



**DISCURSO**

**& SOCIEDAD**

Copyright © 2015  
ISSN 1887-4606  
Vol. 9(1-2), 165-196  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

**Identidades en los márgenes de la  
superdiversidad: prácticas comunicativas y  
escalas sociolingüísticas en los nuevos  
espacios educativos multilingües en Galicia**

*Gabriela Prego Vázquez*

*Luz Zas Varela*

Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

*Este artículo pretende contribuir al estudio de las implicaciones sociolingüísticas de la superdiversidad en los márgenes de la globalización, ámbito escasamente estudiado. Nuestra investigación se desarrolla en un Instituto de Educación Secundaria en Galicia, una comunidad periférica en Europa, tradicionalmente bilingüe y a la que los fenómenos migratorios y la globalización han transformado en un nuevo espacio multilingüe. El objetivo es analizar cualitativamente cómo los actores sociales laminan y proyectan escalaramente en los intercambios comunicativos la nueva distribución jerárquica, policéntrica y translocal de las lenguas en estas nuevas ecologías multilingües y observar las repercusiones de estos procesos en la reproducción de identidades. Para ello desarrollamos un marco multimetodológico y multidisciplinar específico a fin de realizar un análisis cualitativo, crítico y émico. El resultado del análisis desentrañará los microprocesos discursivos específicos orientados a invisibilizar la diversidad lingüística de los grupos sociales alóctonos y a forjar los nuevos espacios translocales en los que el multilingüismo, conectado con la emigración, es periférico y está invisibilizado (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005). Se prestará especial atención al caso del árabe puesto que es la lengua del grupo mayoritario de emigrantes. La capitalización de la autenticidad se manifestará como recurso estratégico para reconstruir nuevas diferencias de poder y de desigualdad.*

**Palabras clave:** *identidades, márgenes de la superdiversidad, escalas sociolingüísticas, multilingüismo, emigración y educación*

## Abstract

*This paper aims to contribute to the study of the sociolinguistic implications of superdiversity within the margins of globalization, topic that has been neglected by the scientific community so far. Our research was carried out in a high school in Galicia, Spain. This geographic area has been a traditional peripheral bilingual community in Europe. However, the current globalization and migratory movements have transformed Galicia into a new multilingual area. Our main goal is analyze how social actors layer and project in a scaled way the new hierarchical, polycentric and translocal distribution of languages within the multilingual inteactions in order to observe the impact that these processes cause in the reproduction of identities.*

*For this purpose, we are going to develop a specific multi-methodological and multi-disciplinary framework in order to carry out a qualitative, critical and emic analysis. The results of our research present two relevant contributions: a) they will unravel the specific micro discursive processes that are orientated to make invisible the linguistic diversity of “non-native” social groups, and b) they will be useful to built up new translocal spaces in which multilingualism, connected with migration, is peripheral and invisible (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005). We are going to give special attention to Arabic, since it is the language of the largest group of emigrants. The commodification of authenticity will be manifested as a strategic resource to build new differences related to power and inequality.*

**Keywords:** *identity, margins of superdiversity, sociolinguistic scales, multilingualism, emigration and education*

## Introducción

El contacto lingüístico y cultural vinculado a los movimientos migratorios siempre ha estado presente en la historia de la humanidad aunque se intensifica especialmente a partir del siglo XX con la expansión del capitalismo. El flujo migratorio hacia los países más industrializados transformó las ciudades europeas y americanas en grandes metrópolis que se caracterizan por el multilingüismo y la multiculturalidad de sus habitantes de origen muy diverso. Esta nueva situación apenas se reflejó en las políticas lingüísticas oficiales de países que institucionalmente eran y son monolingües y/o bilingües. Sin embargo, repercutió en el avance de la investigación lingüística porque los recursos y metodologías que se ofrecían tradicionalmente para abordar y analizar el contacto lingüístico no eran suficientes. Nuevos fenómenos lingüísticos emergían en los contextos multilingües urbanos conectados con las migraciones en las sociedades industrializadas del siglo XX. La sociolingüística nace en este contexto para abordar la diversidad lingüística (Gumperz & Hymes, 1972; Blommaert, 2015). Concretamente, la sociolingüística interaccional en el marco de la antropología lingüística (Gal & Woolard, 1995; Gumperz, 1982a; 1982b; Kroskity, 1998; 2000; Kroskity, Schieffelin & Woolard, 1992) desarrolló nuevos métodos para analizar fenómenos comunicativos propios de este tipo de multilingüismo. El *code-switching*, el *cross-talk*, la negociación interaccional de las identidades en contextos multilingües o el concepto de ideologías lingüísticas son claves fundamentales para abordar desde una perspectiva émica las relaciones que se establecen entre las lenguas, sus variedades y las sociedades multilingües urbanas de las décadas de los setenta y de los ochenta.

A finales de los noventa se producen nuevos cambios socio-económicos relevantes que intensifican el proceso de globalización. Los flujos migratorios aumentan y se diversifican. La popularización de las nuevas tecnologías y el uso masivo de internet facilitan la movilización de la información y aceleran la globalización: se tienden puentes entre lo global y lo local, favoreciendo la conexión transnacional entre los migrantes y sus lugares de origen. Se inicia la denominada postmodernidad que se caracteriza por un nuevo fenómeno designado por Vertovec (2007) : superdiversidad (= *super-diversity*). La superdiversidad se caracteriza por las diferentes variables que entran en juego en las dinámicas relaciones establecidas entre las diversas comunidades de emigrantes, conectadas transnacionalmente y estratificadas por su estatus socio-económico y legal:

country of origin (comprising a variety of possible subset traits such as ethnicity, language[s], religious tradition, regional and local identities, cultural values and

practices), migration channel (often related to highly gendered flows and specific social networks), legal status (determining entitlement to rights), migrants' human capital (particularly educational background), access to employment (which may or may not be in immigrants' hands), locality (related especially to material conditions, but also the nature and extent of other immigrant and ethnic minority presence), transnationalism (emphasizing how migrants' lives are lived with significant reference to places and peoples elsewhere) and the usually chequered responses by local authorities, services providers and local residents (which often tend to function by way of assumptions based on previous experiences with migrants and ethnic minorities). Fresh and novel ways of understanding and responding to such complex interplays must be fashioned if we are to move beyond the frameworks derived from an earlier, significantly different, social formation (Vertovec, 2007: 1049).

