



Discurso & Sociedad

Copyright © 2010
ISSN 1887-4606
Vol.10(1) 100-133
www.dissoc.org

Artículo

Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad¹

*Linguistic shift and social mobility.
Young migrants' trajectories towards university*

Luisa Martín Rojo

Lilia Rebeca Rodríguez Torres

Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía
de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

En este artículo, estudiamos la construcción discursiva del proceso de “muda lingüística”, proceso por el cual una lengua distinta de aquella en la que se produjo la primera socialización pasa a ser la lengua dominante en diversos ámbitos de la vida de las personas. La muda se configura así como el elemento clave que articula las trayectorias de vida y las trayectorias lingüísticas de los nuevos y nuevas hablantes del castellano de origen migrante, matriculados en la universidad en la región de Madrid. A través del análisis de historias de vida, exploramos cómo ambas trayectorias cristalizan en el propio acceso a la universidad. Las estudiantes universitarias que estudiamos producen un discurso en el que dan cuenta de los cambios que han experimentado en su posición social y en su estatus de hablantes a partir de la “muda”. El análisis muestra también cómo se hace patente la reconfiguración de las identidades en tanto hablantes multilingües y las transformaciones que experimentan en términos de agencia y autoestima, dependiendo de la gestión que, conjuntamente con la(s) institución(es), hacen de los recursos lingüísticos. Sin embargo aunque la muda es un proceso al que se refieren todas las entrevistadas, las ideologías lingüísticas que se invocan en la presentación de este proceso son múltiples y diversas, y van desde ideologías más tradicionales y hegemónicas, a otras emergentes.

Palabras clave: Nuevos hablantes, Hablante nativo, Muda lingüística, Trayectorias lingüísticas, Habitus, Ideologías lingüísticas, Cronotopo, Posicionamiento interaccional, footing, historia de vida

Abstract

In this paper, we study the discursive construction of the process of language shift (“muda”), i.e. the process by which a language other than that of the speaker’s initial socialization becomes the dominant language in various areas of life. This shift emerges as the key element which shapes the interlacing of life and language trajectories among young people from a migrant background who are new speakers of Spanish and enrolled in universities in Madrid. Through the analysis of oral histories, we explore how these two trajectories merge and impact on the subjects’ access to university. The discourse of these new speakers reflects the changes experienced in their social position and in their status as speakers, following the “muda”. Our analysis also highlights the reconfiguration of their identities as multilingual speakers and the transformations experienced in terms of agency and self-esteem, in accordance with the management of language resources by these new speakers and by the institution of which they form a part. However, in spite of the fact that this shift is a process presented in the oral stories produced by all the interviewed, the linguistic ideologies evoked in the presentation of this process are multiples and diverse, and they range from traditional and hegemonic ideologies to some emergent ones.

Keywords: New Speakers, Native speaker, Linguistic shift, Linguistic Trajectories, Habitus, Linguistic Ideologies, Chronotope, Interactional Stance, footing, oral history

Introducción

El proyecto de investigación en el que se enmarca nuestro trabajo, estudia el impacto que los procesos lingüísticos contemporáneos tienen para aquellas personas –y sus prácticas– que por diversas razones, pero fundamentalmente como parte de las dinámicas migratorias, han adoptado una lengua distinta de aquella en la se produjo su socialización primaria (para la discusión de este concepto, véase, Pujolar y González 2013; Pujolar y Puigdevall 2015, entre otros). Como veremos a lo largo de este trabajo, las trayectorias de vida y lingüísticas se imbrican hasta tal punto, que la “muda” incide en la posición social, el estatus, y también en la reconfiguración de las identidades de hablantes multilingües. Con el término “nuevos/as hablantes”, propuesto en la última década y que hoy es objeto de estudio de la sociolingüística cualitativa y en concreto de la red europea de investigación COST, “New Speakers in a Multilingual Europe”, se trata de dar cuenta de cómo en situaciones de recuperación de lenguas minorizadas como en situaciones de diáspora, quienes “mudan” y pasan a hablar otra lengua distinta de su lengua “nativa”, se enfrentan a situaciones de cuestionamiento de su forma de habla y, en consecuencia, de pérdida de legitimidad.

En este artículo estudiaremos uno de los aspectos abordados por esta investigación, en concreto, cómo se construye discursivamente la muda lingüística y qué implicaciones tiene para la incorporación de esos sujetos a la vida social en esa nueva lengua. Para ello, nos centraremos en cómo a partir del proceso de muda construyen sus trayectorias espaciotemporales y lingüísticas, jóvenes de origen migrante que estudian en la universidad, y en las ideologías lingüísticas tanto tradicionales como emergentes en las que este cambio se enmarca².

En este caso, nuestra investigación se centra en jóvenes migrantes, matriculados y matriculadas en la universidad, en su mayoría mujeres. Su ingreso en la universidad puede considerarse el resultado exitoso de una ruta de esfuerzos, superación de obstáculos y resistencia ante formas de segregación y discriminación. Estas y estos jóvenes migrantes llevan más de 10 años viviendo en España; su llegada se produjo en edad temprana, en la mayoría de los casos habiendo ya iniciado su trayectoria escolar en los países de origen (entre 6 y 16 años), además aprendieron el castellano, en un periodo aproximado entre doce y dieciocho meses. Por ello, tras haber superado todos los niveles del sistema educativo, hoy están matriculados en la universidad.

Considerando lo anterior, el objetivo de nuestro estudio es analizar cómo de acuerdo con los testimonios de estas personas se produce el proceso de muda y cómo se imbrica con otros procesos sociales. Para ello, hemos formulado las siguientes preguntas de investigación que nos aproximan a distintos niveles del fenómeno:

- ¿Cómo y en qué consiste el proceso de muda?
- ¿Cómo a partir de él se imbrican las trayectorias lingüísticas y migratorias, y se configuran nuevas identidades?
- ¿Qué ideologías lingüísticas lo conforman?
- ¿Cómo la muda configura un nuevo status social y lingüístico que tiene efectos en los hablantes: autoestima, empoderamiento y agencia?
- ¿En qué medida ese estatus está relacionado con la posibilidad de reconvertir los capitales lingüísticos en capitales sociales, culturales y económicos (perspectivas laborales) dentro y fuera de la universidad?

A fin de responder a estas preguntas, hemos organizado este artículo de la siguiente manera. En primer lugar (apartado 1), presentamos el contexto sociolingüístico de la Ciudad de Madrid y específicamente de la universidad y, las herramientas teórico-metodológicas para abordar el análisis de las historias de vida. A partir de ese momento, nuestro análisis se centrará en la muda y en concreto, en cómo se construye discursivamente no como un momento puntual, sino como un proceso que se desarrolla en el tiempo (apartado 2) y en referencia a configuraciones espacio-temporales precisas (apartado 3). A partir de la muda, se van reconfigurando las identidades, las entrevistadas van ganando agencia y capitalizando sus recursos lingüísticos, al tiempo que apoyan y justifican estos cambios remitiéndose a ideologías lingüísticas (apartado 4). En las historias de vida se vincula, además, el proceso de muda con diferentes ideologías culturales y lingüísticas (apartado 5). Por último, estudiamos las condiciones de convertibilidad de las lenguas de origen en el marco del grado de Lenguas Modernas, Comunicación y Cultura (apartado 6). Finalmente, en las conclusiones, junto a los resultados examinamos futuras líneas de investigación.

1. El ingreso de nuevos hablantes en las universidades de la Comunidad de Madrid: contexto sociolingüístico y herramientas de análisis.

Dado que la motivación principal de las migraciones contemporáneas es el acceso a la movilidad social ascendente, uno de los principales logros para el migrante o su descendencia es el acceso a la educación superior. Para la población de origen extranjero, el acceso a la educación superior en España en general y en la Comunidad de Madrid en particular, no resulta siempre fácil. Es cierto que Madrid ha devenido progresivamente una ciudad multiétnica, multilingüe y multicultural; sin embargo, los datos que tenemos muestran como hace 20 años los migrantes se enfrentaban con una mentalidad discriminadora y xenófoba mucho más difundida, incluso en el medio universitario (Calvo Buezas 2001). A lo largo de este tiempo la gestión de la diversidad cultural y lingüística en la educación se ha visto, fundamentalmente conformada por una ideología de asimilación (Martín Rojo 2003) primordialmente en la educación primaria. Así, mientras que, la observación de la interacción social en espacios de otros servicios públicos denota la aceptación de la multiculturalidad madrileña y la diversidad étnica y lingüística que la sustenta, en la educación, el español sigue siendo la lengua legítima de instrucción y un requisito obligado para el acceso. En ese sentido, la experiencia migratoria no es sólo geográfica sino también lingüística.

Sobre la cuestión del acceso de migrantes a la enseñanza superior en España, numerosos trabajos coinciden en señalar, el escaso número de migrantes que se han incorporado hasta ahora al bachillerato superior y a las universidades. (Véanse sobre el impacto que ello tiene sobre la estratificación étnica del mercado laboral, entre otros, García Borrego 2011; López Sala y Cachón Rodríguez 2007; y más específicamente sobre el papel de la escuela en el abandono escolar y la estratificación de los estudiantes, Moyer y Martín Rojo 2007; Martín Rojo 2010, 2014; Carrasco Pons 2004; Serra y Serra Paludàrias 2007).

