



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright ©  
ISSN 1887-4606  
Vol. 3(1) 2009, 119-149  
www.dissoc.org

---

*Artículo*

---

**Narrando el conflicto: alumnado de origen  
inmigrante en un centro escolar de Madrid**

*Narrating the conflict: Students of immigrant  
background in a school center in Madrid*

*Adriana Patiño Santos*  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

*¿Cómo narran alumnos y alumnas de origen inmigrante situaciones de conflicto que han experimentado en un centro escolar multicultural de la Comunidad de Madrid?, ¿De qué manera comprenden y explican los alumnos-narradores sus comportamientos de resistencia/confrontación? ¿Qué nos permite el análisis de estas narraciones comprender sobre la situación de fracaso escolar en este centro escolar? Estas preguntas serán respondidas dentro del análisis de relatos cotidianos recogidos en entrevistas a diferentes “peñas”, grupos de iguales que se organizan para resistir el orden de la escuela (Gibson et al, 2004).*

*Este estudio es parte de un trabajo de investigación sobre aulas multiculturales en Madrid siguiendo el marco de la Etnografía, la Sociolingüística y el Análisis del Discurso desde una perspectiva crítica (Martín Rojo, en prensa). De acuerdo con esta perspectiva, las narrativas se entienden como prácticas discursivas/interaccionales co-construidas de manera situada, las cuales reflejan tanto las creencias sociales como las relaciones, a las cuales contribuye a negociar y modificar (Fairclough, 1989; De Fina, 2003a: 369). Ello nos lleva a atender a las formas en las que las narrativas siguen y generan reglas sociales, formas de comprender y elaborar la experiencia, relaciones sociales y roles entre los participantes (tanto del mundo narrado como del de la realidad desde la cual se narra).*

**Palabras clave:** *sociolingüística, etnografía, narrativas, análisis interaccional, fracaso escolar*

## Abstract

How do students of immigrant backgrounds narrate conflictive situations they have experienced within a multicultural secondary school in the Community of Madrid? How do narrators understand and explain their resistance/confrontational behaviour? What does the analysis of these narrations reveal about the situation of school failure in this educational centre? The approach to such questions will be made through the study of narratives gathered in interviews with “peñas” (“circles”): groups of peers organised to challenge the order of the school (Gibson, *et. al*, 2004).

This study is part of a research carried out in multicultural classrooms in Madrid, following an ethnographic, sociolinguistics and discursive approach from a critical perspective (Martin Rojo, in press.). From this perspective, narratives, as an interactional genre, are collaborative situated discursive practices that “both reflect social beliefs and relationships and contribute to negotiating and modifying them” (Fairclough, De Fina, 2003a: 369). These characteristics allow us to observe the ways narratives follow and generate social rules, ways of understanding and elaborating our personal experience, social relationships and the roles participants play (as much within the world narrated as in that of the reality from which the events are narrated).

**Key words:** *sociolinguistics, ethnography, narratives, interactional analysis, school failure.*

## Introducción

El sistema educativo de la Comunidad de Madrid ha venido acogiendo desde mediados de los años 90 nuevo alumnado procedente de diferentes orígenes, especialmente de América Latina. La integración de estos alumnos es categorizada por algunos agentes escolares como “fácil”, siguiendo la lógica de que este alumnado “*comparte nuestra lengua*”. Sin embargo, y contrario a esta creencia, ya señalada por la sociolingüística clásica (Hymes, 1972; Labov, 1972), el estudio etnográfico sociolingüístico<sup>1</sup> de las prácticas discursivas/interaccionales en el IES<sup>2</sup> *Evangelista*<sup>3</sup>, con presencia mayoritaria de alumnado de origen latinoamericano<sup>4</sup>, ha mostrado las maneras en las que los conflictos entre docentes locales y sus estudiantes atraviesan todas las prácticas y conllevan consecuencias socio-educativas, más allá de los límites de la escuela (Patiño Santos, 2007, 2008).

El estudio realizado a lo largo de tres años (2003-2007) permitió observar y triangular múltiples formas discursivas y datos etnográficos de la práctica escolar, pertenecientes a distintos órdenes: i. *Interaccional*: clases de lengua y ciencias sociales del curso 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), intercambios entre docentes y alumnado dentro y fuera del aula, conversaciones entre alumnos y entrevistas al alumnado, dentro de las cuales surgen diversos géneros discursivos. Tal es el caso de las narrativas, foco de atención de este artículo; ii. *Institucional*: los documentos oficiales del centro, las políticas educativas y de atención a la diversidad procedentes de la Comunidad de Madrid, entrevistas a los docentes encargados de la gestión de la diversidad en el Instituto y iii. *Social*: la valoración de diversos agentes sociales y educativos (sindicalistas, docentes de centros escolares de la zona, noticias sobre la situación en la prensa local) sobre el centro escolar y su imagen pública.

La triangulación de estos datos ha permitido, entre otras cuestiones, señalar que las representaciones hechas por los participantes sobre sí mismos, los demás y la práctica escolar en la que participan revelan una serie de transformaciones que están ocurriendo al interior de un sistema educativo que no estaba preparado para recibir flujos de estudiantes venidos de otros países.

Este artículo presenta un doble propósito, teórico y analítico. El primero de ellos es introducir la narrativa de la confrontación en el entorno escolar de minorías (centrado en el alumnado “latino”) como género discursivo propio de este contexto, caracterizándola de manera general. Ello abre el camino para posteriores investigaciones sobre este tipo de narraciones, los recursos mediante los cuales los grupos de iguales elaboran experiencias compartidas al crear un adversario común, la institución/los docentes, así como la influencia de los grupos de iguales dentro del

desempeño escolar y el desarrollo de capital social en entornos multilingües y multiculturales (Gibson, et al, 2004).

El segundo objetivo, de tipo analítico, se centra en explorar las maneras en las que el alumnado, mayoritariamente, de origen latinoamericano narra y por ende evalúa (Ochs & Capps, 2001) las confrontaciones en las que ha participado dentro del centro escolar *Evangelista*. Las narrativas se irán vinculando con otro tipo de testimonios surgidos dentro de la situación de entrevista. Ello, permitirá revelar, por un lado, las reacciones del alumnado frente a la retórica del déficit construida y distribuida por el orden institucional (Patiño Santos, 2008) y, por otro, lo que constituye el capital social de los pares, el *ethos* moral y los saberes compartidos que sostienen las relaciones entre chicos y chicas, sus formas de relacionarse (la razón situacional, en términos de D'Amato, 1986) y de organizarse para la confrontación. Explicaciones que, en últimas, darán cuenta del grado de inversión en la cultura escolar y permitirán vincular este género discursivo emergente con las estructuras macro sociales de fracaso escolar que se reproducen en este contexto.

### **Contexto: el *Evangelista*, un centro “diferente”**

Desde el inicio de la investigación realizada en la Comunidad de Madrid (2003-2007), el IES *Evangelista* se configuró como el marco de referencia de una realidad que se manifestaba tímidamente en la prensa local, pero de la que diferentes expertos querían prevenir (Aja, *et.al*, 2000; Carbonell, 1995b; Siguán, 1998; Martín Rojo, et al., 2003): las posibles consecuencias negativas que podría traer la concentración artificial de alumnado de origen inmigrante en las aulas de la escuela pública del estado Español.

Diferentes factores fueron llevando a que el *Evangelista*, en menos de diez años, se convirtiese en un centro escolar reservado para los hijos de los trabajadores inmigrantes con la consecuente huída del alumnado local. Tal como lo expresaba el director del Instituto en 2007, “los alumnos de aquí prefieren irse a los centros concertados<sup>5</sup> de la zona”. Esta concentración traería consecuencias estructurales y funcionales que con el tiempo llevaron al *Evangelista* a una situación de deterioro que resumimos en los siguientes puntos:

1. *Disminución del número de alumnado en el instituto*: en el curso escolar 2003/04 encontrábamos un total de 149 estudiantes de ESO en un edificio que podía albergar hasta 600. Para 2007/08 el número de alumnado había descendido a 80 para toda la secundaria y en enero de 2008 sólo había 5 estudiantes inscritos para el primer año. El descenso en el número de alumnado trajo consecuencias

estructurales como la desaparición del bachillerato, situación que no ofrecía la posibilidad de quedarse allí para completar la educación básica, así como la reducción en la plantilla del profesorado. Los docentes que quedaban en el centro habían tenido que redistribuirse las asignaturas para lograr cumplir con la carga escolar. Así por ejemplo, encontrábamos a profesores de matemáticas impartiendo biología y química o docentes de lengua castellana, dando ciencias sociales y ética. Los cambios estructurales afectaban también cuestiones como la desaparición de la cafetería y la renegociación de espacios de ocio y tiempo libre, al quedar desocupadas las dos últimas plantas del edificio.

2. *La consideración del “Evangelista” como centro orientado exclusivamente a “los inmigrantes”*. La administración local había fomentado en gran medida dicha consideración debido a que en los últimos años escolarizaba exclusivamente alumnado de origen extranjero en este centro. Todo alumno recién llegado, especialmente de origen latinoamericano, era enviado al *Evangelista* sin tener en cuenta su lugar de domicilio, tal como lo establece la ley de asignación de centros escolares (LODE, 1985). Asimismo había concentrado en el instituto todos los recursos de atención a “necesidades especiales” y “atención a la diversidad” (entre otros, aulas de enlace, para enseñar la lengua de la escuela, el castellano; aulas de compensatoria, diversificación desde 3º)<sup>6</sup>, generando que sólo alumnado con “necesidades escolares”, fuesen lingüísticas, “problemas de aprendizaje” o de “desnivel curricular” convergiese en un mismo centro.