Como señala Blommaert (2015), el contacto de lenguas y el multilingüismo cobra a finales de los siglos XX y en los albores del siglo XXI dimensiones diferentes a las producidas en la década de los ochenta. Blommaert & Rampton (2011) y Blommaert (2015) proponen que el lenguaje y la superdiversidad constituyen un espacio de síntesis y consideran necesario desarrollar la superdiversidad sociolingüística como una nueva perspectiva avanzada para analizar el lenguaje, el poder y la sociedad en la postmodernidad. Por un lado, las prácticas comunicativas híbridas en contextos multilingües desafían las fronteras lingüísticas y étnicas y reconstruyen nuevas identidades y nuevas etnicidades: el *crossing* en los barrios obreros multiétnicos de Londres (Rampton, 1995; 1998), el *translanguaging* en Nueva York (García, 2014) o el *polylinguaging* en Copenhague (Jørgesen, 2010 y Møller & Jørgensen, 2012). Y, por otro lado, el contacto lingüístico y cultural en el seno de una comunidad no depende ya exclusivamente de los movimientos físicos de población. Las comunidades de habla se redefinen imbricándose vínculos antes inexistentes entre estos nuevos mundos semióticos y sociales *off-line* y *on-line* (Blommaert, 2015).

Una parte importante del trabajo sociolingüístico actual ha abordado la superdiversidad en grandes ciudades y ha observado cómo el multilingüismo conectado con la migración se caracteriza por su diversidad y se distribuye en nuevos espacios translocales en los que se generan nuevas prácticas comunicativas, nuevos significados sociales, nuevas formas de poder y de diferencias sociales. Ciudades como Londres (Rampton, 1995, 1998, 2006; Vertovec, 2007; Wei, 2009), Nueva York (García, 2013, 2009), Copenhague (Jørgesen, 2010 y Møller & Jørgensen, 2012), Madrid (Martín Rojo, 2010; Martín Rojo & Mijares, 2007; Martín Rojo et al., 2003) o Barcelona (Nussbaum & Unamuno, 2006; Corona, Nussbaum & Unamuno, 2013) se analizan desde esta perspectiva por ser ejemplos prototípicos de superdiversidad. Sin embargo, como afirman Blommaert (2015) y Wang et al. (2014) han sido escasamente investigadas las implicaciones

sociolingüísticas de la globalización y de la superdiversidad en áreas menos prototípicas como regiones y países periféricos o zonas rurales o periurbanas, esto es, lo que Wang et al. (2014) han denominado los “márgenes” de la globalización. También en estos espacios sociales, escasamente estudiados, se manifiesta de diferentes maneras la superdiversidad (Wang et al., 2014) y es relevante su análisis para tener las claves necesarias para abordar la sociolingüística de la globalización (Blommaert, 2010).

Este trabajo pretende contribuir al estudio de las implicaciones sociolingüísticas de la superdiversidad en los márgenes de la globalización, ámbito menos investigado (Wang et al. 2014). Nuestra investigación se desarrolla en Galicia, una comunidad periférica en Europa. Los fenómenos migratorios y la globalización han transformado comunidades tradicionalmente bilingües como Galicia en nuevos espacios multilingües translocales en los que el bilingüismo es central e institucional y el multilingüismo, conectado con la emigración, es periférico y está invisibilizado (Blommaert et al. 2007). La escuela reproduce estas desigualdades y los adolescentes, grupo social sensible e innovador en los cambios lingüísticos, se presentan como actores sociales relevantes en la reconstrucción del nuevo orden social en los márgenes de la superdiversidad. Por esta razón, centramos nuestro estudio en un Instituto de Educación Secundaria de Arteixo (A Coruña, Galicia, España) que podríamos considerar también un ejemplo representativo de los márgenes de la superdiversidad.

Este centro educativo, al que nos referiremos con el seudónimo IES Furoca, se caracteriza por la multiculturalidad y el multilingüismo de su alumnado. Se sitúa en un espacio doblemente periférico porque constituye la zona periurbana de la ciudad de A Coruña y la propia periferia de Arteixo. Los efectos de la globalización y de la superdiversidad son muy significativos en este municipio. Arteixo ha sido una zona tradicionalmente rural que experimenta en la década de los setenta un proceso de industrialización. Su tejido social rural, denso y múltiple, se transforma en una suerte de redes rururbanas que se imbrican con redes rurales y urbanas (Prego Vázquez, 2000) y con las nuevas redes de migrantes que el municipio acoge desde finales de la década de los noventa (Zas Varela, 2011). En este marco se procede al microanálisis de las prácticas comunicativas de los jóvenes en un aula de 10 estudiantes (5 chicos y 5 chicas) de segundo curso del Programa de Diversificación Curricular (PDC) del IES Furoca. Obsérvese que también el PDC está en “los márgenes” del sistema educativo reglado: consiste en un programa específico para alumnos de un rango de edad entre 16 y 18 años que tienen dificultades para terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Nuestro objetivo es analizar cualitativamente cómo estos estudiantes gestionan comunicativamente sus identidades en este nuevo contexto de cambio sociolingüístico en curso. Desarrollamos un marco multimetodológico y multidisciplinar específico para realizar un análisis cualitativo, crítico y émico de la reconstrucción de identidades en los márgenes de la superdiversidad sociolingüística. El resultado del análisis mostrará cómo se renegocian las identidades en las nuevas ecologías multilingües de los márgenes y desentrañará microprocesos discursivos específicos orientados a invisibilizar la diversidad lingüística de los grupos sociales alóctonos y a forjar los nuevos espacios translocales en los que el multilingüismo, conectado con la emigración, es periférico y está invisibilizado. Se prestará especial atención al caso de hablantes de árabe puesto que es la lengua del grupo mayoritario de emigrantes. Las ideologías lingüísticas locales y de la autenticidad (Wollard, 2007) se manifestarán como recursos estratégicos para reconstruir nuevas diferencias de poder y de desigualdad social en estos nuevos espacios translocales de la periferia de la superdiversidad.