Entre los requisitos fijados para el ingreso en la universidad destacan, por un lado, la superación de demandas lingüísticas, es decir, poseer destrezas y competencias imprescindibles para la realización de un grado universitario, al mismo nivel que los estudiantes “nativos” de la lengua local y, por otro, la obtención tanto de un buen promedio en el bachillerato como de una buena nota en las pruebas de selectividad. Sin embargo, en el contexto que estudiamos, las trayectorias lingüísticas de los alumnos de origen migrante inscritos en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la cuestión del

acceso se ve conformada por dos procesos en marcha que muestran una incidencia relativa: la internacionalización de las universidades y la mercantilización o comodificación de las lenguas (Heller 2003). Las lenguas aparecen así como mercancías que cobran un valor de mercado, de forma que en este contexto las universidades compiten sobre la base de las lenguas que ofrecen y de la posición que éstas logran en los mercados lingüísticos (en esta línea, por ejemplo, en los grados estudiados destaca la inclusión del chino o de otras lenguas que desempeñan un papel en los procesos de circulación de capitales, bienes y personas).

Como resultado del primer proceso, la internacionalización de las universidades, la diversidad en las universidades aumenta y con ello, estudiantes internacionales y descendientes de trabajadores migrantes coinciden en las aulas. Mientras que la mercantilización de las lenguas está incrementando el interés y la demanda por grados en los que los estudiantes de origen migrante, pueden en alguna medida capitalizar sus lenguas de origen.

Para comprender el contexto de inserción de nuevos hablantes del castellano en la UAM, hemos observado las condiciones lingüístico-culturales que operan en el espacio institucional y el desarrollo de la interacción en diferentes ámbitos. Esta observación muestra que el ingreso de jóvenes migrantes de las generaciones primera, 1.5³, y segunda, aporta a la comunidad universitaria capitales lingüísticos de los países de origen. Además de las variedades del español provenientes de distintas zonas de España y América Latina, se encuentran presentes lenguas como el rumano, chino y árabe marroquí, de origen migrante. Por otra parte, en términos de internacionalización, la UAM participa de las políticas de Educación Superior de la Unión Europea que promueven la movilidad estudiantil, sobre todo a través del Programa Internacional Erasmus y Erasmus Mundus. Destaca la presencia de otras lenguas europeas como el francés, el italiano, el portugués, el alemán, pero sobre todo el inglés en los intercambios comunicativos cotidianos no sólo entre el alumnado, sino también entre éste y la institución, y entre los profesores-investigadores locales e invitados. Todo ello transforma las prácticas lingüísticas en un grado que hasta ahora no se ha estudiado. De manera que el ingreso de estudiantes de origen migrante en la UAM permite analizar por un lado la situación sociolingüística propia de las y los nuevos hablantes del castellano que han llegado a la universidad y, por otro, el acontecer lingüístico institucional.

Además, un segundo proceso afecta a la universidad, que ha de responder a la demanda social que genera la mercantilización de las lenguas (Heller 2003), por ejemplo con nuevos grados. En la Facultad de Filosofía y

Letras de la UAM donde realizamos este estudio, se imparten distintos grados dirigidos a la capacitación en al menos tres lenguas, como el grado de Lenguas Modernas Cultura y Comunicación (LMCC). Frente a otros estudios de Filología ofertados por otras universidades madrileñas, la propuesta de la UAM, destaca por el estudio del multilingüismo y el componente intercultural.

De manera que, para iniciar este estudio, durante dos cursos académicos (2012-2013; 2013-2014), se observaron las clases de una asignatura, “Comunicación Intercultural” en uno de los grados impartidos en la universidad. En ambos cursos, el grupo lo conformaban estudiantes locales, (nacionales de la región de Madrid, pero también de las Comunidades Autónomas incluyendo las bilingües) y de origen inmigrante. Entre estos, algunos de segunda generación y de generación 1.5, cuya lengua de socialización pudo haber sido el castellano pero que mantienen fuertes vínculos con su cultura de origen. Además, los estudiantes internacionales representaban un 40% de los estudiantes de la asignatura de Comunicación Intercultural; estos últimos, han de pasar un examen que asegura su nivel B2 en la lengua local, en que son dictadas las clases. La diversidad étnica y lingüística de los grupos en uno de los grados más demandados refleja cómo esta política de inclusión de lenguas y valoración del multilingüismo por parte de la institución está canalizando la presencia de estudiantes de origen migrante y de estudiantes internacionales. En ambos cursos, casi el 90% de la clase son mujeres⁴, lo que se reflejó necesariamente en las historias de vida realizadas; situación que refleja cómo se proyectan las diferencias de género en la selección de los estudios y su mayor presencia en las titulaciones en las que se estudian lenguas.

El primer año, durante todo un semestre se observaron las relaciones interculturales dentro y fuera del aula, a partir de lo que seleccionamos una primera muestra de casos para el estudio. La selección de historias de vida que presentamos en este artículo, son parte de esta primera etapa de la investigación, si bien se ha realizado un seguimiento de las trayectorias académicas de los casos seleccionados (todos ellos casos de éxito y de culminación de los grados que cursaban entonces). En el segundo año, se empleó la misma técnica de recogida de datos, si bien, se realizaron además de historias de vida, grupos de discusión. En total se han realizado 12 historias de vida, se realizaron 3 grupos de discusión y se grabaron presentaciones de trabajos en clase, y la comunicación espontánea en sesiones de trabajo de más de 10 subgrupos de estudiantes.

Dado que nuestra investigación se enmarca en un proyecto europeo desarrollado simultáneamente en varios países y regiones, las historias de vida se articularon a partir de tres momentos que habíamos observado en todos los

yacimientos de la investigación que resultaban relevantes y a las que de forma espontánea se referían para organizar sus relatos de vida las y los nuevos hablantes: inicial, adaptación, instalación.

El marco de análisis desarrollado se decidió en consonancia con la pregunta de investigación. Hemos reunido herramientas del análisis sociolingüístico, hemos estudiado la *deixis* espacial y temporal vinculada al concepto de cronotopo (Bakhtin 1982), a fin de establecer el carácter diferencial que en unidades discursivas o fragmentos de las historias de vida constituyen micro-relatos, donde se hacen visibles la movilidad (trayectorias de vida) y el efecto de transición en las prácticas de los nuevos hablantes (trayectorias lingüísticas) (véanse Codó 2015, y Caglitutuncigil y Puigdevall 2015, para un revisión de las distintas interpretaciones de este concepto, así como para una aplicación a las trayectorias de nuevos hablantes). Como señala Blommaert y vemos en el análisis, los cronotopos concretos especifican valores particulares, acciones, y configuraciones identitarias (Blommaert 2015; Blommaert y De Fina 2016). Además, hemos incorporado al análisis, elementos que nos permitieran captar la dimensión interaccional en estas historias de vida, en particular el estudio del footing (Goffman 1981) en el discurso producido por las entrevistadas y la toma de posición de las entrevistadas y la entrevistadora en el desarrollo de la interacción (Du Bois 2007). Igualmente, para el estudio de las transformaciones personales e identitarias que supone la muda y que se articula en la historia de vida, hemos considerado algunas herramientas del análisis crítico del discurso, en concreto el estudio de la *deixis* personal, la categorización, y la agencia (Martín Rojo 2006).

Por las limitaciones de espacio, para este artículo hemos seleccionado una muestra de estos estudios de caso, todos ellos de nuevas hablantes del castellano, que a lo largo de un proceso que se revela en las historias de vida han mudado de lengua, y que como ellas mismas señalan, se produce en correlación con una paulatina inserción y aceptación en distintos ámbitos del medio social. Para analizar cómo se construye discursivamente el proceso de muda en la interacción de la historia de vida. Las historias de vida se organizan en torno a cambios significativos en la vida de los participantes (Santamarina y Marinas 1995; véase, también, MacKay, Quinlan, Sommer 2013). En este caso destaca el hecho de que los entrevistados y entrevistadas construyan la muda como un hito en sus trayectorias, por ello nos centraremos en los relatos de vida que nos permitan analizar con más detalle los distintos momentos que se señalan y sus implicaciones. Los relatos que analizamos en profundidad en este artículo presentan muchas similitudes con otros que hemos recogido en la misma muestra. Hubiera sido de interés profundizar en otros casos en los que el valor de las lenguas en las comunidades de origen y acogida son diferentes y en

los que el número y el arraigo de las comunidades migrantes difieren, pero entrar en estas cuestiones que ya hemos analizado en otros trabajos, no nos dejarían lugar para enfocarnos en el proceso de muda.

Dado que la muda entraña un cambio en el *habitus* de los hablantes, que abarca tanto a las prácticas como las ideologías lingüísticas, la muda se inserta en un mercado y en unos campos sociales, concretos, dentro de los que esa transformación tiene lugar. A pesar de que el concepto de *habitus* pueda resultar controvertido, para nosotras es una opción teórica que se apoya en las propias historias de vida. De acuerdo con Bourdieu (1991) conforman el *habitus*, estructuras preceptuales estructurantes del sentido de la acción, por lo que éstas se revelan cuando las entrevistadas presentan sus experiencias y sobre todo al dar cuenta de cómo se han ido situando en un particular *campo social* de relaciones (para este concepto véase Bourdieu 1984), como es el de la educación, cuyo dinamismo se basa en la permanencia o inserción legítimas de los agentes, según las reglas del mismo. Y es precisamente esta dinámica la que aborda este artículo: cómo las hablantes dan cuenta de cómo gestionaron los recursos (capitales) lingüísticos en distintos momentos de sus trayectorias de vida y cuáles son las repercusiones sobre el estatus social y lingüístico que destacan, así como las configuraciones identitarias a las que aluden. Igualmente, analizamos las ideologías lingüísticas a las que se refieren o expresan en ese proceso, tanto aquellas con las que se identifican como otras que identifican en su entorno y de las que no participan. También, hemos analizado cómo describen su estatus de hablante, y cómo para alcanzarlo remiten a procesos de socialización y adaptación a determinados rasgos lingüísticos que pasan a ser índices que marcan para los hablantes locales su condición de hablantes no-nativas (Silverstein 2003; Agha 2007).