Esta idea del *Evangelista* como centro orientado a inmigrantes se asociaba a una serie de rasgos que no favorecían el trabajo con el alumnado. Los discursos de algunos de los docentes, especialmente los de mayor edad, sobre su nuevo alumnado se asentaban sobre una retórica del déficit en la que los nuevos estudiantes eran categorizados desde la estrategia separadora “nosotros-ellos” (van Dijk, 1987, 1997): “ellos” “no quieren aprender” o “lo que les interesa es salir rápidamente a trabajar”. En cuanto al grupo mayoritario, es decir los latinoamericanos se les nominaba a partir de colectivizaciones como “alumnado conflictivo y “por momentos violento”, “poco interesado en la escuela”. El mal comportamiento era el rasgo destacado, además de lo que se calificaba como “bajo nivel educativo o la idea extendida de que “nos vienen de “familias desestructuradas en donde nadie se preocupa por ellos”.

Tal como se ha mencionado anteriormente, ni siquiera el hecho de saber el español, la lengua de la escuela, representaba algún valor

capitalizable. Así lo muestra este fragmento de la entrevista a un profesor de lengua, al cual se le pregunta por el alumnado del centro:

**Profesor Manuel:** “los latinoamericanos tienen la ventaja de que al menos saben la lengua // peero/ pero les falta toda esa serie de / de instrumentos de análisis sintáctico morfológico / de ortografía / de contexto histórico literario...tienen la ortografía/ por ejemplo/ muy mal // eee/ les cuesta mucho escribir correctamente / la puntuación/ los signos ortográficos / eh / redactan también bastante mal y tienen grandes dificultades de comprensión / no entienden / tienen un vocabulario muy reducido // toda la sintaxis por ejemplo/ pues también les cuesta muchísimo/ creo que no han estudiado→ / bueno en algún caso han utilizado otra terminología pero yo creo que los sistemas de enseñanza de la Lengua en sus países se limitan prácticamente a hacer cosas simples/ un dictado/ una lectura peero morfología/ sintaxis ee más o menos en serio como se supone que hay que hacerlo creo que no han hecho”

Estas representaciones traían consecuencias sobre la práctica educativa del aula de clases como ciencias sociales en la cual el tiempo de la clase se centraba en “educar para la vida”, la enseñanza de formas “correctas” para estar en la sociedad de acogida, antes que los contenidos académicos propios de cada asignatura (cfr. Patiño Santos, 2008).

3. *La “mala fama” del “Evangelista.* En gran medida, la ausencia de alumnado local había fomentado la construcción de una imagen social del centro como un lugar de conflicto al que “nadie quería ir”. Esta imagen se sostenía a través de una serie de categorizaciones asociadas a la confrontación, tales como “indisciplina”, “problemas”, “se pelean, entre ellos [los inmigrantes] ahí afuera”, “falta de educación”, entre otras. Estas categorizaciones emergían en las entrevistas a los distintos grupos de participantes del centro y de la comunidad educativa del entorno, conformándose así una macro-categoría, “la mala fama del instituto”, la cual permitía explicar el origen y, a su vez, la consecuencia de un desánimo general que aparecía en algunos de los testimonios recogidos, tal como se mostrará en el análisis.

A estas características estructurales se sumaban otras cuestiones como la falta de una plantilla de docentes estable para poder construir un proyecto de centro y el sentimiento de los docentes interesados en transformar la situación de “estar solos” frente a una nueva realidad escolar.

Todos estos elementos llevaban a identificar que en el *Evangelista* la lógica que sostenía el orden institucional era la de ser un centro con alto grado de fracaso escolar. El éxito o fracaso escolar, tal como lo entiende

Erickson (1987) responden a una situación en la que los participantes deben negociar permanentemente la legitimidad, la confianza y el interés dentro de sus intercambios cotidianos. La confianza en que unos y otros cumplen los papeles que les corresponden institucionalmente (unos enseñan lo que consideran necesario para los otros y los otros confían en que lo que aprenden es lo que necesitan). Si los participantes no construyen en esa relación una confianza mutua, las expectativas de unos frente a otros y frente a la propia institución tendrán como resultado desinterés y sinsentido dentro de la práctica escolar.

### **La narrativa de la confrontación: un género emergente dentro del *Evangelista***

El estudio etnográfico e interaccional de la práctica educativa del *Evangelista* permitió, desde el inicio, identificar el conflicto como la manera en la que los participantes establecían una buena parte de sus relaciones. Dentro de las aulas era imposible llevar a cabo tareas sencillas, como pasar lista o revisar deberes, sin que no se presentase algún tipo de enfrentamiento entre alumnado y docentes. La confrontación iba desde llamados de atención por formas de desafío “leves” como conversaciones y risas entre grupos de estudiantes y diversas formas de payaseo<sup>7</sup>, hasta enfrentamientos que terminaban en la expulsión de algún alumno del aula.

Tal situación llevaba a preguntarse las razones por las que el alumnado se comportaba de la manera en la que lo hacía y a explorar la relación de los conflictos con el fracaso escolar del instituto. Debido a que en la mayoría de las confrontaciones, el alumnado no actuaba de manera individual, se decidió llevar a cabo entrevistas de tipo grupal, con círculos de amigos (=peñas) que pudiesen co-narrar sus experiencias y ofrecer distintitos puntos de vista sobre las situaciones narradas.

La entrevista grupal favoreció la recolección de diversos géneros discursivos de tipo narrativo y argumentativo dentro de los cuales anécdotas, opiniones y experiencias personales se iban entrelazando. Diversos aspectos llaman la atención para el análisis. Sin embargo, debido al propósito de este artículo, el estudio del conflicto como una de las materializaciones del fracaso escolar, centraremos la atención en lo que hemos denominado la “narrativa de confrontación”, aquella en la que los alumnos relatan una anécdota de enfrentamiento. Asimismo, a pesar de contar con un corpus de narrativas en las que se relata la confrontación con los docentes y con los iguales, nos centraremos en los enfrentamientos con los profesores.

En este tipo de narrativas se revela la autorrepresentación positiva frente a la presentación y evaluación negativa de los otros y sus acciones.

Esta característica fundamental tiene mucho que ver con las narrativas identificadas por Teun van Dijk (1987) desde sus primeros estudios sobre ideologías separadoras, aunque en esos contextos (Holanda, Países Bajos, EEUU y más recientemente, América Latina), las autorrepresentaciones positivas eran realizadas por las élites blancas para culpar de su propia situación de marginación, rechazar y discriminar a las minorías étnicas (emigrantes o grupos minoritarios dentro de cada país estudiado). Las estrategias narrativo-discursivas utilizadas en dichos estudios, se emplean en estas narrativas de la confrontación, pero en este caso se trata de una mayoría (perteneciente a la clase trabajadora inmigrante) hablando de la minoría (el profesorado local) dentro de un entorno aislado de la realidad social (“nosotros” vs. “ellos”): Un centro multicultural que no concordaba con la realidad de su entorno, ni de la ciudad de Madrid, sino como un IES que concentraba de manera artificial alumnado de origen, mayoritariamente, latinoamericano, tal como hemos venido mostrando.

De igual manera, analíticamente se aproximan a las narrativas de “abandono escolar” (*dropout stories*) estudiadas por Betsy Rymes (2001), en las que jóvenes “latinos” residentes en Los Ángeles (EEUU), narran experiencias problemáticas en la escuela, causas de dicho abandono (conflictos con docentes, con la policía y enfrentamientos entre pandillas de distintos barrios, entre otros). En ellas, chicos y chicas utilizan una serie de recursos lingüísticos para describir situaciones de violencia y amenaza que han padecido. Distintas formas de restar agentividad a las propias acciones y de mitigar y justificar actos violentos en los que los protagonistas han participado (portar armas, dar palizas, defenderse de la policía, amedrentar a otros, etc.), son algunas de sus características fundamentales.

En la primera parte, caracterizaremos de manera general la narrativa de conflicto en un ámbito escolar multicultural, presentando sus componentes estructurales y los recursos discursivo-narrativos que la componen. Siguiendo los planteamientos de la sociolingüística crítica y disciplinas afines que entienden el lenguaje como práctica social, esta primera parte tiene como propósito abrir un campo de investigación con respecto a la narrativa de la confrontación como género narrativo en contextos multiculturales. Para esto, se debe tener en cuenta que:

“Desde nuestro punto de vista, una herramienta importante para vincular las narrativas con la prácticas sociales, (...) es la investigación sistemática de los géneros narrativos. Utilizamos la noción de género no como las características formales de tipos de textos, sino más bien, de la manera en la que lo hace la antropología lingüística reciente (Hanks, 1996; Bauman, 2001), como un modo de acción, una parte clave del habitus ((Bourdieu, 1977) que comprende la rutina y las formas repetidas de hacer y expresar órdenes particulares de conocimiento y experiencia. Como marcos



orientativos de expectativas convencionalizadas, los géneros desplazan la atención analítica hacia la rutina moldeada socioculturalmente (Hymes, 1996) en escenarios específicos para objetivos específicos.