### **Metodología: una mirada etnográfica, crítica y multidisciplinar a la superdiversidad sociolingüística en los márgenes**

El estudio se basa en una investigación etnográfica y émica que pretende comprender cómo los actores sociales gestionan sus identidades en los márgenes de la superdiversidad. Con este fin, nos hemos enriquecido de métodos y recursos de diferentes ámbitos para proponer un análisis multimetodológico y multidisciplinar. Fundamentalmente combinamos métodos procedentes de los estudios sobre paisaje lingüístico (Landry & Bourkis, 1997; Gorter, 2006), de la etnografía sociolingüística crítica (Heller 2002; Blommaert et al. 2001, 2003; Heller 2007; Martin-Jones 2007, Martín Rojo, 2010) y de la aproximación didáctica denominada conciencia metalingüística (Cots & Nussbaum, 2002; Hawkins, 1984) para plantear la recogida y observación de los datos en el aula y en la comunidad. Por su parte, el microanálisis cualitativo aúna el análisis de marcos (Goffman, 1974; 1981) con una selección de propuestas analíticas procedentes del análisis de la conversación –particularmente el sistema de toma de turnos– de la sociolingüística interaccional –indicios de contextualización y alternancia de lenguas– (Gumperz, 1982a; 1982b) y de la teoría bakhtiana –estilización de voces– (Bakhtin, 1981; 1986) para conectarlos con el concepto escala, procedente de la sociología (Wallerstein, 2000) y escala sociolingüística, propuesto por la sociolingüística crítica (Blommaert 2007).

Los datos, recogidos con el método de la observación participante, incluyen una muestra del paisaje lingüístico de la comunidad en la que se sitúa el centro educativo y a la que pertenecen los estudiantes, y una selección de las prácticas comunicativas producidas en el aula de 4º de PDC durante el curso 2009-2010. Los participantes son la investigadora<sup>1</sup> y diez adolescentes (cinco chicas y cinco chicos). La investigadora y nueve alumnos son gallegos y una de las estudiantes es marroquí.

Los datos de paisaje lingüístico, entendido éste como la utilización del lenguaje escrito en espacios públicos (Landry & Bourhis, 1997; Gorter, 2006), se obtuvieron con fotografías. Su análisis nos permite plantear conclusiones sobre los valores y distribución de las lenguas en la comunidad. Las prácticas comunicativas analizadas proceden de las interacciones en clase derivadas del desarrollo de las actividades orientadas a visibilizar la lengua árabe y la población de origen marroquí, que constituye el grupo de emigrantes mayoritario en el ayuntamiento. La metodología empleada para el diseño de estas actividades es el enfoque didáctico denominado conciencia metalingüística<sup>2</sup> (Hawkins, 1984) que propicia que afloren prácticas multilingües y/o prácticas metapragmáticas, idóneas para explorar cómo los participantes negocian en sus interacciones las identidades e ideologías lingüísticas.

Las actividades puestas en práctica fueron: tareas como contar en árabe, la biografía lingüística de la estudiante marroquí y la representación gráfica de esta lengua. De esta manera, situábamos en un espacio central e institucional una lengua que, a pesar de pertenecer al grupo migrante mayoritario, estaba invisibilizada tanto en el espacio institucional puesto que no hay presencia de esta lengua en el IES y apenas hay muestras de árabe en el paisaje lingüístico del municipio. Estas interacciones fueron grabadas en audio. La grabadora se situó en un espacio que pasaba desapercibido entre la mesa de la profesora y los pupitres de los estudiantes. Esta localización favoreció la espontaneidad de los participantes. De hecho, la presencia de la grabadora fue señalada por los estudiantes únicamente en dos ocasiones. Para la transcripción de los datos hemos adoptado las convenciones indicadas por Payrató (1995) para el nivel I. Además, hemos añadido otras marcas como: alineación a la derecha y un tipo de letra más pequeña para indicar los fragmentos de comunicación subordinada (Goffman 1981: 133-134) y el sistema secundario de toma de turnos, esto es, los denominados turnos de oyente (Clancy et al., 1996; Goodwin & Goodwin, 2004) (ver sistema de transcripción en anexo).

El análisis de los datos en el marco multimetodológico y multidisciplinar propuesto permite contestar a preguntas que consideramos clave para tratar las identidades en los márgenes de la superdiversidad sociolingüística a saber:

(a) ¿Cómo se distribuyen jerárquicamente las lenguas, las variedades lingüísticas y los recursos comunicativos en los diferentes marcos espacio-temporales de la comunidad y qué papel tienen los actores sociales en este proceso?

(b) ¿Cómo los actores sociales laminan en los intercambios comunicativos esta nueva distribución jerárquica, policéntrica y translocal de las lenguas en las ecologías multilingües y qué repercusión tiene en la reproducción de identidades?