2. El desarrollo temporal de la muda y la imbricación de las trayectorias sociales y lingüísticas

Como ya hemos señalado, para explorar hasta qué punto y cómo se imbricaban las trayectorias lingüísticas y las trayectorias de vida, en este caso, trayectorias diaspóricas, las historias de vida se organizaron en torno a cuestiones que antecedieron a la migración, en el momento de la llegada y el proceso de asentamiento, y por último, en el momento actual. En relación a cada una de estas etapas, se incluyeron preguntas relativas a la muda lingüística.

Las trayectorias se construyen en el discurso a partir de la *deixis* temporal. Al evocar las trayectorias vividas, las entrevistadas precisamente sitúan la *muda*, es decir, el momento en que el castellano pasa a ser su lengua

más utilizada en algunas esferas de su vida, en el centro del relato. En torno a este momento despliegan otros acontecimientos, a partir de un eje temporal que remite de algún modo a etapas de premuda, muda y postmuda. Así, las entrevistadas construyen la muda como un cambio que se produce en un momento dado a partir del que se ordena el conjunto de las trayectorias. Así, suelen remitirse a ese momento inicial de la llegada, muy anterior a la muda, en el que “no sabían nada de español” con el que se inicia el relato. Dado que se trata de jóvenes que llegaron en edad temprana a Madrid, el motivo de la migración está asociado con el proyecto migratorio de los progenitores y tanto la integración como la muda se producen en la infancia y adolescencia. A partir de ese momento, el discurso se articula mediante la *deixis temporal*, gracias a la cual las entrevistadas van delimitando las etapas marcadas por el proceso de adquisición de la lengua que culmina con la muda, y el contexto de interacción social en el que se ha producido.

En los dos casos que analizamos a continuación, el de Ioana, estudiante de origen rumano que sitúa la muda en la infancia, y el de Mei Ling, estudiante de origen chino, que localiza este cambio en la adolescencia, las narrativas se inician con una referencia temporal, “al comienzo”, “inicialmente”, “al tercer día”, y se focalizan en la nueva socialización que han vivido en el país de destino. Se abre así un período “de silencio”, de “transición”, que no es otro que el de la adquisición de la lengua previa a la muda. Un período sobre el que las entrevistadas resaltan las dificultades en las experiencias relatadas y que culminan con la muda.

Para analizar cómo las entrevistadas describen y captan este proceso, vamos a centrarnos en los ejemplos proporcionados por una de ellas. Ello nos permite observar de una forma totalizadora el proceso y sus implicaciones. Simultáneamente, señalaremos algunos puntos de conexión con otros casos estudiados. Ioana, en los fragmentos siguientes (1-3), describe un nuevo proceso de socialización que tuvo lugar en Madrid y más en concreto en la escuela (líneas 8-11), no en la casa, al que presenta como un proceso de ganancia de una nueva lengua, pero, también de pérdida, que antecede a la muda.

Fragmento 1

L: Lilia, entrevistadora

I: Ioana, entrevistada

- L** 1 Y:: en ese sentido cómo fue (.) todo- todo este
 2 proceso que viviste porque supongo que fueron
 3 muchas- (.) muchas cosas a las que tuviste que
 4 adaptarte.

I 5 (00:03:09) Pues nada inicialmente eso hablaba
6 solamente rumano, (.) en mi casa también únicamente
7 rumano, y:: el proceso de socialización del idioma
8 y todo esto pues se hizo:- (.) pues claro fuera de
9 mi casa en el colegio:- (.) sobre todo porque como
10 tampoco tenía amigos, (.) pues era todo en el
11 colegio. Entonces pues de profesores, de los
12 compañeros y todo eso. (h) Y la verdad es que yo sí
13 que le veo algo bueno a eso y es que- (.) o sea el
14 hecho de aprender el idioma a lo mejor más tarde
15 para mí ha sido algo bueno porque (.) **lo he**
16 **aprendido directamente con las reglas gramaticales.**
17 **(0.8)** Con lo cual frente a otros niños yo a lo
18 mejor (.) no es per- por tirarme flores pero sí que
19 **he sentido que hablaba a lo mejor mejor que ellos**
20 **sabes aplicaba mejor las reglas y todo esto.=**
21 **Y eso sí que- bueno. (.) Punto a mi favor. ((risa))**

Sin embargo, esta socialización escolar se ve como una ganancia, puesto que aporta un aprendizaje formal de la lengua (l. 13-16). Con la afirmación de que ella “hablaba mejor” (l. 16-18), frente a otras niñas y niños que aprendieron en sus casas. El marco de la comparación (que cristaliza en el uso del comparativo “mejor”) que se establece entre su forma de hablar y la de “ellos”, hablantes locales, muestra una experiencia que hemos corroborado en la mayoría de las personas estudiadas, por la que los nuevos hablantes se comparan y buscan legitimidad en relación a los hablantes con estatus de nativos, quienes se mantienen como el término de referencia de la comparación con los cuales se miden. Esta experiencia, también documentada entre los nuevos hablantes de lenguas minorizadas, sirve en este caso para cuestionar la legitimidad de los hablantes “nativos” y su dominio sobre la lengua, al no tener un conocimiento formal de la lengua (O’Rourke y Ramallo 2013, entre otros). Es precisamente el aprendizaje de la lengua en el ámbito escolar, el que permite llegar a hablar mejor, por lo que se oponen aquí las variedades “naturales” a las “elaboradas”, y mediante esa oposición lo que se cuestiona es el lugar común de que el hablante nativo es el que habla la lengua estándar y quien mejor la habla (Pennycook 2012). El énfasis en el aprendizaje permite cuestionar la jerarquía que se establece sobre el concepto de nativo, hablante de lengua materna (hablaba mejor que “ellos”). Igualmente, el aprendizaje y la competencia adquirida se presentan como un logro personal: “un punto a su favor” en una

competición en la que quien no conoce la lengua legitimada no tiene acceso al mercado (l. 21).

Fragmento 2

I: Ioana, entrevistada

I 10 (00:09:43)E4: [Y] claro en Rumanía. Y:
 11 estaba ya empezando a dar digamos grandes pasos para
 12 la edad que tenía porque estaba bueno en clases de
 13 inglés particulares y todo esto, (hh) y claro ya
 14 cuando empezaba a aprender vocabulario y todo esto,
 15 (.) pues claro. Vine aquí, el- el inglés totalmente lo
 16 dejé de lado, porque claro tenía que aprender español.
 17 (.) Pero es que también me pasó con el rumano. (1.0)
 18 Porque claro de estar socializándome solamente en
 19 español, (1.3) en casa hablaba rumano claro. (.) Con
 20 lo cual ese primer año digamos que tanto rumano no
 21 perdí pero ya a partir de ahí sí. (1.0) Porque muchas
 22 veces en la escuela lo que nos decían es (.) **'no es**
 23 **que claro es que en vuestra casa tenéis que habla:r**
 24 **español todo el rato todo el rato porque si no no vais**
 25 **a aprender, porque tal' (h) yo decía 'a ver mmm:: (.)**
 26 **llevo dos meses no puedo hacerlo sabes? no me sale'**.
 27 (.) Sin embargo ya a partir del primer año primer año
 28 y medio una cosa así, (.) ya como que me ((chasquido))
 29 empezaron a salir expresiones y cosas sueltas como
 30 'bueno' e:h 'jolín' no sé qué cosas así. Entonces eso
 31 iba saliendo y al final sobre eso (.) ibas poniendo
 32 cada vez más cada vez más cada- cada vez más. Y así
 33 hasta que **al final pues es que en mi casa ahora mismo**
 34 **hablo español.**

El fragmento 2 muestra como el proceso de adquisición, previo a la muda, se ha producido bajo la presión asimiladora ejercida desde la escuela, que no sólo normaliza la lengua que ha de usar dentro de ella, sino en otros espacios, como la propia casa: (l. 23 - 25). Mediante la intertextualidad, Ioana no sólo evoca el discurso normativo de la maestra (“tenéis que hablar”), sino que además, toma una posición ante éste. Mediante el footing (Goffman 1981) vemos cómo la entrevistada se disocia entre presentarse como “animadora” de los enunciados de los que es “autora” y “poderdante” la maestra, y como “animadora” y “autora” de sus propias respuestas (l.26). Frente a la modalidad deóntica de la maestra (*tenéis*), Ioana responde primero con una modalidad axiológica que refleja sus emociones (“*a ver*”) y con la misma modalidad deóntica (“*no puedo*”), para expresar la frustración y el esfuerzo que conllevaba en ese

momento responder a las demandas que se les hacen. A pesar de la diferencia en la toma de posición que nos permite ver la evocación de este diálogo, finalmente Ioana concluye su relato mostrando que se cumplió el deseo de la maestra, se ha dado un proceso de sustitución de lengua. Es más, tanto la maestra como Ioana coinciden en considerar la adquisición del español y que éste se haya convertido en su lengua prevalente o dominante, un éxito personal.