(De Fina & Georgakopoulou, 2008: 383)<sup>8</sup>

En la segunda parte, centraremos el análisis de las narrativas sobre el conflicto en las categorizaciones y las diversas estrategias discursivas que representan las acciones del “yo” como opuestas a las de los “otros” teniendo en cuenta objetivos comunicativos concretos que se quieren llevar a cabo, la reconstrucción de la imagen frente al discurso del déficit que les ha posicionado como minorizados dentro de la institución (“nosotros listos” vs. “ellos tontos” y “nosotros justos” vs. “ellos injustos”). El análisis involucra además, el proceso interaccional de co-construcción de la narración con participantes que comparten las experiencias narradas (Bakhtin 1986, Ochs & Capps, 2001; Georgakopoulou, 2006; De Fina & Georgakopoulou, 2008), tal como se explica a continuación.

### Las narrativas de la confrontación en un entorno escolar multicultural

La pregunta de si alguno de los participantes en la entrevista había tenido algún enfrentamiento con un docente o con algún compañero o compañera, desencadenaba una narrativa de experiencia personal. Así, por ejemplo, una alumna de origen colombiano de 17 años, en 4º de ESO, escolarizada en el *Evangelista* desde hacía tres años, respondió lo siguiente:

#### (1) “La profa de música”

Entrevista a Lady (de origen colombiano), Isabel (española, de familia filipina), Jose (de origen español) y Xiao (de origen chino),  
8d\_E200206E<sup>9</sup>

1. **Adriana:** ya [risas] ¿y los profesores (( )) os peleáis? // (con ellos)°?
2. **Isabel:** [sí / (( )]
3. **Lady:** [sí / (( )]
4. **Jose:** [sí]
5. **Isabel:** = ( (( ) )°
6. **Lady:** (( )) ellos salían [risas] una vez a un profesor le pegaron un puño a
7. -> [risas]
8. **Lady:** yo sí discutí una vez con una profesora /con la de música porque
9. esa profesora era muy racista, pero RACIS- y ella hacía una cosa y
10. *es que en su país, que no sé qué / que si (( )) / hasta que un día ya en un*
11. *examen me- me sacó la rabia / que si es quee / que saquen las chuletas*
12. *de(())- o es quee en sus países /todo el mundo/ que no sé qué/ y me le*
13. *paré yo y empecé a dis- a discutir / y ella / ¡que te calles! / y yo // ¡no me*
14. *callo! / ¡que se calle /, y no me callo / entonces dijo que le entregara el*

15. examen, se lo entregué y me salí asís- del-del curso / y ¡pum! / tiré esa  
 16. puerta y pres- / casi se quiebra el vidrio de allí arriba y todo // y  
 17. entonces- encima afuera na- afuera habían otras- / no/ salí yo primero y  
 18. después ella iba a sacar go- / a pe- aa muchachas del [examen y les  
 19. quitaba el examen]  
 20. **Jose:** [ah sí / eso sí // a ¿cuál] dices tú? / María / ¿no?  
 21. **Lady:** la de música / esaa [pelirrojaa]  
 22. **Jose:** [la- la vie-] la vieja  
 23. **Isabel:** no / la pelirroja  
 24. **José:** ah / la pelirroja dee hace dos años! [entonces (sí que me acuerdo)°]  
 25. **Lady:** [sí, iba sacando] a gente así  
 26. porque sí / porque a ella le daba la gana / le quitaba el examen y le hacía  
 27. salir [entonces todo el] mundo que salía le pegaba / ¡pum!, una patada en  
 28. puerta [risas] / y yo me acuerdo que Layla / una que estaba en  
 29. la diversificación cogió esa puerta y le dio patadas y patadas y patadas y  
 30. patadas y salió la profesora y me echó la culpa a mí  
 31. **Adriana:** ¡jo!  
 32. **Lady:** y a mí me expulsaron del instituto tres días y ellas fueron ((y todas  
 33. abajo)) / porque estaba Carolina también / creo que también dio patadas /  
 34. fueron a ((hablar)) con el director y todo e-a [decir que habían sido ellas]  
 35. **Javier:** [y siempre eran las chicas]  
 36. yo no sé que os pasa quee siempre  
 37. **Lady:** y me echaron / me echaron

Esta fue la narrativa más completa, en términos estructurales canónicos<sup>10</sup>, recogida dentro de un corpus de 20 narraciones de experiencia personal en situación de entrevistas a los pares del IES *Evangelista*. Se trata de una narrativa conversacional, por lo cual, algunos de sus componentes (personajes, acciones) se negocian entre los varios participantes y en diferentes turnos de palabra. Sin embargo, en ella podemos identificar las características más importantes, identificadas por los estudiosos de las narrativas, desde distintas perspectivas y objetivos analíticos (Labov y Waletzky 1967; Polanyi, 1985; Tannen, 1987; van Dijk, 1987; Ochs et al, 1992; Linde, 1993; Rymes, 2001, Ochs y Capps 2001, entre otros).

Aunque la secuencia explicativa que ofrecen Ochs y Capps presenta 7 componentes dentro de las narrativas de la vida cotidiana, nuestro corpus contempla los siguientes:

- Escenario (*setting*): ubicación espacio-temporal, psicológica e histórica. Ofrece toda la información contextual relevante. En este caso, el escenario se negocia en varios turnos, especialmente al identificar a la docente de la cual se está hablando.
- Suceso desencadenante o evento inesperado (*unexpected event*): incidente, por lo general, problemático.

- Respuesta física o psicológica: el cambio en los pensamientos, emociones o estado anímico del sujeto, provocado por la acción desencadenante.
- Consecuencia: la repercusión de la respuesta física o psicológica.

No se presentan otros componentes relevantes en otro tipo de narrativas (cfr. Relaño Pastor, 2003/04), como el intento (*attempt*), puesto que el alumnado que se enfrenta a los docentes no realiza ningún tipo de acción para resolver el hecho problemático que ha desencadenado la confrontación. Al contrario, los hechos conflictivos se extienden y evalúan reiteradamente, tal como se observa en la narrativa que presentamos como ejemplo.

De manera similar a las narrativas de la vida cotidiana (Ochs y Capps, 2001), la narración se lleva a cabo de manera cronológica<sup>11</sup>: Lady, la protagonista-narradora, sufre una transformación dentro de los eventos que relata, que se inicia con su respuesta al suceso desencadenante (=acusaciones de la profesora sobre el comportamiento del alumnado de origen inmigrante) de responder a la profesora y, termina, después de varias acciones incrustadas, con su expulsión de la escuela durante varios días:

1. Durante un examen, la profesora de música acusa de manera directa a los estudiantes de estar haciendo trampa (*saquen las chuletas*). Lady, en un “ataque de rabia”, decide contestar para hacer ver a la docente que está equivocada.
2. Como consecuencia de la discusión, la profesora expulsa a la alumna de la clase.
3. Lady cierra la puerta con fuerza al salir del aula para expresar protesta y mostrar la injusticia del hecho.
4. Los compañeros y compañeras que apoyan a Lady son igualmente expulsados uno a uno de la clase y al salir, golpean la puerta como su compañera. Una de las alumnas agudiza su protesta dando patadas a la puerta.
5. La profesora culpa a Lady.
6. Lady es expulsada del IES durante tres días.

La narrativa contiene la descripción de los participantes y de la situación espacio-temporal (orientación) que enmarca la narración (L.8: “discutí una vez con una profesora, con la de música”, L.10-11 “hasta que un día ya en un examen...”), una explicación, en la que la narradora deja entrever la razón por la cual relata los hechos de determinada forma. En este ejemplo, en particular, la narradora se autorrepresenta como reivindicadora de un reclamo justo e inocente frente a los hechos de los

cuales la han acusado (L. 34: “fueron a ((hablar))... con el director y todo e-a [decir que habían sido ellas]”. Finalmente, la evaluación<sup>12</sup>, como uno de los componentes en la estructuración del relato, pues es a través de ella que los hablantes detienen la narración para juzgar/opinar sobre lo que narran.

Quien narra, “incluye dentro de su relato un punto moral de las acciones, emociones, pensamientos y condiciones mundanas” (Ochs y Capps, 2001: 6) En este ejemplo, algunas de las evaluaciones son hechas por el co-participante Jose quien, por ejemplo, describe a la profesora para identificarla la evalúa de manera despectiva: (L. 22: “la vieja”, L. 24: “¡ah, la pelirroja dee hace dos años! [entonces (sí que me acuerdo)º]”).

Una serie de recursos discursivos, que serán ampliados durante el análisis permiten narrar el conflicto en las aulas multiculturales:

1. La descripción de “ellos” (=profesores) frente al “nosotros” (=alumnos) mediante formas atributivas implícitas y explícitas. El “nosotros” con atributos positivos y el “ellos”, con atributos negativos, construyendo a los docentes como oponentes dentro de los sucesos narrados. Diversas categorizaciones emergen de tales representaciones: “yo justo” frente a “ellos” injustos”/ “racistas”, “contradictorios”, etc.
2. La recreación de la escena de la confrontación a través de la voz directa como evidencia de la verdad que se construye dentro de la narración (¡qué te calles! / ¡no me callo!”).
3. Posicionamiento del narrador como locutor (*animator*) del *ethos* moral del grupo de iguales.
4. La risa como elemento evaluador y sancionador de los comportamientos de los otros.
5. La risa como forma de mitigar las acciones negativas de sí mismo.
6. La resolución, acompañada de una evaluación, casi siempre implícita.
7. La instauración de los personajes de la narración negociada entre los interactuantes (narrador/a - receptor).

