admiración