El proceso culmina con otra referencia temporal, que marca la conclusión, “al final”, la muda: “al final pues es que en mi casa ahora mismo hablo español”. La misma entrevistadora se alinea con la entrevistada, como vemos en el ejemplo del siguiente fragmento, en el que además de referirse al “período de transición” toma una postura con una evaluación positiva (Du Bois 2007) que resume la trayectoria, en líneas 1 y 2:

Fragmento 3

L: Lilia, entrevistadora

I: Ioana, entrevistada

- L** 1 O sea] fíjate **del no entender nada al poder decirlo**
 2 **todo.**
- I** 3 **(00:06:51)** (1.0) Sí. (1.0) Pues no sé en mi caso eso
 4 yo diría que duró más bien: (.) por ahí un año o un
 5 año y pico o como mucho dos años. (h) Los primero::s
 6 dos meses, claro como era verano pues yo no hablaba
 7 nada, no: en ese sentido sí que me sentía aislada,
 8 por más que me vengan niños a hablar yo estaba ahí
 9 como- 'no sé decirte nada, déjame' (1.0) y:: luego
 10 pues poco a poco con el tema de- del colegio, de la
 11 escuela aprender a- (.) bueno fui aprendiendo a
 12 hablar, (0.8) pero claro al principio pues eso con un
 13 acento muy malo, con un vocabulario muy:: también muy
 14 pequeño (1.0) y:: y bueno pues poco a poco mmm en-
 15 pues eso lo q- lo que te digo más o menos un año, fui
 16 aprendiendo: aprendiéndolo cada vez mejor sabes? (.)

Frente a la síntesis de la entrevistadora del proceso de aprendizaje, Ioana desglosa distintos momentos de esa transición y describe la muda como el momento con el que culmina el proceso de aprendizaje (“al final” hablo español en casa). A las referencias temporales más o menos precisas (“primeros meses”, “poco a poco”) se han asociado estados de ánimo y sobre todo cambios en las relaciones interpersonales (“sentirme aislada”; rechazar los intercambios, etc.). De este modo, se vinculan indisociablemente trayectoria

lingüística e integración social. Finalmente, la propia evaluación de sus destrezas lingüísticas muestran cómo este proceso supone responder a las propias autoexigencias y evaluaciones: pronunciación muy mala, vocabulario muy pequeño.

Otras entrevistadas, de la misma generación 1.5 que llegaron a la región siendo niñas o adolescentes, señalan este mismo tránsito “del no entender nada a poder decirlo todo”, y establecen igualmente la existencia de un “período de transición.” Coinciden también en situar a las instituciones educativas como las instancias mediadoras que lo hacen posible. En el caso de Mei Ling, es la Escuela Oficial de Idiomas la institución que canalizó el cambio. A diferencia de la homogeneidad de la escuela primaria que demandaba la única presencia del español, la escuela oficial de idiomas no sólo la introduce en la lengua, sino también en un medio multicultural, en el que convive con estudiantes de distinto origen. Esta circunstancia es destacada por la entrevistada y marcará, como veremos, su trayectoria vital.

Fragmento 4

M L., Mei Ling, entrevistada

L: Lilia, entrevistadora

- M** 36 (h) Y:: al: estar yendo a la escuela de idiomas pues
L 37 empecé a: claro mmm interactuar con los compañeros
 38 no? Que también son otros extranjeros (.) y:: como
 39 suele pasar **al principio hablábamos más inglés que:**
 40 **que español,**
- L** 41 °Claro.°
- M** 42 (1.5) Pero: sí fue una experiencia muy bonita de
L 43 conocer gente de diversas partes y tenemos (.) más o
 44 menos diferentes his- eh- esto- historias pero e:h
 45 compartimos esa: (1.0) esa parte en común no? que
 46 **somos eh (h) (1.0) inmigrantes en- en este entorno**
 47 no? para un largo o corto período.

En la línea 46, vemos cómo esta multiculturalidad refiere a una condición de “inmigrantes” a partir de la situación compartida de diáspora. Frente a la soledad de la primera hablante, que afronta individualmente los retos, en este caso se ha construido un “nosotros”, creado sobre la condición de inmigrante. De hecho, este “nosotros” podría incluir a la propia entrevistadora, investigadora mexicana en Madrid para una estancia posdoctoral, cuando Mei Ling dice: **somos eh (h) (1.0) inmigrantes en- en este entorno.**

Como veremos más adelante, también a diferencia de Ioana, la socialización en dos comunidades, la primera más asimiladora, la segunda más multicultural, podrían haber influido en que ambas difieran en sus ideologías lingüísticas. En este sentido, un caso particular lo ofrecen las estudiantes de origen marroquí que hemos entrevistado, cuya presencia ha sido más numerosa en los dos cursos estudiados, y cuyas posiciones son en todos los casos examinados contrarias a estas posiciones asimiladoras.

En todos casos, la muda lingüística hacia el castellano se produce desde una situación de multilingüismo. Dado el mercado lingüístico contemporáneo, el aprendizaje y uso del inglés, aparece como objetivo inicial o como factor de mediación intercultural.

3. La muda: la reubicación en el espacio-tiempo y el abandono del cronotopo del país natal

A diferencia de lo observado en otras investigaciones previas, las historias de vida no se articulan a partir de una oposición espacial entre el “aquí” y el “allá”. Parece ser precisamente, la muda, el elemento catalizador por el que se desvanecen las comparaciones entre la vida, las costumbres de “allá”, esto es del país de origen, y “acá”, el país de acogida. Frente a otros discursos migrantes, en los que se ha documentado cómo se contraponen dos mundos con dos lenguas, culturas, ideologías lingüísticas que pueden ser distintas (véase, por ejemplo, Calvi 2014 y Márquez-Reiter y Martín Rojo 2014), en el caso de las nuevas hablantes entrevistadas no sucede así. Al contrario, su discurso se focaliza en el país de llegada. Es “aquí”, precisamente, el escenario en el que se produce la muda y una vez que esto sucede revierte sobre el proceso migratorio. La vida parece desarrollarse “aquí”, al menos en el caso de estas jóvenes cuando no están con sus familias. Su discurso no se ve conformado por una oposición de lo que sucedía antes en el país de origen y ahora, en el país de destino, sino que se evoca únicamente su vida aquí, de la misma manera que tampoco se evocan otros valores lingüísticos asociados al país de origen. A diferencia de prácticas diaspóricas que señala Paz (2014) que conllevan el que las características culturales aparecen fuera del espacio en el que se originaron. En los casos estudiados, al menos fuera del ámbito familiar, la muda parece representar para estas jóvenes la transformación del habitus, y por tanto de las prácticas como de las ideologías lingüísticas.

Sin embargo, cuando se hace referencia a otras personas que no han “mudado”, que encuentran dificultades para su integración, se activa la oposición espacial y temporal. Así sucede en el fragmento 5: mientras las compañeras que llegaron con ella se “quedaban en lo mismo” (l. 27 y 28), ella experimentó un cambio. Las pausas son indicio de la cautela con la que se está

formulando este discurso y la evaluación de la posición de las otras niñas. En reacción al eje temporal, sus compañeras permanecen en el pasado: “ellas seguían hablando” como en Rumanía y de Rumanía.

Fragmento 5

L: Lilia, entrevistadora

I: Ioana, entrevistada

- L** 17 Y cuando llegaron (.) otras- otras compañeras de:
18 rumanas, (.) formaron ustedes un grupo a parte? O sea
19 tú te identificaste con ellas?
- I** 20 Pues inicialmente sí claro el (.) prime:r curso, que
21 fue cuarto de Primaria lo que me tocó a mí aquí, (h)
22 pue:s sí sobre todo los primeros meses estuve co:n-
23 con dos niñas que vinieron a la vez que: yo? (.) Con
24 una estaba en la misma clase y la otra era de un
25 curso má:s avanzado? (1.0) Y nada, sí me juntaba con
26 ellas, nos entendíamos bastante bien, pero poco a
27 poco yo sentía que **ellas como que se- (.) como que se**
28 **quedaban en lo mismo** sabes como que no: (0.8) no
29 había un:: (0.8) un cambio en su:: (.) es que no sé
30 como decírtelo. **En la cultura, en:: en cómo lo veían,**
31 **cómo hablaban, ellas seguían hablando todo el rato**
32 **rumano, (h) mmm hablando de las mismas cosas de**
33 **Rumanía, yo ya** no me sentía así, yo ya (.) tres o
34 cuatro meses después, (.) **hablaba de cosas de España,**
35 **de la tele de España, de yo qué sé pues de tal**
36 **persona española, (h) (.) ((chasquido)) en-**
37 **español sobre todo iba empezando ya: a meter más**
38 **vocabulario,** ellas no ellas seguían en lo mismo con
39 lo cual en ese sentido me empecé a distanciar un poco
40 y a decir bueno a lo mejo:r (.) debería intentar a:
41 empezar a tener amigos españoles. Con los que me
42 entiendo tal vez mejor.

El cronotopo sería entonces una forma situada de construirse lingüísticamente como sujeto dentro de unos parámetros determinados de espacio-tiempo. Como señala Blommaert (2015: 9), en el análisis de Bakhtin, los cronotopos invocan y activan una trama, unos personajes e identidades, y unos mundos sociales y culturales, en las que las acciones adquieren significado, se evalúan dialógicamente. De manera que, unos cronotopos concretos producen tipos específicos de personas, acciones, significados y valores.