### **La confrontación narrada en el *Evangelista***

La confrontación en el espacio multicultural del *Evangelista* se narra a través de múltiples recursos comunicativos que permiten representar y evaluar situaciones de confrontación. Tales representaciones conllevan consecuencias para la práctica escolar (escolarización, inversión en la propia

práctica, deseo de continuar estudiando) del alumnado que participa y/o narra los hechos, tal como se irá mostrando a lo largo del análisis.

Estructuralmente, estas narrativas se suelen desarrollar siguiendo el mismo proceso: descripción del escenario – acción desencadenante, recreada a través del discurso referido y consecuencia, acompañada por una evaluación, explícita o implícita (interna o externa, Labov, 1972). Ello se debe, en gran medida, a que estas narraciones se han generado de manera conversacional con la presencia de un adulto que dirige, en gran medida, las preguntas.

Por esta razón, el análisis se centra en los recursos comunicativos utilizados por el alumnado para representar a los actores y las situaciones que narran. Las principales estrategias discursivas empleadas por el alumnado se orientan a la reconstrucción de la imagen a partir de la estrategia “nosotros” – “ellos” (van Dijk, 1987, 1993). Las formas de identificación, las acciones atribuidas a los participantes y el uso del discurso referido como forma de evaluar y evidenciar las situaciones que presentan, permiten llevar a cabo este objetivo comunicativo.

## **La reconstrucción de la imagen: “nosotros” vs. “ellos”**

### **Formas de identificación**

Diferentes medios discursivos son utilizados por los pares para instaurarse e instaurar a los otros dentro de la escena narrada. En las narrativas de confrontación, los docentes como oponentes suelen presentarse a través de la identificación relacional: “profesora de música” (cfr. Narr. 1), el nombre propio, sin ninguna investidura institucional “Genaro” o una mezcla de ambos recursos.

El siguiente fragmento ilustra una variación en la que la identificación física se lleva a cabo de manera irónica. El adjetivo “rubia” (L. 2) acuñado por Carolina actúa como índice contextualizador de la evaluación descalificativa que hará Soraya sobre la profesora (L. 13):

#### **(2) La rubia que nos llama idiotas**

Entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia (las tres participantes son de origen ecuatoriano. 11d\_E28206E3

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  
7 / de arriba de clase y estamos bajando a comprar café y y Clara  
8 **Adriana:** la  
9 **Soraya:** si sí Clara / no? / la profesora /  
10 **Carolina:** [la profesora]  
11 **Soraya:** [sí una rubia] alta simpática / ya esta- / llegó un profesor y le  
12 preguntó que qué hacía ahí y la niña bonita va y dice / *no estoy esperando a*  
13 *esas idiotas!* / así de / de fresca ella

En este ejemplo, la explicación (coda) de las narradoras sobre su relato es evaluar negativamente el comportamiento de la profesora por haberlas llamado *idiotas* en la fila de la máquina expendedora de café. La primera parte de la narrativa presenta al/los sujeto(s) oponente(s) de manera impersonal en plural (L. 3: nos mandan al patio / y nos dicen *idiotas*), lo cual se constituye en una sanción implícita a un “ellos”, investidos de poder (“no nos dejan quedar por aquí”; “nos mandan al patio”).

Posteriormente, ante la petición de una explicación, Soraya identifica a la docente, primero por su nombre y luego de manera relacional. Ya dentro de los hechos narrados, otra forma irónica surge para referirse a ella, “la niña bonita”. Al finalizar la recreación de los sucesos a partir de la voz directa, Soraya detiene los sucesos para evaluar la acción verbal de la profesora hacia ellas (L. 12-13) “así de / fresca ella”.

Esta evaluación externa (Labov, 1972) encierra una sanción moral implícita de Soraya que cuestiona el posicionamiento lateral otorgado por la institución como alumnos. Recordemos que en el año 2005/06, la cafetería había cerrado y el único lugar para adquirir café era una máquina expendedora ubicada en el pasillo central. La única manera de acceder al café, en un corto recreo, era llegar primero, lo cual contradecía la norma del centro según la cual los estudiantes tenían que permanecer en el patio. Tal como expresa Carolina durante la entrevista: “yo no sé porque si / entre clase y clase no nos dejan bajar a comprar café y al recreo tampoco / a qué hora se supone que vamos a comprar”.

En otros casos, la identificación de los docentes se negocia entre los diferentes participantes:

### (3) Un puño a un profesor

Entrevista a Lady, Isabel, Jose y Xiao, 8d\_E200206E

1. **Adriana:** ya [risas] ¿y los profesores (( )) os peleáis? // (( ))
2. **Isabel:** [sí / (( ))]
3. **Lady:** [sí / (( ))]
4. **Jose:** [sí]
5. **Isabel:** =((( )))°
6. **Lady:** (( )) ellos salían [risas] /una vez a un profesor le pegaron un

- 7. puño a ->
- 8. [risas]
- 9. **Isabel:** [a Alfonso]&
- 10. **Lady:** &a Alfonso
- 11. **Jose:** sí
- 12. **Lady:** [risas] al de gafas que ->

En este inicio de narrativa, en el resumen que hace Lady, presenta al personaje de manera indeterminada. Por ello, Isabel interviene y explicita el nombre del docente. Lady agrega otra característica: “al de gafas”. Estas formas de identificación se llevan a cabo cuando alguno de los participantes en la entrevista no recuerda de quién se habla. Además de lo relacional, esos aspectos físicos también forman parte de la descripción, tal como se presenta en el ejemplo 1. Recordemos que Jose no logra identificar a la profesora de la cual habla Lady:

- 22. **Jose:** [ah sí / eso sí // a ¿cuál] dices tú? / María / ¿no?
- 23. **Lady:** la de música, esaa [pelirrojaa]
- 24. **Jose:** [la- la vie-] la vieja
- 25. **Isabel:** no, la pelirroja
- 26. **Jose:** ah / ¡la pelirroja dee hace dos años! [entonces ((sí que me
- 27 acuerdo))]

Jose necesita identificar el nombre propio, el color del pelo, la edad, y el año en el que se desarrolla la acción principal para reconocer a la docente de la cual se habla.

### **Acciones atribuidas a los oponentes**

En las narrativas de la confrontación, los narradores, en su mayoría narradores-participantes, protagonistas de los hechos narrados, establecen una escala de acciones y valores opuesta a la de sus docentes, categorizadas en un “yo listo” ellos “tontos” y “yo justo” frente a un “ellos injustos”. Cada uno de estos “yoes” cuestiona los posicionamientos que les han sido otorgados en los órdenes interaccional e institucional (recordemos las categorizaciones sobre el alumnado: deficitario, indisciplinado, desmotivado, de bajo nivel académico, entre otros) y demuestran la influencia de los pares en el comportamiento del grupo de iguales. Surgen conocimientos alternativos que cohesionan a la colectividad dentro de un orden moral, que respalda sus formas de actuar sin ser descubiertos, la salvaguarda de su imagen, la (auto)defensa frente a lo que consideran amenaza, etc.

### “Yo/nosotros, listo/s” - “ellos, tontos”

En este grupo de narrativas, el alumnado relata y evalúa hechos en los que se autorrepresenta como “más listo que sus profesores”. En ellas, la explicación o punto central es mostrar el capital social de los pares a partir del apoyo a los líderes del payaseo o de las provocaciones contra los docentes con quienes tienen mayores desavenencias. Se trata de acciones “de ofensiva” conjuntas que los grupos llevan a cabo, a través de múltiples recursos físicos (agresión) y simbólicos como la risa, la parodia, la ridiculización, la crítica a los defectos físicos de los profesores, etc.

El siguiente fragmento ilustra una de estas situaciones:

#### (4) Echaron a Luguito

(Entrevista a Layla (española de familia marroquí), Claudia (de origen colombiano) y Andrea (de origen dominicano) 9d-E230206E1)

6. **Layla:** yo me acuerdo / yo me acuerdo / yo le tiré una y le culparon a otro
7. (risas)
8. **Adriana:** ¿le culparon?
9. **Andrea:** en primero ¿no fue eso?
10. **Layla:** en primero // fue que le tiré una tiza a a la de inglés y le empezó a
11. salir un poco de sangre / se fue! / ¡y volvió! / ¡cogió su bolso! / y se fue
12. otra vez // (( )) / esa si ¡qué!
13. **Claudia:** venía que lloraba (tono de risa)
14. **Layla:** venía Genaro / y venía Genaro / *no sé qué / no sé cuántos / XXX*
15. pero imitando un regaño // pero es que yo estoy / no yo esperaba que se
16. ponía así (imita a la profesora en el pasillo) y la tiraba (hace el ademán
17. de lanzar una tiza contra la profesora) y me quedaba (con los brazos
18. abajo, mirando a otro lado)// *eh qué bonito / qué bonito!* / y le echó a
19. Luguito

Layla se autorrepresenta como más lista que los docentes al narrar un hecho en el que a pesar de haber herido a una profesora lanzándole una tiza, los docentes han culpado y sancionado a otro alumno. Aunque resume el evento desde la L. 6, los acontecimientos se desarrollan rápidamente para detener las acciones en el momento que quiere focalizar, la manera encubierta de actuar. El uso de la mímica apoya el efecto de la narración y el motivo de la risa de la co-narradora.