(c) ¿Cómo se gestionan las nuevas formas de poder en los diferentes y nuevos centros de autoridad locales y translocales (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005a; 2005b)?

### **Análisis de los datos: la distribución periférica del multilingüismo y el árabe de los márgenes**

#### **Distribución escalar de la superdiversidad lingüística en el paisaje lingüístico de Arteixo y del centro educativo**

Tal como hemos mencionado, los procesos de globalización transforman desde diversas ópticas las zonas urbanas y periurbanas. Afectan al propio discurrir de los flujos migratorios, lo que comporta transformaciones sociolingüísticas de intenso calado. En este sentido, el municipio de Arteixo, cuya capital, Santiago de Arteixo, se sitúa a unos doce kilómetros de A Coruña (Galicia), ciudad con la que linda este municipio, goza de una situación geográfica estratégica y constituye un ejemplo paradigmático de las intensas transformaciones a las que se someten las localidades periurbanas gallegas. En los últimos años, debido a su situación estratégica, por sus buenas comunicaciones y una buena oferta en los precios de venta y alquiler de vivienda, está incrementando su población con gente joven procedente de la ciudad de A Coruña y también con personas procedentes de la inmigración y emigrantes retornados de diversos países latinoamericanos. Otro aspecto fundamental que contribuye a aumentar la población es que cuenta con uno de los parques industriales y empresariales más importantes de Galicia, el Polígono Industrial de Sabón, en el que se encuentra la empresa multinacional INDITEX.

En 1950 el total de habitantes del municipio no superaba los 10.471, mientras que en la actualidad sobrepasa los 30.000 habitantes, de los cuales 1980 son extranjeros censados<sup>3</sup>. Hace solo diez años Arteixo contaba únicamente con el 1% de extranjeros, en la actualidad la población foránea ha llegado al 7%. Los datos del municipio indican que conviven personas de unas cincuenta nacionalidades, procedentes mayoritariamente de diferentes



países de Latinoamérica y de Marruecos. La nacionalidad de origen más numerosa desde hace años es la marroquí. Por lo tanto, estamos ante un claro ejemplo de superdiversidad en los márgenes.

La población procedente de Marruecos, en concreto de la zona interior de Marruecos, Beni-Mellal, constituye ya una comunidad estable en este municipio. Los primeros marroquíes comenzaron a asentarse en este municipio en torno a 1985; primero vinieron los hombres, que se dedicaban principalmente a la venta ambulante y más tarde, a partir del año 2000, comenzaron a llegar las mujeres y los niños. Su punto de reunión principal es la Mezquita, inaugurada hace diez años en un bajo de la zona llamada *alto de Arteixo* y en la actualidad trasladada a un local más amplio en la zona denominada Baiuca, en el centro de la capital del municipio. La mezquita no solo se configura como lugar de encuentro religioso, sino que a través de la asociación musulmana *Abou- Baker* organiza diversas actividades culturales y, en relación con nuestra investigación destacaremos que, además, cuenta con un profesor que imparte clases de árabe clásico.

En este entorno que hemos descrito, las lenguas y sus variedades operan y adquieren sentido en un nivel de escalas, desde las estrictamente locales a las globales, porque esta jerarquía escalar responde a diversos modos de indexicalidad, de mayor a menor prestigio social. Así, en las prácticas comunicativas del municipio conviven variedades dialectales del gallego, con otras del español (español de Galicia y de Venezuela, Uruguay, Argentina y Colombia); probablemente estas variedades configuran marcas simbólicas de auto-identificación y de auto-afirmación, tal como ha indicado Bourdieu (1982). Además, se incorporan otras lenguas y variedades: árabe, árabe marroquí y wolof, entre otras, que se distribuyen en espacios muy diversos.

Uno de los ejemplos más paradigmáticos es la transformación que se observa en el mercado de los sábados, el llamado *feirón*, que se celebra en Arteixo cada sábado, al aire libre. Este se ha ido convirtiendo en un mercado donde las lenguas y sus variedades cobran un protagonismo creciente en las interacciones verbales. La simple observación de lo que sucede en las interacciones entre compradores y vendedores nos hace pensar que es un mercado en el que las formas vernáculas e híbridas de las variedades lingüísticas constituyen un capital simbólico (Prego Vázquez, 1998). Este mercado tradicional se ha visto enriquecido por nuevas prácticas que convierten el mercado local en un comercio de características globales. A continuación presentamos las fotografías realizadas el mismo día en el *feirón* que muestran el contraste entre una feria local, con campesinos que venden sus productos de la zona y un comercio global, en el que los vendedores senegaleses, marroquíes o latinoamericanos venden esos otros productos de cualquier lugar del mundo.



*Figura 1*



*Figura 2*

El análisis del paisaje lingüístico<sup>4</sup> del municipio nos aporta una mirada crítica en la que se observa esa distribución escalar de las lenguas. Al lado de comercios más tradicionales, con nombres en gallego, como la vinoteca *O Refuxio*, que se observa en la figura 3, encontramos cartelería en la que la presencia de lenguas como el inglés o el árabe se distribuyen en escalas diferentes.