Así, en este caso, mediante la evocación del “cronotopo del origen”, Ioana, con el apoyo de Lilia, está construyendo su identidad social y sus posicionamientos sociales (véase, el análisis de cronotopos de la evolución de

las posiciones individuales de personas adultas de clase trabajadora con castellano como lengua dominante hacia el aprendizaje del catalán en Woolard 2013). Frente a los marcos cronotópicos identificados por Woolard y más tarde reexaminados por Codó (2015) y por Caglitutuncigil y Puigdevall (2015), esto es, los cronotopos biográfico, socio-histórico y cosmopolita, a los que se remiten los hablantes a la hora de justificar la toma de posiciones afiliativas o no hacia la nueva lengua, en este caso estudiamos tanto el papel que desempeña la evocación del cronotopo del país natal en la construcción de su posición hacia la sociedad y la lengua de acogida, así como la génesis de la transformación de sus hábitos al de nuevas y nuevos hablantes.

El cronotopo del país natal (Bakhtin 1982) aparece como un elemento organizador del relato en todas las historias de vida realizadas. En el ejemplo citado, el pasado se concreta en el espacio de Rumanía, en el que las compañeras de Iona se ven atrapadas. Sus compañeras permanecen así en una situación liminar o de tránsito, en la que parecen aferrarse a otro tiempo y a otro espacio (l. 30-33), mientras que Ioana, pasa a vivir de lleno en Madrid, aquí y ahora, (l.34-38). En el caso de Ioana, se refleja un progresivo distanciamiento del cronotopo del país natal: ella ha migrado, y vive en el presente, se ha transformado, ha cambiado.

Este ejemplo muestra cómo una vez que se ha producido la muda, las entrevistadas ya no se presentan como sujetos diaspóricos, sino que relatan una situación estable, cuentan con la nacionalidad española (en casos excepcionales, al menos con permiso de residencia). Esta nueva situación se desarrolla en un nuevo marco espacio-temporal, el del cronotopo del país de acogida, que articula su vida en el aquí y el ahora. Además, la posición socioeconómica de sus familias les permite estar realizando estudios superiores en un momento en el que los precios de los estudios han experimentado una subida importante, y cuentan con las competencias y certificados necesarios para ello.

Las trayectorias que revelan en sus discursos se centran en diferentes momentos vividos en el país de acogida, en lugar de establecer una comparación que toma como referencia la situación vivida en el país natal. Esta localización plena en el aquí y el ahora, cristaliza una vez que se ha producido la muda. Los relatos recogidos no son, en ese sentido, transcronotópicos (Bakhtin 1982, retomado por Agha 2007; véase, también Paz 2014), es decir, no tratan de imponerse las vivencias, las normas y los hábitos del pasado sobre el nuevo entorno y la nueva lengua. Tampoco hay nostalgia por el pasado en el lugar de origen. La doble socialización y el proceso de muda, centran las historias de vida en el proceso de configuración –y de hecho desde– una nueva

vida y se acompañan de un sentimiento de diferenciación e, incluso, de distinción.

4. La muda como reconfiguración identitaria

Los distintos momentos de interacción aludidos, reflejan el estado de los vínculos de identidad cultural como parte del proceso de configuración/reconfiguración identitaria de la entrevistada anterior.

Fragmento 6, *L: Lilia, entrevistadora, I: Ioana, entrevistada*

L 1 [>Qué es lo] que te gusta de esta cultura.<

I 2 (00:19:45) Pfff no sabría decirte la verdad es que me
3 gustan muchas cosas. (.) Si te digo la verdad **cada**
4 **vez que vuelvo a Rumanía sufro unos choques**
5 **culturales cada vez más fuertes.**

L 6 A ver describe un [poco a qué] te refieres.

I 7 [((risa))] E:h pues no lo sé o sea
8 en- en realidad es todo. Es la comida, es: la
9 música, es la forma de: de actuar de la gente, (0.8)
10 no sé le- las cosas de las que hablan es como que
11 nada de eso me interesa ni me gusta pero nada. (.)
12 Nada. (.) Y: siempre estoy con muchas ganas de
13 volver aquí. Entonces no sé sa- (0.8) realmente no
14 sé si hay algo que me guste:: (.) en particular como
15 para decir 'esto es lo que me gusta'. (.) Sino que
16 **es en general toda la cultura. O sea yo me siento?**
17 **(.) aquí o sea aquí estoy yo bien,** (.) y: en Rumanía
18 desde luego que no. (.) O al menos el tiempo que voy
19 en vacaciones, (.) yo no estoy a gusto. (0.8) Si me
20 tocara quedarme más tiempo pues a lo mejor me
21 tocaría otra vez (.) reasimilar todo eso (.) y
22 adaptarme. Pero (.) desde luego en un mes o dos que
23 voy, no.

Como señala Du Bois (2007) los actores sociales construyen conjuntamente sus posicionamientos y para ello recurren a un marco de mediación de estructuras lingüísticas y los valores socioculturales al que invocan en la interacción. En el ejemplo anterior, la entrevistada toma una posición (stance): “**cada vez que vuelvo a Rumanía sufro unos choques culturales cada vez más fuertes**”, por la que se posiciona a si misma presentando de forma negativa un objeto (Rumanía). La entrevistadora en lugar de un alineamiento inmediato con su valoración, le pide que haga más explícitas las razones de esa evaluación negativa, del mismo modo que ya le había pedido antes que explicitara las razones de la valoración positiva de la cultura local. Para responder a esta demanda la entrevistada tendrá que remitirse a dimensiones sobresalientes del ámbito socio-cultural, lo que resulta particularmente importante para el análisis de la toma de posición. En su respuesta para precisar a que se refiere como “un choque cultural” (l. 4-5) se encadenan las evaluaciones negativas del país de origen (“no me gusta”) referidas a casi todo: la comida, lo que habla la gente, y en general toda la cultura.

El proceso identitario que se describe en la líneas 16 – 18, se ve reflejado en otra toma de posición (“**aquí o sea aquí estoy yo bien**, (.) y: en Rumanía desde luego que no”). De nuevo la evocación del cronotopo del lugar de origen, vuelve a activar la deixis espacial y temporal, sin embargo, este retorno no se ve como algo que se ansía, sino como un shock que para soportarlo parece exigir una resocialización y un nuevo esfuerzo de “adaptación”. Aunque no se desgranar los nuevos valores que aprecia, sí se precisa que son los de “aquí”. Este mismo rechazo a un regreso permanente a un país de origen casi desconocido, lo hemos registrado prácticamente en la totalidad de historias de vida y grupos de discusión (se contempla volver al país de nacimiento sólo de vacaciones o para visitar a la familia, pero no para vivir). De manera que la muda se asocia a un reposicionamiento en distintas dimensiones, sociales e identitarias.

Por otro lado, la muda se presenta como resultado de un deseo que supone un gran esfuerzo personal. Cuando se alcanza se ve, por tanto, como un logro personal. En una larga intervención, Ioana afirma haber “puesto todas mis fuerzas y todas mis ganas en conseguirlo” para “hablar perfectamente español”, es decir, para no ser identificada como extrajera; refleja cómo ha trabajado conscientemente aquellos rasgos que le pueden identificar como hablante nativa. Más adelante Ioana precisa: “(...) Y no sé yo recuerdo ahora mismo que lo que más me costó fue por ejemplo **pronunciar la zeta. (0.8) Era como mi objetivo** aprender a pronunciar eso. Una vez que aprenda eso ya era como lo he conseguido todo. (.) Y tardé pues eso un año. Por eso digo que más o menos creo que ese es el: el tiempo que yo (.) tardé en aprender a hablar

español”. Ante la presión asimiladora, Ioana responde con una ideología que la lleva a asimilarse, a borrar aquellos rasgos que pueden “desvelar” su condición de “no nativa”; refiere que tardó un año en pronunciar el sonido interdental fricativo sordo /θ/ y distinguirlo del sonido alveolar, fricativo /s/. Esta distinción es característica del estándar del español peninsular y en concreto de la región madrileña, frente a las variedades del sur de la península y de Latinoamérica. En el esfuerzo invertido, Ioana muestra cómo ha detectado cómo este fonema ha cobrado un valor cultural que lo convierte en emblema de la condición de hablante nativo (Rosa 2014; Agha 2007; Silverstein 2003).

Ioana parece ser consciente de cómo este rasgo es utilizado por la población local para distinguir entre autóctonos y foráneos (para un análisis de este proceso de “vigilancia” lingüística, véase, Martín Rojo y Márquez 2016). Y no sólo eso, es uno de los rasgos que en la escuela o en el ámbito laboral perjudica las expectativas de los hablantes, ya que se equipara a “hablar mal” (Márquez y Martín Rojo 2014). Equiparar el proceso de adquisición de la lengua, a la pronunciación de ese sonido, señala simbólicamente la posibilidad de ser reconocido como hablante del español. Esta entrevistada ha identificado el carácter social de la competencia, cuya valoración responde a patrones sociales y a normas del mercado, antes que a conocimientos lingüísticos objetivos.

El resultado de este esfuerzo es “pasar por hablante nativa”, un paso que para Piller equivale a poner en cuestión tanto la primacía del hablante nativo como las ideologías lingüísticas que suponen, para quien no nace nativo, la imposibilidad de alcanzar esta meta (Piller 2002: 198-199). Por ello este “pasar por”, tiene un efecto que genera en los hablantes nativos incredulidad e incluso inseguridad. En este y en otros casos, cuando se alcanza este punto, las nuevas hablantes construyen narrativas en las que dan cuenta de cómo en ocasiones desvelan sus identidades no españolas, ante el asombro de sus interlocutores. Ioana se refiere a sí misma como “rumana”, pero en una situación en la que el otro no lo hubiera imaginado, lo que la hace también española. Estos episodios de “desvelamiento”, de los que hemos recogido numerosos testimonios, suponen una constante en la negociación del estatus de hablantes legítimos. En algunos casos los interlocutores nativos identifican algunos elementos que son vistos como “algo raro”, pero no claramente identificable.