En este ejemplo, se observa una forma en la que el alumnado desafía y es capaz de subvertir el orden institucional. Se realiza dentro de la confusión pues al actuar de manera conjunta, se dificulta la identificación de los agentes de las acciones. Los docentes se presentan dentro del mundo narrado de situaciones que les restan autoridad y les dejan en ridículo: crédulos, débiles, fáciles de engañar y confundir.



Una característica constante es la agresión física a los profesores que el alumnado percibe como autoritario e impositivo (lanzarles tiza, gritarles en los pasillos, etc.), como forma de resistencia abierta (confrontación abierta o liberación simbólica. Cfr. Martín Rojo, cap. 8, en prensa). Así, en el siguiente fragmento perteneciente a otra narrativa, las mismas alumnas relatan otro incidente con la profesora de francés. En este caso, las estudiantes narran un suceso del que han oído hablar:

### (5) La profa de francés

(Entrevista a Layla, Claudia y Andrea, 9d-E230206E1)

6 **Layla:** pobre! / no!/ pobre de / eh / no / es que no tenía pelo / tenía cuatro

7 pelos aquí (tapando la parte superior de la cabeza) colocados! //

8 **Adriana:** quién

9 **Layla:** la Eva (la anterior profesora de francés) // y en vez de peinárselos

10 sin que se le note / se lo peinaba así y le veía un agujero porque otro /

11 porque // pues a- / y todo el mundo se reía / pues ella...

12 **Claudia:** y además que era más / era buuu! / así como toda falsa //

13 entonces / ella / ella/ yo me acuerdo que a veces co- / cuando / un día / no

14 me acuerdo / que le llamaron la atención ya porque / o sea todo el mu- /

15 todos nos quejamos de ella / entonces entramos y nosotros que ahhh (tono

16 de protesta)/ entonces / yo yo (risa) por maldad /yo también mm / profe

17 (hace ademán de mostrar solidaridad a su profesora)// le decíamos *bruja!*

18 **Layla:** le tiraron de las escaleras / no?

19 **Adriana:** le tiraron de las escaleras?

20 **Layla:** o se cayó / se cayó

21 **Claudia:** quién // se cayó / yo qué sé (risa)

22 **Layla:** no sé / dijeron que / dijeron que el Cuba<sup>13</sup>/ iba así y le hizo así

23 (ademán de zancadilla disimulada) y se cayó de las escaleras

24 **Claudia:** ah sí / pero ese no era de nuestra clase

25 **Layla:** y se cayó de las escaleras / pobre de ella

La identificación de la docente se realiza enfatizando cuestiones físicas que la ridiculizan: “pobre”, “no tenía pelo”, “todos se reían de ella” y rasgos personales descalificadores: “falsa”. Estos atributos preparan el terreno para justificar las acciones en de las que se representa: una oponente a la que el alumnado se enfrenta oficialmente: “nos quejamos de ella” y desde la contracultura escolar: “dijeron que el Cuba / iba así y le hizo así (ademán de zancadilla disimulada) y se cayó de las escaleras/ pobre de ella”.

Este tipo de narrativas en las que los docentes se representan de manera ridiculizada, fáciles de engañar y débiles permite al alumnado cuestionar el orden institucional y deslegitimar la autoridad de los profesores, en especial, la de aquellos con quienes tienen más enfrentamientos. El suceso desencadenante no presenta un motivo aparente. Layla no expresa alguna razón para agredir a la docente con una tiza, ni se

observa un motivo concreto por el cual “el Cuba” hiciese la zancadilla a la profesora de francés. Sin embargo, se observa que las acciones “de ofensiva”, aparentemente individuales, responden en realidad a actos conjuntos de los pares. Ello permite observar que la identificación de un oponente común conlleva la constitución de un grupo y su participación de los actos de resistencia, ya sea como actores o como espectadores.

Al igual que otros estudios realizados sobre la resistencia en el aula, las manifestaciones de la contracultura escolar en el *Evangelista* permiten observar la influencia de los pares para invertir en lo que D’Amato denomina el factor situacional, en vez del académico (1986). En palabras de Hurd, estudioso del comportamiento del alumnado de origen mexicano en EEUU:

“Las pocas explicaciones tangibles que encontramos para los episodios de resistencia, los retratan como reacciones a las demandas de la clase que no entienden, al aburrimiento, a los profesores indiferentes e incluso a los percibidos como racistas. Sin demeritar la legitimidad de tales afirmaciones, lo que se aclara de las observaciones es que los comportamientos de resistencia de algunos chicos ha demostrado una mayor y significativa inversión en la experiencia social de la clase que en la académica.” (Hurd, 2004: 71)<sup>14</sup>

Ello lo reconfirmarían los alumnos entrevistados, quienes identificaban en estas acciones combatir lo que todos los entrevistados definieron como el aburrimiento, el cual se explicaba de distintas formas:

### **Entrevista a Carolina, Soraya, Eugenia, (11d\_E28206E3)**

1 **Adriana:** por qué os aburrís tanto en el instituto / yo los<sup>15</sup> veo aburridos a

2 todos

3 (risas)

4 **Soraya:** y cuando salimos afuera con una sonrisa así (ademán de sonrisa)

5 **Adriana:** por qué↑

6 **Soraya:** es que ya no hay mucha gente / ya no no / ya muchos salieron /

7 amigos y todo eso

8 **Carolina:** al principio de este curso fue bonito / fue bien bonito porque

9 estábamos /

10 **Soraya:** estaban todos nuestros amigos

11 **Carolina:** Cristófer / Richard / Andrea / las tres y éramos un grupo

12 bonito y entonces ahí uno venía con alegría al colegio / ay! / nos vamos

13 a ver y riéndonos nos pasábamos todos los días

14 **Soraya:** tampoco estudiábamos mucho

15 **Carolina:** ah! / eso también no estudiábamos / nos la pasábamos

16 riéndonos / sobretodo yo

17 **Adriana:** eso fue qué / septiembre↑

18 **Todas:** septiembre

- 19 **Eugenia:** y octubre  
 20 **Carolina:** máximo hasta diciembre / en diciembre ya no estaba nadie de  
 21 ellos  
 22 **Soraya:** solo las tres  
 23 **Adriana:** entre septiembre y diciembre se fueron todos ellos?  
 24 **Carolina:** sí

### “Yo/nosotros, justo/s” - “ellos, injustos”

En este punto nos centraremos en las narrativas en las que el alumnado establece un punto ético y moral frente a los comportamientos de sus docentes, a través de las acciones que narran. En ellas, el narrador/a relata acontecimientos en los que ha enfrentado el orden institucional cuando lo ha considerado injusto/inadecuado/incorrecto, estableciendo el *ethos* moral, base del capital social de los pares. A diferencia del anterior grupo de narrativas, que habíamos identificado como “acciones ofensivas”, estas se presentan como defensivas, en la que medida en que surgen como respuesta a eventos desencadenantes, inesperados para el alumnado. La narrativa 2, “la rubia que nos llama idiotas”, es un ejemplo de ello.

La siguiente narrativa recoge algunos de los testimonios en los que el alumnado percibe el racismo por parte de algunos docentes y la reacción frente a esa percepción:

#### (6) “Venís a poner bombas”

(entrevista a Layla, Claudia y Andrea, 9d-E230206E1)

- 1 **Adriana:** y tú (a Andrea) / a ti no te han castigado nunca?  
 2 **Andrea:** ¿los profesores? / ninguno / pero mi mamá me dice que si me  
 3 hablan mal / que leh conteste / que ella responde  
 4 **Claudia:** es que muchas veces sí hablan mal  
 5 **Andrea:** porque como ellos/algunos/algunos son racistas /ellos están [( )]  
 6 **Layla:** [( )]  
 7 digan que no!  
 8 **Andrea:**/ mi madre me dice que no / que si ellos me hablan mal que yo leh  
 9 hable mal y que cuando la llamen a ella / ella va a hablar con ellos  
 10 **Layla:** ¡es que es verdad porque→!  
 11 **Adriana:** recordáis alguna cosa racista que os hayan dicho / ¡una↑!  
 12 **Layla:** Genaro  
 13 **Claudia:** que por ejemplo / un día dijo que / que nosotros los  
 14 latinoamericanos / que veníamos aquí nada más [aa]  
 15 **Andrea:** [hacer nada]  
 16 **Claudia:** a hacer nada / que veníamos a joder laa / a joder a España /  
 17 bueno / algo así / dijo // en todo caso que veníamos a pasar el rato (risa)  
 18 **Layla:** a mí sí / a mí me dijo una cosa el año pasado / pero/ ¡jum!  
 19 **Adriana:** ¿a ti?  
 20 **Layla:** sí / de[masiado ( ( ))]

- 21 **Claudia:** [y como] que tiene mucho / tiene-/ como que tiene mucho  
 22 **Layla:** y yo le contesté /frente a Mario /no sé qué y Mario me dio a mí la  
 23 razón porque es que estábamos en clase / estaba yo hablando y de repente  
 24 él viene y dice *encima que no hacéis nada!/empezáis a poner bombas /(( ))*  
 25 **Adriana:** ¿te lo dijo a ti?  
 26 **Layla:** sí y yo le contesté muy fuerte / muy fuerte y me mandó a Mario y  
 27 yo le dije a Mario / me dijo que no / *que no tenías que haberle*  
 28 *respondido* / que no sé qué /y yo le dije que qué le voy a responder y yo-  
 29 **Claudia:** yo soy muy contestona

Andrea establece en el discurso el tema del racismo de manera hipotética, lo cual lleva a que Claudia y Layla co-narren situaciones en las que han sentido un trato racista por parte de algún docente. A la pregunta de si recuerdan algo racista que les hayan dicho, llama la atención que las alumnas respondan con el nombre del profesor de Ciencias Sociales, Genaro. Varios alumnos, dentro de las entrevistas, se referían a él de la misma manera, confirmando las observaciones realizadas dentro del aula.