*Figura 3*

En los siguientes ejemplos se muestran carteles de comercios de dos calles contiguas (figuras 4, 5, 6 y 7) que ocupan espacios centrales en el diseño urbanístico de Arteixo:



*Figura 4*



*Figura 5*



*Figura 6*



Figura 7

En la figura 4 aparece el nombre inglés: *Bakery's*, con el enclítico posesivo 's. El inglés está también presente en el nombre de la cafetería Soho (figura 5) y en la figura 6 se hace referencia al *Italian Style*, aunque el cartel está en inglés, los productos que están a la venta son de estilo italiano. En cambio el *Bazar Chino* (figura 7) muestra un cartel escrito en español, ya que la mayor parte de los comercios chinos están dirigidos a la venta de productos para la gente local y la escritura china solo podría ser interpretada por una comunidad muy reducida. No sucede esto con la *Carnicería Halal*, cuyos carteles están en escritura árabe porque la venta va dirigida fundamentalmente a la comunidad marroquí. En este caso, como se ve reflejado en la figura 8, conviven, no solo lenguas diferentes, sino dos tipos de escritura distintos:

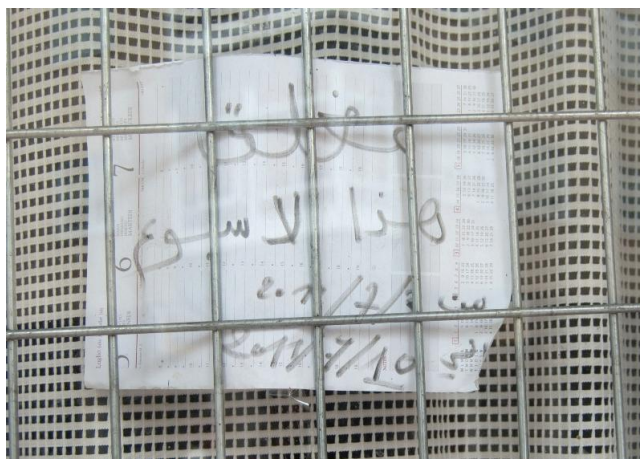


Figura 8



*Figura 9*

Además, este establecimiento está situado espacialmente en una calle adyacente, no central, marginal con respecto al lugar central en el que se sitúan las anteriores. Cuando hemos realizado la foto la carnicería estaba cerrada y habían dejado un cartel escrito a mano, tal como se observa en la figura 9:



*Figura 10*

Las imágenes muestran que el conjunto de lenguas que aparecen representadas en los rótulos de este municipio proporciona pautas sociolingüísticas sobre el origen y condición de sus hablantes. El árabe, usado en la carnicería *Halal*, con nota manuscrita incluida (figura 10), nos indica que el mensaje va dirigido a los musulmanes clientes de este establecimiento, pues en esta carnicería se vende carne preparada según el rito musulmán. Sin embargo, el bazar chino solo utiliza la grafía latina y el español, ya que los clientes de este tipo de establecimientos son potencialmente todos los habitantes del pueblo. Comparemos estos establecimientos con los más cuidados y distinguidos que emplean la lengua inglesa en sus rótulos, como símbolo de una lengua de poder o, en el caso de la vinoteca, la lengua gallega, con un nombre que se puede relacionar con lo más local y *enxebre*. Diversos sociólogos y antropólogos han señalado la interrelación entre la organización del espacio y la ideología (Lefebvre, 1976). En este caso, el árabe queda relegado a un lugar marginal.

Del mismo modo, al analizar las prácticas letradas juveniles marginales hemos comprobado que en las pintadas y grafitis que hemos podido observar en el municipio, no aparece ningún ejemplo escrito en árabe, a pesar de que el grupo de jóvenes marroquíes es muy numeroso en esa localidad. Sí podemos advertir que están presentes las voces de las pandillas de jóvenes colombianos, tal como se comprueba en la imagen siguiente (figura 11):



Figura 11

Además, teniendo en cuenta que los grafitis son un modo de expresión de la cultura juvenil que se adapta a prácticas globales, encontramos frecuentemente expresiones en lengua inglesa (Figura 12):



*Figura 12*

La superdiversidad del *concello* y su invisibilización también se manifiesta en el centro educativo. En el curso 2009-2010 estaban matriculados en el IES Furoca<sup>5</sup> 279 alumnos, el alumnado es de perfil muy variado con estudiantes procedentes del entorno periurbano, rural gallego, a lo que hay que añadir un porcentaje elevado procedente de otros lugares: América (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, República Dominicana, Uruguay, Venezuela), África (Marruecos y Senegal), Europa (Alemania, Portugal, Suiza, Rumanía, Ucrania). También había alumnos matriculados procedentes de familias de otras comunidades españolas (Aragón, Andalucía, Cataluña y Canarias).

Por lo que informaron desde la dirección del centro, la comunicación oficial con las familias se utiliza casi exclusivamente la lengua gallega, excepto con las que tengan dificultades con esta lengua debido a su procedencia. Es mayoritario el uso del gallego entre el personal laboral, conserjes, secretaría del centro y otros servicios, por ejemplo la cafetería, tal como hemos podido apreciar. Si bien se puede observar que se está produciendo un progresivo abandono de la lengua gallega por parte del alumnado procedente de las zonas rurales y periurbanas, en general, ésta es su lengua de origen. Aun así, de la información suministrada por los estudiantes se deduce que el uso del gallego es más frecuente en el ámbito familiar y en las relaciones que mantienen con los abuelos. Se mantiene de este modo la tendencia general a la disminución del uso del gallego en las generaciones más jóvenes.

En esta caracterización lingüística conviene destacar que, pese a tratarse de un centro con elevado número de alumnado de origen marroquí, la presencia de la lengua árabe es inexistente o marginal en el repertorio



comunicativo del centro, tanto en la cartelería, como en la enseñanza. Así, aunque algunos jóvenes que hablan marroquí acuden a clases de árabe, estas clases se imparten en horario extraescolar en dos centros de Primaria del municipio, dos tardes a la semana. El árabe, por tanto, vuelve a estar situado en la *marginalidad*, en el sentido de que su aprendizaje no ocupa un lugar central en el sistema educativo, sino que está desplazado a ese espacio a un horario no lectivo.