De este modo la trayectoria vital y la lingüística se funden por completo. Conseguir este estatus legitimado supone un éxito personal y por tanto, revierte sobre los sujetos y sobre su agencia. Como resultado de este proceso, se produce un cambio también en la posición social del hablante en el ámbito familiar y en el de la comunidad de origen. En el ejemplo siguiente

observamos como para la entrevistada la muda lingüística es entendida como un logro personal que da lugar a un proceso de capitalización donde es posible asumir un rol de intermediador o *broker* lingüístico⁵ de donde se deriva que existe una relación entre competencia y empoderamiento.

Fragmento 7

I: Ioana, entrevistada

I 32 (00:11:45) Sí yo creo que **sí que tuve una:: un: rol**
 33 **digamos relevante en- en esta historia**, precisamente
 34 hace días estuve hablando con mi madre fíjate, (hh) y
 35 me lo estuvo recordando ella, (.) que cuando eso
 36 cuando yo tenía pues nueve diez años y: ella iba al
 37 trabajo y no sabía hablar no sabía pronunciar no
 38 sabía escribir además. (0.8) **Yo le hacía dictados a**
 39 **ella.** (.) Porque ella me lo pedía me decía 'niña
 40 hazme dictados, enséñame vocabulario, ense- vamos a
 41 hablar un poco tal'. (.) Y eso lo hacíamos.

Con el dominio de la lengua, se produce una situación de empoderamiento que les permite ayudar a quienes en el proceso de muda lingüística no han alcanzado todavía el nivel requerido. En la línea 38, tras una pausa, la presencia del pronombre personal sujeto, “yo” (la entrevistada), implica un contraste frente a “ella” (su madre), este contraste señala que se ha subvertido el orden habitual, en este caso la jerarquía familiar. Como profundizaremos a continuación, este desplazamiento hacia la consolidación de un nuevo estatus, por parte de estas nuevas hablantes, se encuentra atravesado e incluso potenciado por distintas posiciones ideológicas en el marco de las hegemonías lingüísticas.

De manera que, el análisis de las configuraciones indentitarias en el marco de los cronotopos (en este caso, país de origen y país de acogida, permite dar cuenta de las identidades complejas y situadas en el seno de las comunidades, sin necesidad de recurrir, como señalan Blommaert y De Fina (2016: 10), a dicotomías simplistas entre los niveles macro y micro.

5. La correlación entre muda e ideologías culturales y lingüísticas

A pesar de que las/los jóvenes entrevistados comparten este sentimiento de excepcionalidad asociado a sus destrezas lingüísticas y a haber superado con éxito el proceso de integración sociocultural, difieren en sus prácticas e ideologías lingüísticas. De hecho, no todas las entrevistadas persiguen desdibujar su carácter no local. Algunas se sitúan en una posición “entre comunidades” (“actuar como puente”) que encuentran precisamente en su competencia en las dos lenguas: de la comunidad de origen y de llegada, y en el conocimiento de ambas comunidades. En estos casos, aparecen ideologías de bilingüismo e ideologías interculturales que conforman y legitiman estas posiciones. Mei Ling comenta: “(...) incluso muchas veces en la calle me encuentro con la gente, (h) y parece que tengo la cara puesta de cartel de información (...) La gente se me acerca y me pregunta cosas y- (.) pero **yo encantada de ayudar**”. Dichas posiciones pueden llevar a no ser plenamente “comprendidas” en ambas comunidades: “irrealista”. Ante la pregunta por cómo se siente percibida, la entrevistada refiere las siguientes etiquetas: “Sí en ese sentido se puede decir que:: soy: muy: especial no? Y: es como muy ehm: irreal y ((chasquido)) irrealista no?”

Ante la propia experiencia inicial de incorporación de una nueva lengua y de mantenimiento de la de origen, se construye una posición de interculturalidad que desemboca en una voluntad de cooperación: “a lo largo de estos años he estado pues e:h (h) e:h estas cosas que suceden no? que la gente me para, me pregunta, (h) e:h me enseña cosas que se lo:: traduzca no? y: eso poco a poco me ha ((chasquido)) despertado más (h) esa **inquietud de: de intentar actuar como: como puente** no?”

Observamos el deseo de conjuntar y potenciar las competencias lingüísticas, teniendo por meta la posibilidad de vinculación; al tiempo que aparece un cambio de mentalidad con respecto al imaginario y representaciones de género en la cultura de origen; sin embargo también se produce una revaloración de la(s) cultura(s), en tanto surge la voluntad de actuar como instrumento de comunicación y como canal de mediación lingüístico-cultural entre su cultura de origen y de llegada. Es posible subrayar que esta postura emerge de la ideología intercultural.

Por último y en consonancia con los contenidos y la filosofía del grado por las que se considera el multilingüismo un beneficio, aparecen posiciones en las que se defienden las prácticas de hibridación lingüística. Esta posición ha aparecido de forma consistente entre las estudiantes de origen marroquí. Estas estudiantes, que han aprendido en la casa el árabe marroquí (dariya), con

frecuencia eligen como lengua de sus estudios el árabe (estándar moderno), además del francés y/o el inglés. Podemos considerar la enunciación y valoración positiva de estas ideologías una novedad, de la que participan tanto el profesorado como el alumnado del grado. Es el caso que reporta la entrevista de una estudiante multilingüe, Tania, en quien *de facto*, su primera socialización se produce en castellano por decisión de los padres, pero *a posteriori*, incorporará no sólo desde el seno familiar, sino en el intercambio intercomunitario, las lenguas de su padre y de su madre: árabe y marroquí, respectivamente; esbozándose un perfil de hablante donde se manifiestan las ideologías de la hibridación y la superdiversidad (Vertovec 2006).

Observamos como esta entrevistada que habla siete lenguas, defiende sus competencias como: o un poco de chino? un poco de alemán? eh español? inglés? árabe marroquí? árabe español? uy árabe español, ((risas)) árabe egipcio? y: bueno m: (.) eso es ya co- un poco más (.) como hobby? turco:: eh::m: un poco de:: ((chasquido)) s- eh: suri- sirio perdón, (0.6) pero las básicas son las que te he dicho. Las siete: (1.0) principales. Su elección de la carrera responde a este patrimonio lingüístico y a considerar que en ese campo podría capitalizarlo: [...]elegí esta carrera porque veía que tenía salidas? De manea que el marco institucional, en esta etapa educativa, está promoviendo al menos una ilusión de capitalización que ya no se basa únicamente en “pasar por nativa”, sino en ser multilingüe.

La carrera le proporciona, sin embargo, otro marco: la multiculturalidad que se defiende por el multilingüismo cotidiano, ante el que se posiciona con sorpresa y con un comentario valorativo: (...)no me esperaba que hubiera tanta multiculturalidad. Vas por los pasillos y escuchas francés chino inglés (.) turco, **eso me encanta**”.

Continuando con esta línea, la entrevistadora la insta a que tome una posición frente a la hibridación: “**Precioso**. (1.5) Cuando- y sobre todo a esta edad porque cuando eres chiquitito a los padres les preocupa (.) que mezclen las lenguas por si no las llegan a aprender. (.) (hh) Pero:: vivimos en un mundo donde todo se mezcla. Las lenguas, las personas, así que: (0.8) **yo apoyo la mezcla de lenguas**”.

En la entrevistada tiene efecto un cambio multicultural que va del bilingüismo al multilingüismo, reflejándose en la selección del grado, en el que el multilingüismo aparece como mercancía. En ese contexto aparecen las prácticas de mezcla de lenguas, configurándose un conjunto de elementos ideológicamente relacionados con el multilingüismo, la hibridación y la superdiversidad.

Las elecciones léxicas muestran que no es una opción fácil, la que ha tomado. Primero muestra que ha superado algunos de los componentes de la ideología monolingüe que afirma es preciso crear un entorno no monolingüe para que pueda darse la adquisición de lenguas. En segundo lugar, la enunciación de su posición: “Yo apoyo la mezcla de lenguas”, presupone que otros no lo hacen. Al fin y al cabo la propia universidad sigue siendo al margen de los pasillos y las clases, un entorno monolingüe.

En ambos casos, sin embargo, se observa cierto grado de reflexividad social (Beck, Giddens, & Lash 1994), ya que estas posiciones ideológicas han sido estudiadas en el curso de varias asignaturas, incluida la de comunicación intercultural, y han pasado a incorporarse en el discurso de las historias de vida para dar cuenta de su experiencia personal.

6. La conversión de los capitales lingüísticos en la universidad: la mercantilización de las lenguas

En el siguiente fragmento, una de las estudiantes que participaron en un grupo de discusión el segundo año, nos explica en una entrevista con Luisa cómo en la universidad, con los nuevos grados en los que se estudian una pluralidad de lenguas, ha encontrado un espacio en el que sus capitales lingüísticos pueden convertirse en otro tipo de capitales, esto es, sociales y culturales (buenas calificaciones, títulos, etc.) y en potencialmente, también económicos. Se trata de una estudiante de origen marroquí, también de la generación 1.5, Amina.