Dentro del estudio la construcción temática del tema de la clase, el *al-Ándalus* en la Península Ibérica habíamos observado como este docente ponía énfasis en la diferencia y separación de los grupos “árabes” y “cristianos”. Estas diferencias eran traídas a la escena de la comunicación haciendo un paralelismo con la actualidad, generando imágenes negativas sobre el grupo de “ellos” (“árabes”) y “nosotros” (“españoles/cristianos”).

Claudia trae a escena la voz indirecta asignada al docente “dijo que los latinoamericanos veníamos...a joder a España, o algo así” y Layla recrea la escena de la confrontación iniciando con la resolución para volver a los hechos narrados cronológicamente. Comenzar por la resolución permite a la narradora focalizar el motivo o explicación por la cual narra estos sucesos, su reivindicación de lo que considera justo: defenderse (= responder fuerte) frente al docente que la ha clasificado dentro del grupo que “viene a poner bombas”, y el que Mario, el secretario de estudios, le haya dado la razón. El hecho de que un representante del orden institucional, como el jefe de estudios, la haya apoyado, refuerza la idea de “lo correcto” de su acción y enfatiza la actitud “incorrecta” del docente de sociales.

Sin embargo, no sólo la percepción del racismo hace que el alumnado reaccione frente a los docentes, a pesar de las amenazas de expulsión o sanción institucional. Cualquier sentimiento discriminatorio o de vulneración de sus derechos lleva al alumnado a reaccionar, ya sea de manera individual o colectiva. Ya hemos visto ejemplos de las dos situaciones, la narrativa 1, cuando Lady organiza de manera espontánea una manifestación grupal contra la profesora de Música y otra, en la que Layla responde al docente de Ciencias Sociales al insinuar que, debido a su origen marroquí, viene a “poner bombas”<sup>16</sup>.

Así, se observa que la sensación de desigualdad se recoge en diversas formas de categorizar situaciones a las que el alumnado decide responder dentro de los acontecimientos narrados: antipatía, insulto, injusticia, incumplimiento, regaño y caer mal a un docente, tal como resume Soraya en su evaluación sobre Clara, la profesora “rubia” que les ha llamado idiotas por tardar en comprar el café de la máquina: “aunque sea profesora no le da derecho a que venga a dársela ahí de grandeza” (cfr. Narrativa “la rubia que nos llama idiotas”).

En el siguiente ejemplo, las alumnas narran su respuesta a la tutora identificada como “antipática”, cuyo calificativo se materializa inicialmente en la acción de “comenzar a gritar”. La co-construcción de esta narración permite al grupo de iguales ampliar su definición de “antipática” y asignar una serie de atributos descalificativos, contrapuestos a las maneras en las que ellas actúan dentro de la escena narrada:

### (7) La tutora antipática

(Entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia, 11d\_E28206E3)

12 **Carolina:** fue porque ella

13 **Soraya:** ella era antipática

14 **Eugenia:** es que

15 **Soraya:** ella ella comenzaba a gritar y yo a no dejarnos gritar a nosotras / y

16 a veces así sin tener culpa / y comenzaba- / si el otro día me mando a mi

17 fuera de clase / bueno al principio y no / por no hacer- / pero no dije nada /

18 no hice nada / estaba era hablando con ella (Carolina) / y me hizo una

19 pregunta y yo le respondí / ¡fuera de clase! / y no y no ni le respondí ni

20 gritando ni nada / si no así / ¡fuera de clase! /

21 **Carolina:** bueno me voy /

22 **Adriana:** ya

23 **Carolina:** a mí porqué era que me mandó ↑ / no me acuerdo

24 **Eugenia:** (por el móvil / por el móvil)°

25 **Soraya:** no / no / no

26 **Carolina:** ah si / fue porque me llamaron al móvil y me llamaron del 97 y a

27 mi cuando me llaman del 97 es porque es mi tía de Zaragoza y si me llama a

28 esa hora es porque le pasa algo / entonces / yo dije / mi tía / yy si yo le decía

29 que era mi tía / no me iba a dejar salir / entonces yo le dije *es mi papá* /

30 *¿puedo salir?* / me dice *no / que están prohibidas* / ya bueno me dejó salir /

31 no me hizo casi problema y me dejó salir / salí y entré y me dice ee / bueno

32 / ahí fue culpa mía / me dice ee

33 **Soraya:** ¡no! / porque tú no le mentiste

34 **Carolina:** sí me dice ella *voy a llamar a tu casa / no porque no ha sido mi*

35 *papá / había sido mi tía* / y me dice / *¡o sea que me mentiste!* / dame el

36 *móvil* / y que le de el móvil y le digo / *no pero es que me dio permiso* / y me

37 dio permiso porque si no hubiera dicho *no apaga el móvil* y ya está y luego

38 me bajó acá abajo y todo lo demás / tuvimos problemas

39 **Soraya:** si / no / es que ella cuando habla y tiene razón / yo me quedo

40 callada pero cuando no / no

En esta narrativa co-narrada por las tres compañeras, las alumnas se representan como justas, víctimas y honestas, asignando de manera implícita valores contrarios a la profesora, los de injusta y autoritaria. La narración de Carolina (L. 26-38) se sitúa en una situación de amenaza a su imagen (Goffman, 1967) (sabe que puede ser regañada) e hipotetiza sobre la acción a seguir para salvarla. Sabe de antemano que contestar el móvil en clase está prohibido y por ello decide mentir. Su mentira inicial a la docente se respalda en el hecho de lo que ella considera justo, (i.e. contestar a su tía “porque le pasa algo”).

Sin embargo, a pesar de su estrategia, la docente la descubre y sanciona por ello. Carolina se autoinculpa dentro de la evaluación de los hechos por los que ha sido castigada, haciéndose agente activa de su propio regaño. Por ello, Soraya evalúa la situación para restar responsabilidad al acto de su compañera. En contraposición, asigna a la docente dicha responsabilidad, construyéndola como una persona “injusta”, al explicitar uno de los valores que conforma el *ethos* moral de los pares: (L. 32) “: ¡no! / porque tú no le mentiste”.

De esta manera indirecta, Soraya se autorrepresenta como el locutor (*animator*) de una verdad compartida por el grupo de iguales. Carolina completa la evaluación de Soraya, extendiendo la responsabilidad a la docente, a través de la recreación del enfrentamiento donde le recuerda a la profesora que le ha dado permiso para salir del aula.

Este ejemplo muestra los saberes alternativos que crea el grupo de iguales en el momento de resistir o de responder ante lo que perciben como injusto o incorrecto, además de la influencia de la propia escuela en el tipo de relaciones que se establecen entre docentes y alumnado.

Esta parte ha permitido observar las maneras en las que el alumnado se autorrepresenta en el discurso, ya sea de manera individual o grupal, y las formas en las que representa a sus docentes. El primer tipo de narrativas, en las que los pares actúan especialmente en contra de lo que denominan “aburrimento”, muestra acontecimientos de confrontación iniciados por los estudiantes sin motivo aparente. Los docentes que les regañan son los destinatarios de dichas acciones.

A diferencia de las narrativas del abandono escolar (Rymes, 2001), en las que la agentividad en las agresiones a los grupos de rivales se mitiga debido a la sensación de indefensión generada por la dinámica de los enfrentamientos entre pandillas del barrio, en los dos grupos de narrativas definidas en esta segunda parte (“yo, listo” y “yo, justo”), la agentividad del grupo de iguales se enfatiza. En el primer grupo para mostrar que pueden burlar la autoridad impuesta por la escuela y en el segundo, para demostrar

que poseen valores y que actúan en concordancia con ellos. Responden, de esta manera, a los posicionamientos que la institución les ha otorgado: “desmotivados”, e incluso “mentirosos” (cfr. Narrativa “La tutora antipática”).

### **El discurso referido como evidencia**

Hemos ido observando como el alumnado se construye a sí mismo y a los demás discursivamente y con unos objetivos comunicativos: representarse a sí mismos y a sus acciones de manera positiva, como sujetos morales y gregarios que actúan en concordancia con un ethos moral que subyace a sus acciones.

Estas autorrepresentaciones descansan en formas de dar credibilidad a lo que se narra y así generar empatía con el/los interlocutor/es (“que nos crean”). Múltiples marcas de evidencialidad surgen dentro de la narración, como el involucrar a los pares para apoyar/ampliar los hechos relatados, evaluar reiteradamente los sucesos que critican para establecer las razones por las cuales narran los acontecimientos seleccionados o presentar las acciones desencadenantes enfatizando las acciones negativas realizadas por los docentes, para justificar las respuestas del alumnado.

Otro de los recursos es el uso del estilo directo para recrear la escena de la confrontación y, a través de ella, evaluar los acontecimientos narrados, generando un grado de “verdad” en el relato. Tal como explican los distintos estudios sobre narrativas, el discurso referido “encuentra su sitio natural en la estructura narrativa ya que es uno de los principales mecanismos que los narradores utilizan al relatar experiencias personales. El habla referida representa la lógica de los eventos pasados, de lo que sucedió, quién dijo qué a quién, cómo fue dicho y por qué” (Relaño Pastor, 2003/04: 5)<sup>17</sup>.