El IES Furoca cuenta con secciones bilingües de inglés que contribuyen a que ésta sea la tercera lengua estudiada con más presencia. No cuenta con ninguna sección en francés, aunque ésta sea la segunda lengua entre el alumnado marroquí. Tampoco está presente en la enseñanza ninguna otra lengua oficial en otras comunidades del Estado ni el portugués, a pesar de que haya alumnado procedente de Portugal y Brasil.

### **Análisis de las negociaciones identitarias en el aula**

En los siguientes apartados se conectará el análisis de marcos con las escalas sociolingüísticas para observar cómo los adolescentes renegocian sus identidades en las actividades de conciencia metalingüística orientadas a visibilizar el árabe. Los resultados del análisis muestran las dinámicas interaccionales de estas prácticas y sus proyecciones escalares así como los mecanismos latentes de control de la interacción y de reconstrucción de hegemonías encubiertas.

### **Gestión de identidades: elección de lenguas en el sistema primario y secundario**

La elección de lenguas en los intercambios comunicativos constituye un indicio contextualizador con el que se renegocian los marcos interaccionales. Estos marcos interaccionales semiotizan las dimensiones espacio-temporales que proyectan e indexicalizan la compleja red de escalas (familiar, nacional, global, local, institucional, central o periférico) en las que se legitiman o deslegitiman las lenguas. Esta construcción de espacios se realiza en diferentes niveles. Por lo tanto, la legitimidad y autoridad de los recursos lingüísticos que se gestionan en cada nivel reproduce la distribución jerárquica y policéntrica de las lenguas en los espacios de multilingüismo y las desigualdades de los grupos sociales a las que éstas pertenecen.

Así, aunque el árabe es la lengua oficial en el país de origen de una parte importante de la población alóctona y tiene un importante valor simbólico en el mundo islámico, se puede observar no sólo como se sitúa en la periferia del paisaje lingüístico de la comunidad sino como también se

desplaza interaccionalmente por los estudiantes autóctonos en la escala local del aquí-ahora en Galicia. La elección de lenguas en el sistema de turnos primario y secundario sirve para gestionar los diferentes marcos interaccionales en los que se semiotizan la red de escalas en las que se proyectan las lenguas e identidades. El siguiente episodio es ilustrativo de estos procesos:

Caso 1: “Contar en árabe”

1. INV: El próximo día, como voy...vamos a escuchar diferentes lenguas, podemos ver cosas en diferentes lenguas, que voy a traer ya para trabajar en distintas lenguas. Vamos a aprender a contar en diferentes lenguas el próximo día
2. JES: ¿Contar?
3. INV: A contar
4. KAT: ¿Tú sabías?, ¿sabes que yo sé contar en árabe?, en sistema árabe
5. INV: ¿Sabes contar en árabe?
6. JES: A ver cuenta
7. KAT: En sistema ÁRABE
8. MAR: Uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho
9. JES: EMPIEZA, EMPIEZA [Retando]
10. KAT: Mmm ¿el árabe no es el sistema el nuestro? mm el dee xxx
11. INV: Ahh... ¿sabes los números en el sistema arábigo! ¡yaa! ... yo decía decir los números, uno, dos, un, dous
12. KAT: Hasta ahí no llego, hasta ahí no llego
13. INV: FTM en árabe
14. JES: DILOS EN ÁRABE FTM
15. FTM: [Cuenta en árabe hasta tres] *waahid iznaan zalazah*
16. xxx [RISAS. Conversación ininteligible]
17. INV: Pero dejadla, escuchad, es que sino no oímos, ¿por qué la queréis interrumpir? A ver
18. FTM: [Solapamiento] [Sigue contando en árabe]
19. xxx [RISAS y by play]
20. INV: ¿El próximo día nos los traes escritos? [Solapamiento]
21. MAR: No [Tono bajo]
22. xxx
23. MAR: Ciento treinta y tres ¿cómo se dice?

24. FTM: ¿Ciento treinta y tres? *mi'ah wa zalazuun zalazah* [Responde en árabe elevando el tono de voz ]
25. BEZ: Me enteré de todo sí señor
26. MAR: ¿Cómo es el tres? [En by play con FTM?]
27. INV: ¿Nos los traes [escritos el próximo día?
28. FTM: [tres
29. MAR: No pero en árabe ¿zeta?
30. KAT: Zeta [Espacio]
31. SOL: Hasta dos mil [RISAS]
32. INV: Hasta diez
33. RESTO DE LOS ESTUDIANTES: [murmillos y risas]
34. FTM: Hasta diez los tengo escritos en un cuaderno que me habían dado para  
xxx
35. RESTO DE LOS ESTUDIANTES: [murmillos y risas]
36. MAR: A ver... a ver si sabes ¿trescientos treinta y tres?
37. FTM Je, je [No responde]
38. JES: Dilo, trescientos treinta y tres [Retando]
39. FTM: [Responde en árabe] *zalazumaa'ah zalazuun zalazah*
40. JES: ¿Cómo?
41. MAR: ¡Buah!
42. JAN: A mí eso no me lo dice, ¡eh!
43. xxx
44. MAR: SI NOS PONEMOS A INSULTAR...
45. xxx
46. JES: ¿Cómo es?
47. FTM: [Dice el número en árabe] Es en árabe, yo te contesto en árabe
48. JES: [¿Cómo es?
49. MAR:[¿Cómo es?
50. MAR: ¿Y tres mil trescientos treinta y tres?
51. FTM: [Responde en árabe]
52. xxx
53. INV: Chss...
54. KAT: Te está vacilando
55. xxx
56. FTM: Es un puñetero chiste de mierda