Fragmento 8

Amina, entrevistada

En realidad el árabe no fue mi primera opción. Quise hacer otras lenguas como alemán, japonés o chino pero no quedaban plazas. Sin embargo, una vez matriculada en árabe comencé a pensar en las ventajas. Una de las más importantes era no perder el árabe clásico gracias al cual me podría comunicar con casi toda la gente del mundo árabe. Lo que yo realmente domino es el dialecto marroquí que fuera de Marruecos no sirve para mucho. Otra ventaja era pensar que al partir de una buena base respecto a mis compañeros y al ser nativa tendría bastantes posibilidades de poder ser profesora en la universidad. También pensé en mi madre y en las mujeres árabes que viven en España y no consiguen dominar el español y me pareció que podría ayudarles como intérprete sobre todo en colegios porque muchos padres marroquíes no van a reuniones con los profesores de sus hijos por su bajo dominio del idioma y al final se les va de las manos la educación de sus hijos. Respecto a si me ha ayudado a llevar bien los estudios pues he de reconocer que sí. Las matrículas de honor que saco en árabe me suben la nota bastante. En asignaturas como la tuya, en Lingüística aplicada a la comunicación y en multilingüismo y lenguas en contacto me ha servido mucho ser bilingüe para entender mejor conceptos y para hacer algunos trabajos.

El discurso que celebra el multilingüismo parece haber impregnado toda la institución y haber influido en el diseño de los grados, en las ideologías de las estudiantes y en su voluntad de actuar en solidaridad con su comunidad de origen. En este espacio reducido, parecen haberse creado condiciones de convertibilidad en las lenguas de origen sí pueden hacerse valer, lo que contribuiría a reforzar la posición social de estas estudiantes. Sin embargo, estas condiciones no garantizan necesariamente su convertibilidad en capitales económicos, es decir, que faciliten el acceso al mercado de trabajo. En este sentido, son muchos los trabajos que nos alertan de que no puede establecerse automáticamente esta correlación. Sin embargo, todos los testimonio aquí examinados muestran la necesidad de estudiar lo que sucede en este campo específico de la educación en ciudades multilingües.

Estas condiciones de convertibilidad abren la posibilidad de generar nuevas formas de subjetividad, en las que tiene cabida la condición de multilingüe y se deja de lado la condición de hablantes nativas. Una línea de investigación en la que estamos ahora trabajando (Martín Rojo y Márquez-Reiter 2016).

Conclusiones

Hemos visto que estudiar la muda lingüística en el contexto de la migración permite entender una realidad, marcada por expectativas y por necesidades imbricadas en la posibilidad de configurar un proyecto viable de instalación en un nuevo país, es decir, en una sociedad distinta. Para las y los alumnos de origen migrante que han logrado matricularse en la universidad, simultáneamente significa alcanzar una meta y un punto de partida, donde diversas decisiones y posibilidades en su vida, como experiencia y como proyecto, están estrechamente ligadas a sus capitales lingüísticos.

La muda lingüística que se produce en situación de migración aparece atravesada por factores sociales, culturales y de políticas lingüísticas que configuran para cada nuevo y nueva hablante, una experiencia particular vinculada a su grupo étnico, su posición inicial, su posición social, al mercado lingüístico y al papel de la educación en ese mercado. En este artículo no ha podido darse cuenta del diferente peso que adquieren estos factores, lo que es objeto de un proyecto en desarrollo mucho más amplio. Hemos querido contribuir, sin embargo, a la comprensión de cómo se configura el estatus de los nuevos hablantes en el marco de sus trayectorias y de cómo se conjuga las relaciones interpersonales, socioeconómicas y políticas con la transformación de sus prácticas lingüísticas.

La universidad que vive un proceso de diversificación sociocultural y lingüístico donde se incorporan contenidos y prácticas acordes al aumento de la diversidad en su entorno, incide en el proceso de imbricación de las trayectorias migratorias y lingüísticas; ya que para los migrantes supone haber afrontado los desafíos del proceso migratorio y haber reunido los capitales y certificaciones requeridas para el acceso. Este marco institucional resulta propicio para que estos y estas estudiantes puedan convertir en capitales los recursos lingüísticos derivados de su experiencia migratoria. Y ello se debe a que, a diferencia de la educación primaria de la que se refiere una fuerte presión asimiladora, en la que la lengua de instrucción es el español (en su variedad local), en la enseñanza universitaria la mercantilización de las lenguas promueve el que otras lenguas puedan convertirse en capitales. En trabajos posteriores estamos analizando la incidencia del valor de las distintas lenguas en el campo de la internacionalización de la universidad en estos procesos de muda y en las posiciones ideológicas que los acompañan, en particular en el caso de hablantes de chino y árabe, aspectos que no hemos podido incluir aquí pese a su relevancia.

El análisis propuesto proporciona un conocimiento más profundo sobre el proceso de muda y lo que representa para quienes lo viven. La muda aparece como un proceso que articula las trayectorias lingüísticas y sociales. Por lo que se refiere a la trayectoria lingüística, la muda se produce una vez concluido el proceso de adquisición de la lengua. En el contexto migratorio, aparece como una opción natural, más o menos consciente, que desencadena un conjunto de transformaciones sociales e identitarias.

En el discurso de las entrevistadas se hace patente la paulatina imbricación de las dos trayectorias, al configurarse etapas que funden ambos aspectos: **premuda**, cuando se deben asumir las dificultades de comunicación, enfrentándose a los retos del proceso de asimilación de la nueva cultura, lo que incluye el aprendizaje de la nueva lengua; **muda**, cuando los hablantes pasan a utilizar esta lengua en dominios fundamentales de su vida social y laboral, y que aparece en las historias de vida vinculada al abandono del cronotopo del origen, para la construcción de una vida en el aquí y el ahora. A partir de ese momento, el regreso al origen no deja de ser visto como temporal y complejo, e incluso no deseado. En ese momento, los hablantes comienzan a incorporar los valores de las lenguas y a reconocer la convertibilidad de los capitales lingüísticos en el ámbito de los capitales simbólicos (Bourdieu 1979); finalmente, la **postmuda**, cuando los hablantes, instalados en la nueva lengua, han obtenido un nuevo estatus desde donde, pueden plantear nuevos retos y proyectos de vida, ofertando sus capitales lingüísticos dentro del espectro multilingüe contemporáneo. En este sentido se aprecia un cambio social, en

relación a la movilidad: si la muda al castellano permite el acceso a la universidad; el éxito en los estudios universitarios, en estos casos, va a depender no sólo de esta lengua sino de la gestión del multilingüismo. De manera que quienes logren superar los estudios podrán abrirse a unos perfiles profesionales en los que pondrán en juego sus destrezas lingüísticas (la traducción y la interpretación, la enseñanza de lenguas, incluido el español, la gestión de la multiculturalidad, la comunicación intercultural, etc.).

En el discurso se articula la trayectoria vital a partir de hitos lingüísticos: los cambios en la posición social se describen como transformaciones desde personas que desconocen la lengua de intercambio, a hablantes expertas, que incluso, pasan por ser hablantes nativas; de hijas de migrantes a personas con un papel de mediador o, incluso, “*brokers lingüísticos*”, en su comunidad de origen. La muda, que tiene lugar una vez que se ha concluido el proceso de adquisición, propicia el desarrollo de nuevas relaciones interpersonales, el acceso a la universidad, y un claro empoderamiento social. La posición frente a los cronotopos del país natal y de acogida se configuran como poderosos mecanismos en la construcción de la agencia y de la identidad social. Se produce así un discurso en el que se atribuyen un alto grado de agencia y en el que no son raras ciertas ideologías lingüísticas en las que la condición de hablantes expertas de la lengua constituye el fruto del esfuerzo, visto como un logro individual. De lo individual a lo colectivo, la agencia se vincula a los procesos por los que se logra acumular capitales o convertir los recursos que se poseen en otro tipo de capitales (Martín Rojo 2010, 2013 y 2014). Así, las lenguas de origen son ahora del currículo que siguen los/las estudiantes entrevistadas, salvo en el caso del rumano, que no ha logrado tener un espacio en la universidad.

Frente a la falta de legitimidad que otras investigaciones han señalado en los casos de los nuevos hablantes, en este caso, las jóvenes entrevistadas muestran un grado alto de autoestima, vinculada en primer término a una trayectoria migratoria exitosa y a los procesos de selección social superados. En segundo término, esta autoestima parece estar vinculada al contexto institucional concreto de la universidad y de los grados en los que estudian. En este contexto, nuevas ideologías en las que se “celebra” la diversidad, y que se proyectan en la interacción entre los hablantes y actores institucionales como el profesorado, parecen legitimar antes que deslegitimar su multilingüismo y la búsqueda de una movilidad social ascendente.

En relación a las ideologías lingüísticas se observa la emergencia de nuevas ideologías junto con la pervivencia de otras bien arraigadas. Los estudios de caso realizados muestran que la muda lingüística puede conjugarse con posiciones ideológicas diversas. No puede por tanto identificarse

exclusivamente con una ideología asimiladora en la que el hablante intenta engañar o “hacerse pasar por nativo”. En ese sentido, con experiencias diferenciadas, los sujetos responden a las mismas políticas lingüísticas y a un contexto socio-ideológico de acogida común.

De manera que el análisis de las historias de vida y de cómo se construye en ellas la muda, a través de los cronotopos evocados, de los posicionamientos de las entrevistadas y la entrevistadora, permite una comprensión de la incidencia de las prácticas y procesos lingüísticos en la integración social, en un marco socio-histórico y espacio-temporal concreto. Y lo mismo sucede con la construcción de la identidad social.