A través de este mecanismo, los alumnos y alumnas del *Evangelista* actualizan los hechos (físicos o psicológicos) que les permiten establecer la sanción moral o enfatizar una “verdad” (Rymes, 2001) estableciéndose como locutores (*animator*) de un observador moral externo que pone en evidencia las contradicciones entre el decir y el hacer de quien ejerce la autoridad. En otras situaciones, les permite representarse como intérpretes de una situación, cuya lógica no se corresponde con sus intereses.

En el siguiente ejemplo, dentro de una breve narrativa que forma parte de una evaluación del comportamiento de los profesores del centro, Layla, Claudia y Andrea ejemplifican parte de esta situación:

### Las normas que ellos ponen

(entrevista a Layla, Claudia y Andrea, 9d-E230206E1)

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

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

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

10 **Claudia:** claro=

11 **Layla:** como que no existiera

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

14 **Andrea:** sí

15 **Claudia:** pero siempre / la excusa / una urgencia / *¡ah no es que!*

16 **Layla:** pues yo también le voy a decir que siempre me están llamando de  
17 urgencia

18 **Claudia:** y uno le dice / *profe / tú por qué sacas el móvil!* / *¡no!* / *pero si*  
19 *tú me lo dices / no sé qué / pero bueno*

Esta evaluación opone nuevamente las acciones de los docentes a las del alumnado. El discurso referido trae a escena la voz del docente recreando el argumento del profesor para incumplir las normas que demanda a sus estudiantes (llegar tarde, usar el móvil en clase), su investidura otorgada por los órdenes social e institucional. Esta escenificación prepara el terreno para que Layla establezca una verdad dentro del discurso, a través de una evaluación explícita: “dicen tienes que respetar a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno”.

Otra función de tal recurso es el de evidenciar un hecho en el que el alumnado reacciona a lo que hemos definido como fuera de la lógica de los participantes en los momentos en los que no se adscriben a las demandas de la cultura escolar. Una de estas manifestaciones es el aburrimiento en las clases, tal como se ha anotado anteriormente, cuyas acciones para combatirlo suelen terminar en enfrentamiento con los docentes. El siguiente ejemplo ilustra una evaluación implícita en la que Claudia desafía no sólo al docente de Tecnología, sino también al orden institucional impuesto a través de la norma de expulsión, a la que ella no da importancia:



**(8) Castigada por chula**

(Entrevista a Layla, Claudia y Andrea, 9d-E230206E1))

1. **Adriana:** pero / ¿recuerdas algún enfrentamiento en especial?
2. **Claudia:** con Mario {el profesor de tecnología}
3. **Adriana:** cuéntamelo
4. **Claudia:**(5') porque estábamos jugando (risas) a que // a
5. **Adriana:** ¿a qué?
6. **Claudia:** estábamos jugando las dos (con Layla)/ al triqui<sup>18</sup> /eso de equis↑
7. **Adriana:** ah / tú se lo enseñaste?
8. **Claudia:** ¡no! eso aquí lo hacen
9. **Adriana:** vale
10. **Claudia:** entonces estábamos jugando y él estaba explicando // entonces
11. empieza ahí que / pero eso también / o sea / por contestar me castigó una
12. semana sin recreo /porque me dijo *deja de jugar!* / y yo *vale / vale /*
13. entonces a él no le- / le molestó como ese *vale / como que que yo le dije*
14. ¡uaaa! (tono de tonto) / ¡se empieza!-/ entonces cuando él se enfada↑ /¡jo!
15. **Layla:**(( ))
16. **Adriana:** por qué jugabais triqui
17. **Layla:** porque nos aburríamos en clase / es que no (( )) (risas)
18. /// jugábamos al stop o a (( ))
19. **Claudia:** no y encima me dice *ahora por lis-/ por chula / castigada en*
20. *recreo / y yo vale / me dice / pues ahora por chula / dos días / y yo vale /*
21. *y me dice por chula (tono de risa) tres días! / y yo vale / ahora toda la*
22. *semana y yo vale y // me castigó / ¿una o dos?*
23. **Layla:** dos
24. **Claudia:** dos y entonces me dijo *toda la semana y yo vale /y me dice*
25. *dos semanas / vale*
26. **Adriana:** claro / qué te dijeron en tu casa
27. **Claudia:** noo / es que mi mamá / no sé
28. **Adriana:** es / ¿es furiosa tu mamá? / ¿sí?
29. **Claudia:** afirma con la cabeza

El uso del tiempo presente de indicativo permite a la alumna romper la narración de los eventos de manera simultánea (pasado continuo) (L. 10). De esta forma actualiza en la escena comunicativa de la entrevista la explicación que quiere dar al narrar esta anécdota personal: las reglas de la escuela se pueden romper sin mayores consecuencias. La voz del docente utiliza el recurso del clítico más el verbo declarativo enfatizando el hecho de que el docente se dirige directamente a ella, mientras que la representación de su voz directa, sin verbo introductorio, muestra su habilidad para responder rápidamente al docente. La respuesta de la alumna al suceso desencadenante (estar jugando “triqui” mientras el docente explicaba) se va complicando de manera que el contrapunteo entre docente y alumna va aumentando los días de castigo. La consecuencia es su expulsión durante

dos semanas. Aunque el docente espera otro tipo de reacción por parte de la alumna, en lugar de generar algún cambio en las respuestas de la alumna, ella acepta, sin mostrar preocupación alguna por el castigo que le ha sido impuesto. Esta respuesta se asemeja a la dada por algunos estudiantes a los docentes, cuando, de manera provocadora, se alinean para responder literalmente a las preguntas retóricas de los docentes. Una vez más se constata la poca autoridad y deslegitimación de los docentes y de las normas que sostienen el orden institucional sobre parte del alumnado del *Evangelista*.

### **Discusión final**

Las representaciones positivas del “nosotros” (alumnos) frente al “ellos” (profesores) permiten reconstruir la imagen frente a la institución, por un lado como provocadores, generando “acciones de ofensiva” en las que los estudiantes retan al orden institucional (los “profes” son tontos a pesar de que tienen el poder). En estas narrativas el alumnado se muestra como hábil para enfrentar a los docentes, sea de manera directa o indirecta.

Por otro lado, la imagen se reconstruye desde la modalidad del deber ser, valoraciones sobre el comportamiento de los docentes hechos por quien narra. A diferencia del primer grupo identificado, estas narrativas son de (auto)defensa, en la medida en que requieren de un factor desencadenante (sentirse insultados, observar contradicciones entre lo que se les demanda y lo que los docentes hacen, entre otros.) para que surjan dentro de la situación de entrevista. El narrador actúa como sancionador moral de los actos de sus docentes, explicitando una especie de ideario ético, base de las valoraciones del alumnado hacia sus profesores y a las situaciones que se viven en el centro escolar. Se trata de una lucha por lo que se considera justo.

Las narrativas han abierto el camino para entender por qué el alumnado no participa de la cultura escolar: no confían en sus docentes y perciben la retórica simbólica que les minoriza. La narración de los conflictos permite observar que no hay confianza en la retórica de sus docentes sobre las razones para invertir en la escuela. Ello conlleva falta de interés, uno de los componentes que Erickson (1987) identifica como necesario para el éxito escolar.

### **Notas**

<sup>1</sup> El estudio se realizó durante un período de tres años con varias visitas en diferentes momentos del año escolar. Las más relevantes, la primavera de 2004 en donde se recogió un primer grupo de datos (principalmente: 3 clases de lengua y 5 de ciencias sociales en el

aula de 2ºB y entrevistas a 6 docentes del centro). Una segunda visita, en la primavera de 2006, período en el que se observaron las trayectorias escolares del alumnado observado en 2004. En esta oportunidad, se registraron nuevas clases de las mismas asignaturas, entrevistas a otros docentes y al alumnado observado inicialmente, ahora repartido entre 3º (los “repetidores”) y 4º de la ESO. A esta etapa corresponden los datos que se toman para el análisis en este artículo.

<sup>2</sup> IES: Instituto de Enseñanza Secundaria. Es un tipo de centro escolar en el que se imparten cuatro años de estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), dirigida al alumnado entre los 12-16 años. La mayoría de estos institutos cuenta además con bachillerato, orientada a estudiantes entre los 16 y 18 años que tengan la intención de continuar su educación superior. Estos dos últimos años no son de carácter obligatorio.

<sup>3</sup> El nombre del centro, así como de los participantes ha sido cambiado para mantener su anonimato.

<sup>4</sup> En el curso escolar 2003/04 el número de alumnado de origen extranjero era de 82,5%, de los cuales, alrededor del 70% eran de origen latinoamericano, mayoritariamente de Ecuador (26.6%), República Dominicana (7.5%) y Colombia (4%) entre otros que sumaban el 37,8%.

<sup>5</sup> La educación básica en España se puede cursar en centros educativos privados, públicos y concertados, centros privados subvencionados por el Estado.

<sup>6</sup> En 2003 era el único centro de la zona con este tipo de educación orientada a alumnado en riesgo de abandonar la educación básica y cuyas finalidades era el al mercado laboral.

<sup>7</sup> Para una sistematización detallada de formas de resistencia en el aula, véase D'Amato (1996) y Martín Rojo (en prensa), referenciados en la bibliografía.