57. MAR: ¡Claro! ¿cuántos colores tiene la bandera de España?
58. FTM: Eee
59. xxx [RISAS]
60. KAT: Tiene tres [Dubitativo]
61. JES: ¿Cuántos tiene?
62. JAN: ¿Cuántos?
63. KAT: ¡Cuatro![RISAS]
64. JES: ¡Qué cuatroo, si tiene dos chaval!
65. xxx
66. JES: Tenías que contestar más rápido, así no piensas
67. MAR: ¿De qué color son xxx? [Juego lingüístico]
68. JAN: MAR ya...
69. INV: MAR [Llamándole la atención]
70. JES: Blanco [Respuesta muy rápida. A partir de aquí pregunta y respuesta se suceden muy rápido]
71. MAR: ¿Por enfrente?
72. JES: Blanco
73. MAR: ¿Por abajo?
74. JES: Blanco
75. MAR: ¿Por un lao?
76. JES: Blanco
77. MAR: ¿Por el otro?
78. JES: Blanco
79. MAR: ¿Por atrás?
80. JES: xxx

En este episodio la investigadora propone como actividad: reflexionar sobre las diferentes denominaciones de los números en las lenguas. “Contar en árabe” surge a propuesta de uno de los estudiantes autóctonos: KAT (línea 4). KAT parece tener cierta confusión entre “contar en árabe” y “contar en el sistema arábigo” (línea 4-10). La investigadora le aclara que no es lo mismo contar en la lengua árabe que en el sistema arábigo y, en la línea 13, la investigadora selecciona a FTM como próxima hablante puesto que FTM, estudiante de origen marroquí y hablante nativa de árabe, es la participante legitimada para responder como experta a esta cuestión. La investigadora favorece que el árabe, una lengua que forma parte de la comunidad, tenga

protagonismo en una actividad principal en aula. Es una actividad que propicia la reproducción de la identidad árabe a través del uso de la lengua en el contexto académico, central e institucional, situación que no es habitual. FTM que es una estudiante que está en un plano secundario normalmente en el aula pasa a ser la única participante que tiene acceso a los números en árabe. Por lo tanto, tendría que pasar a ser una participante central y legitimada en esta actividad. Sin embargo, el acceso exclusivo a la lengua central de la actividad no le proporcionará el privilegio interaccional esperable. Así, en el turno siguiente al que la investigadora principal selecciona a FTM, JES se autoselecciona como próxima hablante, sin darle oportunidad a FTM a que responda y transformando la solicitud de la investigadora en un reto al que FTM debe responder (línea 14):

INV: FTM en árabe

JES: DILOS EN ÁRABE FTM

Entre las líneas 15 y 54, JES y MAR exhiben su control interaccional a través de la autoselección en el sistema principal de turnos. Inician las primeras parte del par adyacente a modo de preguntas/reto (línea 23, 24, 29, 36, 40, 46, 48, 49 y 50) que FTM debe contestar. FTM completa los turnos contestando en árabe a los números que sus compañeros le indican en las líneas 15, 24, 39 y 51. Esta práctica de “exhibición lingüística” de FTM y de respuesta al reto servirá para reproducir la identidad de árabe en el aula, un espacio central e institucional. Estas dinámicas de control de la interacción por parte de JES y MAR, junto con las dinámicas, que se entretajan en los marcos de la comunicación subordinada (Goffman, 1981) –gestionada en el sistema secundario de toma de turnos o turnos de oyentes en las líneas 16, 21, 22, 25, 33, 35, 41-45, 54-55– generan una serie de microprocesos orientadas a desplazar paulatinamente la identidad árabe hasta invisibilizar la lengua y la identidad proyectada en la interacción. Las risas y bromas realizadas en la comunicación subordinada se solapan con las intervenciones de FTM y van “in crescendo” a lo largo de la interacción. El ruido a veces es tal que obliga a la investigadora a intervenir solicitando silencio. Por ejemplo, en las líneas 17: NV: Pero dejadla, escuchad, es que sino no oímos, ¿por qué la queréis interrumpir? A ver (...) y en la línea 53: INV: Chss.

Por su parte, los estudiantes en la comunicación subordinada: ríen, hacen bromas y exhiben su dominio en la jerga juvenil del español de Galicia: intensifican el acento propio de esta jerga y movilizan interjecciones muy representativas de esta variedad juvenil local como *¡buah!* que funcionan como un *backchannel* con carácter evaluativo.

38: JES: Dilo, trescientos treinta y tres [Retando]

39FTM: [Responde en árabe] *zalazumaa 'ah zalazuun zalazah*

40JES: ¿Cómo?

41MAR: ¡Buah!

42JAN: A mí eso no me lo dice, ¡eh!

43xxx

44MAR: SI NOS PONEMOS A INSULTAR...

xxx

De esta manera, el resto de los estudiantes se posiciona desde el sistema de turnos secundario hacia la identidad árabe evocada por FTM en la actividad de “contar números”. Proyectan sus identidades locales en los marcos interaccionales generados en el sistema secundario de toma de turnos a través de la movilización de interjecciones y recursos lingüísticos propios de la jerga juvenil. Paulatinamente, se desplaza interaccionalmente la voz de FTM. Finalmente, este desplazamiento se culmina en la línea 57, en la que MAR moviliza a modo de reto un juego lingüístico al que todos los participantes tienen acceso excepto FTM que nunca participa: líneas 57-80. FTM vuelve otra vez a un segundo plano.