Notas

¹ Esta publicación ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad dentro del marco de los proyectos de investigación del Plan Nacional de I+D+I 2008- 2011 to the project ‘New speakers, new identities: Linguistic practices and ideologies in the post-national era’ (NEOPHON; ref. FFI2011 24781). Este trabajo se ha visto también beneficiado por el intercambio con nuestros colegas del proyecto ICSH Cost Action Network IS1306 ‘New Speakers in a Multilingual Europe: Opportunities and Challenges’. Finalmente, la colaboración de ambas investigadoras ha sido posible gracias al programa de Estancias Postdoctorales en el Extranjero para el Fortalecimiento de Grupos de Investigación, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Este trabajo se ha beneficiado de la discusión en el panel *New speakers’ linguistic status within diasporic trajectories. Social mobility and transformation of linguistic practices*, organizado por In M. Puigdevally L. Martín Rojo, en el II Sympoio EDISO, con apoyo de la Red COST, en Coimbra, en 2015. Agradecemos también a Joan Pujolar y a los revisores anónimos los comentarios que ayudaron a mejorar este trabajo.

² Dentro del marco de este proyecto, se han estudiado otros contextos como Galicia, Cataluña, Irlanda, Gales o Toronto, entre otros.

³ La generación 1.5, se refiere a niños nacidos fuera de España, pero que llegaron a este país en la infancia o adolescencia.

⁴ De acuerdo con las cifras aportadas por la Oficina de Análisis y Prospectiva, encargada de reunir, organizar y distribuir la información estadística de la UAM, el promedio de la matrícula en el Grado de Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación, durante los ciclos 2012-2013 y 2013-2014, en los que realizamos nuestro estudio, fue integrada en un 82.1% por mujeres.

⁵ De acuerdo con investigaciones sobre los llamados brokers lingüísticos en diferentes lugares del mundo y lenguas, éstos realizan una variedad de tareas y adquieren una rango de roles tanto como mediadores como a la hora de tomar decisiones. (McQuillan & Tse 1995).

Apéndice: Símbolos de notación en las interacciones:

Signo de transcripción	
Arnaldo:	Participante / turno
()	Fragmento indescifrable
=	Turnos encadenados.
[]	Solapamiento de turnos.
-	Autointerrupciones.
(.)	Silencio (lapso o intervalo); se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
?	Entonación ascendente.
.	Entonación descendente.
,	Entonación mantenida o suspendida.
HOLA	Pronunciación marcada o enfática.
(())	Comentario.
◦	Voz baja, susurrada.
::	Alargamiento vocalico.
(risas)	Aspectos vocales: risa simultánea al discurso producido.
<i>Cursive</i>	Trasliteración.
Negrita	Énfasis del analista.

Referencias

Agha, A. (2007). *Language and social relations*. New York: Cambridge University Press.

Bakhtin, M. M. (1982). Forms of time and of the chronotope in the novel (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by Mikhail Bakhtin*, (pp. 84-258). Austin, TX: University of Texas Press. (Original work published 1937).

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.

- Blommaert, J. (2015).** Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. *Tilburg Papers on Cultural Studies* 121
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2016).** Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. *Tilburg Papers on Cultural Studies* 153.
- Bourdieu, P. (1984)** Algunas propiedades de los campos. *Sociología y cultura*. México:Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991).** *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1979).
- Caglitutuncigil, T. y Puigdevall Serralvo, M. (2015).** Temporality and subjectivity in language trajectories: chronotopes, mudes and intersectionality”. In M. Puigdevally L. Martín Rojo. 2015. *New speakers’ linguistic status within diasporic trajectories. Social mobility and transformation of linguistic practices*. II Sympoio EDISO. Coimbra.
- Calvi, M.V. (2014).** The Use of Deixis in the Oral Narratives of Latin American Immigrants in Italy. In Márquez Reiter R y L. Martín Rojo. (Eds.) *A sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities and Ideologies*. N.Y/London: Routledge (Critical Studies in Multilingualism).
- Calvo Buezas T. (2001).** *Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios*. Madrid: Editorial Complutense
- Carrasco Pons, S. (2004).** Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim* 11, 39–68.
- Codó, E. (2015).** Global mobility, identity and Catalan: New speakers of minority languages in late modern urban contexts. In M. Puigdevall y L. Martín Rojo. 2015. *New speakers’ linguistic status within diasporic trajectories. Social mobility and transformation of linguistic practices*. II Simposio EDISO. Coimbra.
- Du Bois, J. W. (2007).** The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stance taking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 139-182
- García Borrego, I. (2011).** La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español?. *Papers* 96 (1), 55–76. *Revista de Sociología*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goffman, E. (1981).** *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heller, M. (2003).** Globalization, the new economy and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 473-492

- López Sala, A.M. y Cachón Rodríguez, L. (eds). (2007).** *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración.* Las Palmas: Gobierno de Canarias, Dirección General de Juventud.
- MacKay, N., Quinlan, M. K. & Sommer, B. (2013).** Community Oral History Toolkit. Review by Taylor Shockley, M. *The Public Historian*, University of California Press / National Council of Public History.
- McQuillan, J. & Tse, L. (1995).** Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition, and literacy. *Language and Education*, 9(3), 195-215.
- Márquez-Reiter, R y Martín Rojo, L. (2014).** Introduction: Exploring Latin American Communities across regions and communicative arenas. *A sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities and Ideologies.* N.Y./London: Routledge (Critical Studies in Multilingualism).
- Martín Rojo, L., (2003).** La diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. En: Martín Rojo (Dir.) *¿Asimilar o Integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las Aulas*, pp.: 19-96. Madrid: CIDE.
- Martín Rojo, L. (2006).** El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En: L. Iñiguez *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp. 161-196). Editorial UOC.
- Martín Rojo, L. (2010).** *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín Rojo, L. (2013).** From Multilingual Practices to Social Processes In de Saint-Georges, I. and J-J.Weber. (Eds.) *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for Educational Studies.* 33-58 Rotterdam: Sense Publishers
- Martín Rojo, L. y Márquez-Reiter, R. (2016).** Language surveillance and the impact of Linguistic Ideologies on *Subjects Struggles for Belonging.* (To appear).
- Moyer, M. y Martín Rojo, L. (2007).** Language, Migration and Citizenship: New Challenges in the Regulation of Bilingualism. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach.* London: Palgrave Macmillan.
- O'Rourke, Bernardette & Fernando Ramallo. (2013).** "Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia". *Language in Society* 42 (03), 287-305.
- Paz, A. (2014).** Education in Diaspora: Registers of modernity and tradition among urban Latino labor migrants in Israel In Márquez Reiter, R y L. Martín Rojo. (Eds.) *A sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices,*

- Identities and Ideologies*. N.Y./London: Routledge (Critical Studies in Multilingualism).
- Pennycook, A. (2012).** *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters.
- Filler, I. (2002),** Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6: 179–208.
- Pujolar, Joan & González, I. (2013).** Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2), 138-152.
- Pujolar, Joan & Puigdevall, Maite (2015).** Linguistic “Mudes”: How to Become a New Speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology for Language*. Issue 231.
- Rosa, J. (2014).** Global Urban Centers as Ethnolinguistic Ritual Centers: Language Ideologies, Linguistic Practices, and Latino Panethnic Formations in Chicago. In Márquez Reiter, R y L. Martín Rojo. (Eds.) *A sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities and Ideologies*. N.Y./London: Routledge (Critical Studies in Multilingualism).
- Santamarina, C. y Marinas Herreras, J.M. (1995)** Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado, y J. G. Fernández (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Serra, C. y Serra Palaudàrias, J.M. (2007).** L’alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. J. Larios i M. Nadal (eds.) *L’estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006* (pp. 301–334). Barcelona: Mediterrània.
- Silverstein, (2003).** Indexical order and the dialectics of sociolinguistics life. *Language & Communication*, 23, 193-229.
- Vertovec, S. (2006).** The emergence of super-diversity in Britain. Centre on Migrations, Policy and Society Working paper 25. University of Oxford.
- Woolard, K. (2013).** Is the personal political? Chronotopes and changing stances toward Catalan language and identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2): 210-224.

Notas Biográficas



Luisa Martín Rojo es Catedrática de Lingüística General en la Universidad Autónoma de Madrid, miembro del comité científico de la Asociación Internacional de Pragmática (IPrA), ocupa la Presidencia de la Asociación Ibérica de Estudios del Discurso y Sociedad (EDiSo), recientemente, profesora invitada en el Graduate Centre de la Universidad de Nueva York (CUNY). Especialista en sociolingüística, se ocupa del multilingüismo en la educación y en otros ámbitos, cuyos resultados se han publicado en revistas internacionales y nacionales. Desde el Análisis del Discurso ha estudiado las representaciones sociales de los inmigrantes en los discursos de la prensa, parlamentarios y cotidianos y sus repercusiones sociales, por lo que fue nombrada experta nacional por el Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia (UE). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre la gestión de la diversidad lingüística y cultural, especialmente en el ámbito de la educación.

E-mail: luisa.rojo@uam.es



Lilia Rebeca Rodríguez Torres es doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Comunicación y Política por la Universidad Autónoma Metropolitana (México), con un trabajo sobre la relación entre la memoria colectiva y la configuración de identidades a partir de los relatos de familia. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Madrid (2012-2014) auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Su línea de investigación actual se define por el estudio de los vínculos y tensiones entre la interculturalidad, las políticas lingüísticas en sociedades multilingües y las políticas de internacionalización en las universidades públicas. Estudió la licenciatura en Comunicación Social. También ha trabajado en medios culturales como Radio Universidad Nacional Autónoma de México y Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. En la Ciudad de México es profesora en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

E-mail: lirerot@gmail.com