<sup>8</sup> “In our view, an important tool for bringing together narratives and social practices, (...) is the systematic investigation of narrative genres. We use the notion of genre not as the formal features of types of text, but rather, in tune with recent linguistic anthropology (Hanks, 1996; Bauman, 2001), as a mode of action, a key part of our habitus (Bourdieu, 1977) that comprises the routine and repeated ways of acting and expressing particular orders of knowledge and experience. As orienting frameworks of conventionalized expectations, genres shift the analytical attention to routine and socioculturally shaped ways of telling (Hymes, 1996) in specific settings and for specific purposes.” (De Fina & Georgakopoulou, 2008: 383).

<sup>9</sup> El código de identificación de los datos es el siguiente: número de grabación, tipo (digital o analógico), la fecha del registro y la inicial del centro escolar visitado.

<sup>10</sup> Ver la crítica a este tipo de narrativa en Georgakopoulou, 2006, referenciada en la bibliografía.

<sup>11</sup> A pesar de que hay estudios sobre narrativas en las que lo cronológico no es un elemento relevante para la narración (cfr. De Fina, 2003), en el estudio de las narrativas de la confrontación en entornos escolares multiculturales, el alumnado creaba suspenso al mantener la linealidad en el relato y narrar al final la resolución, casi siempre acompañada de las risas de sus compañeros. Se evalúa así de manera positiva un acto colectivo, tal como se explicará más adelante.

<sup>12</sup> Labov (1972) estudia en detalle el papel de la evaluación y sus implicaciones dentro de la narrativa de experiencia personal.

<sup>13</sup> Seudónimo con el que se llamaba a un alumno de un curso superior, conocido por sus enfrentamientos con los docentes. En 2005/06 había abandonado el centro.

<sup>14</sup> “The few tangible explanations we did get for acting-out episodes portrayed them as reactions to class assignments they did not understand, to boredom, and/or to unresponsive and sometimes perceived-to-be racist teachers. Without downplaying the legitimacy of such statements, what became clear from extended observation is that the acting-out behaviour

of some boys demonstrated a much more significant investment in the social experience of the class than in the academic experience” (Hurd, 2004: 71).

<sup>15</sup> Uso de variedad de español de América debido a que las interlocutoras son de origen ecuatoriano.

<sup>16</sup> Esto en alusión al, entonces reciente, atentado de Atocha en marzo de 2004, conocido como el 11M.

<sup>17</sup> “Quoted speech finds its natural home in the narrative structure since it is one of the main discursive devices narrators use in the telling of personal experiences. Reported speech represents the logic of past events what happened, who said what to whom, how was said and why.” (Relaño Pastor, 2003/04: 5)

<sup>18</sup> “Triqui” es la manera en la que se conoce el juego de “cruz en raya” en Colombia. Al momento de la entrevista, ignoraba que ese juego existiera en España y pensé que Claudia se lo había enseñado a las demás. Los turnos de L. 7-9 incrustan esa aclaración.

## Bibliografía

- Aja, E., et al. (2000)** *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa
- Baktin, M. (1986)** The problem of speech genres. En C. Emerson & M. Holquist (ed.) *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas. pp. 103-131
- Bamberg, M. (1997)** Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 335-342
- Carbonell, F. (1995b)** *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC
- Carrasco Pons, S. (2003)** La situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes y de minorías. *Revista de Educación*, 330. Madrid: MEC
- Coupland, N., Sarangi, S. y Candlin, C.N. (eds.) (2001)** *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Pearson
- De Fina, A. (2003a)** Crossing borders: Time, Space and Disorientation in Narrative. *Narrative Inquiry*, 13(2), 367-391
- De Fina, A. (2003b)** *Identity in Narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2008)** Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379-387
- Erickson, F. (1984)** What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology y Education Quarterly*, 15, (1), Special Anniversary Issue: Highlights from the Past (Spring, 1984). 51-66
- Erickson, F. (1986)** Qualitative Methods in Research on Teaching. En *Handbook of Research on Teaching*, 1986 - Macmillan Library Reference

- Erickson, F. (1987)** Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology y Education Quarterly*, 18, (4) Explaining the School Performance of Minority Students (Dec., 1987). 335-356
- Fairlough, N. (1989)** *Language and Power*. Londres: Longman.
- Gallardo, B. (1998)** *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco Libros.
- Georgakopoulou, A. (2006)** The other side of the story: towards a narrative analysis of narrative-in-interaction. *Discourse Studies* 8(2), 235-257
- Georgakopoulou, A. (2003)** Looking back when looking ahead: Adolescents' identity management In narrative practices. En A. Georgakopoulou & Androutsopoulos (eds.) *Discourse constructions of youth identities*. Amsterdam: John Benjamins. 75-91.
- Gibson, M., et al. (eds.) (2004)** *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. Nueva York/Londres : Teachers College Press
- Goffman, E. (1981)** Footing, *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press
- Gumperz, J. (1992)** Contextualization and understanding. En: Goodwin, Charles y Alessandro Duranti (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 229-253
- Heller, M. (2001a)** Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school. En Coupland, N. et al. (eds.) *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Pearson. 221-234
- Heller, M. (2001b)** Discourse and Interaction. En Deborah Schiffrin, Deborah Tannen and Heidi Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse and Analysis*. Oxford: Blackwell. 251-264
- Heller, M. y Martin-Jones, M. (Eds.) (2001)** *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Ablex Publishing. Westport, CT
- Hurd, C.A. (2004)** "Acting Out" and Being a "Schoolboy": Performance in an ELD Classroom. Gibson, et al. *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. Nueva York/Londres : Teachers College Press. 63-86
- Hymes, D. (1974)** Ways of Speaking, en Bauman y J. Scherzer (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. 443-51
- Labov, W. (1972)** The Transformation of Experience in Narrative Syntax, En W. Labov, *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press: 354-396
- Linde, C. (1993)** *Life Stories. The Creation of Coherence*. Oxford: Oxford University Press

- 
- Martín Rojo, L., et al. (2003)** Integrar o asimilar. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: CIDE.
- Martin Rojo, L. (en prensa)** *Constructing Inequality*. Londres: Mouton de Gruyter.
- Ochs, E. (1997)** Narrative. En T.A. van Dijk (ed.). *Discourse as Structure and Process. Vol. 1*, Londres: SAGE Publications. 185-207
- Ochs, E. & Capps, I (2001)** *Living Narrative*. Cambridge. M.A: Harvard University Press.
- Patiño Santos, A. (2007)** Extraños en las aulas. En Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE). 191-216
- Patiño Santos, A. (2008)** *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas. El caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. Tesis inédita. UAM
- Polanyi, L. (1985)** Conversational Storytelling. En T.A. van Dijk (ed.). *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 3*. Londres: Academic Press Limited. 183-201
- Relaño Pastor, A. M. (2003/04)** Living in a Second Language: Self-representatiotn in Reported Dialogues of Latina's Narratives of Personal Language Experiences. *Issues in Applied Linguistics. 14 (2):* 3-27
- Rymes, B. (2001)** *Conversational borderlands: Language and identity in an alternative urban high school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Schiffrin, D. (1987a)** How a story says what it means and does. *TEXT*, 4: 331-46
- Siguan, M. (1998)** *La Escuela y Los Inmigrantes*. Madrid: Ed. Paidós Educador
- Romo, H. y Falbo, T. (1996)** *Latino high school graduation: defying the odds*. Austin: University of Texas Press
- van Dijk, T. (1987)** *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park: Sage Publications
- van Dijk, T. et al. (1997)** Discourse, Ethnicity, Culture and Racism. En *Discourse as Social Interaction*: Newbury Park: Sage Publications
- van Leeuwen, T. (1996)** "The representation of social actors", en C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.). *Texts and practice*. Londres: Routledge.
- Willis, P. (1977)** Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs. West-Mead, England: Saxon House
- Wortham, S. (2001)** *Narratives in action*. Nueva York: Teachers College Press.

**Wortham, S. (2006)** *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

### **Anexo: Signos de transcripción**

<b>Neg:</b>	participante que tiene el turno
<b>Curs:</b>	lectura de fragmentos del texto escolar o voz directa
<b>/:</b>	pausa breve
<b>//:</b>	pausa más larga, pero inferior a un segundo
<b>(5"):</b>	tiempo de una pausa mayor a tres segundos
<b>[ ]:</b>	solapamiento de voces en un turno
<b>(( )):</b>	fragmento inaudible
<b>{ }:</b>	comentarios del observador
<b>ee:</b>	alargamiento vocálico
<b>ss:</b>	alargamiento consonántico
<b>→</b>	voz en suspenso
<b>↑:</b>	subida de entonación
<b>?:</b>	entonación de pregunta
<b>¡ !:</b>	entonación de exclamación
<b>MAY.:</b>	fragmento en el que se hace un énfasis
<b>( )°:</b>	fragmento en voz baja
<b>=:</b>	enunciación sin dejar pausa de una misma intervención
<b>&amp;:</b>	enunciación sin dejar pausa y sin solaparse de dos intervenciones



**Adriana Patiño Santos** es Doctora en Lingüística General por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es parte del equipo de investigación del proyecto “La competencia multilingüe de los jóvenes: continuidades y discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas de entorno” del Departamento de Didàctica de la Llengua de la Universitat Autònoma de Barcelona. Imparte cursos de comunicación intercultural, análisis del discurso y educación intercultural en diferentes instituciones superiores de Madrid y Barcelona. Su interés central es el estudio de la interacción, como práctica social, principalmente desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica.

**Correo-e: [adriana.patino@dufay.com](mailto:adriana.patino@dufay.com)**