### **Gestión de identidades y *stylization speech* en el sistema de turnos secundario**

La voz en eco en el sistema de toma de turnos secundario imitando y parodiando el acento marroquí por parte de los estudiantes autóctonos constituye una práctica metapragmática que indexicaliza, por un lado, que las variedades del gallego y del español ya no son los elementos únicos del repertorio comunicativo de la comunidad y, por otro lado, la jerarquización y organización policéntrica de las lenguas en este repertorio. El hecho de que los estudiantes autóctonos reproduzcan el árabe bajo la forma de estilización genera desplazamiento interaccional de esta lengua. Constituye una estrategia de “*speech stylization*”: intensificación de una manera particular de habla para buscar un efecto simbólico y retórico (Rampton 1995, 1998). Los siguientes episodios, procedente de otra actividad en la que la estudiante árabe tiene un papel principal, su biografía lingüística, ilustran este proceso<sup>6</sup>:

Caso 2: Aquí-pasado en Galicia versus allí-pasado en Marruecos  
(salto de escala)

Aquí- pasado en Galicia

1. ¿Tú crees que es más difícil el árabe que el español? ¿para ti cuál era más difícil? ¿cuántos años tenías cuando empezaste a hablar caste[llano]?
  2. FTM: Once años
  3. INV: Once ¿y entonces no te resultó difícil aprender español?
  4. FTM: Noo en un mes ya sabía mucho, en un mes me sabía bastante [Pausa]
    5. KAT: ¿A los oncee...? [En voz más baja, VOZ ECO]
  6. INV: ¿Pero te resultaba a los once años [más fácil el árabe que el español no?][Solapamiento]
    7. KAT: [¡si yo no la conocía! [RISAS]
  8. INV: ¡Claro! Por eso...
  9. FTM: Hablaba árabe pero en mi casa todo el tiempo xxx castellano para poder aprender
  10. (...)
- Allí-entonces en Marruecos
11. INV: ¿Cuándo viniste aquí a los once años estudiabas francés en Marruecos?/
  12. FTM: Estudiaba pero yoo...doondee, en donde vivía noo se hablaba francés
  13. INV: ¿Porque tú dónde vivías?
  14. FTM: Yo vivía en un pueblecito más abajo de Casablanca, de todo ya, es un pueblo
    15. MAR: Casablanca por ahí [RISAS]
  16. FTM: Se llama Beni-Mellal
    17. [xxx Voces, murmullos]
    18. MAR: Beni Mallel [Voz eco imitando el acento de FTM]
    19. KAT: xxx Casablanca por ahí xxx
  20. INV: ¿Allí no se habla?
  21. FTM: Solo se estudia, pero hablar no se habla
  22. INV: Ya...pero digo al ir al cole, sí que estudias francés
    23. [RISAS y murmullos]
  24. FTM: [Sí, estudiaba ya, llevaba dos años estudiando francés xxx

La investigadora y FTM entretejen en la comunicación principal marcos interactivos que semiotizan diferentes espacios y tiempos (Blommaert, 2010:34; Blommaert et al., 2005b). Estos marcos espacio-temporales proyectan diferentes escalas sociolingüísticas en las que las lenguas cobran distintos valores. Concretamente, los fragmentos propuestos sirven para ilustrar el salto de escala que se produce entre *aquí-pasado* en Galicia y *allí-pasado* en Marruecos. Las participantes sitúan el árabe marroquí, el español, el gallego y el francés en múltiples centros de diferentes espacios y tiempos que se reconstruyen en la topografía lingüística de la biografía de FTM (Prego Vázquez & Zas Varela, en elaboración). Las lenguas adquieren diversos valores simbólicos en función de las escalas en las que se sitúa.

Sin embargo y, a pesar del “privilegio interaccional” de FTM como hablante/oyente destinatario en la comunicación principal y de su protagonismo en la biografía lingüística, observamos cómo se generan en el sistema secundario de toma de turnos comentarios y risas de los otros participantes que silencian la voz de FTM (líneas 5, 7, 15, 17-19 y 23). Especialmente significativa es la voz eco que MAR realiza imitando el acento marroquí de FTM en la línea 17: Beni Mallel. Este participante introduce una doble voz vari-direccional orientada a producir la voz ajena con un efecto paródico y deslegitimador (Bakhtin, 1981; 1986).

Esta práctica comunicativa constituye un “extrañamiento” puesto que MAR se distancia de su propia palabra para introducir la voz ajena y representar a los grupos alóctonos como “los otros”. De esta manera, a través de una dislocación indexical social (Álvarez Cáccamo, 1999: 3) replantea la identidad de los grupos autóctonos a través de la apropiación de una variedad que representa una identidad opuesta e incompatible. En este sentido, la voz en eco imitando el acento marroquí constituye una práctica metapragmática que indexicaliza la jerarquización del repertorio comunicativo. Así, este tipo de estrategia de estilización en el sistema de toma de turnos secundario es un microproceso que semiotiza el salto de escala y el desplazamiento que desde el espacio-tiempo de la voz de los “autóctonos” se realiza del árabe y de las identidades a esta lengua vinculadas.

## Conclusiones

Los episodios analizados muestran cómo los jóvenes renegocian las identidades locales en los márgenes de la superdiversidad y al margen de los discursos institucionales. En este sentido, los adolescentes se presentan como actores sociales sensibles e innovadores a los cambios lingüísticos y que, por lo tanto, tienen un papel relevante en la reconstrucción del nuevo orden social. Los resultados de la investigación muestran cómo estos actores



sociales reproducen y laminan en sus intercambios comunicativos la misma distribución jerárquica, policéntrica y translocal que se produce en el nuevo paisaje lingüístico multilingüe que emerge en la comunidad conectado con la globalización y con las migraciones.

Asimismo, las prácticas comunicativas multilingües que se generan en el aula permean los diferentes valores de las lenguas y sus variedades: la deslegitimidad, legitimidad o autoridad de las mismas en los diferentes espacios y tiempos que se generaron en esta comunidad como consecuencia de la globalización en la postmodernidad. Los datos analizados ilustran cómo la elección de lenguas en el sistema de toma de turnos primario (árabe y español estándar) y en el sistema de toma de turnos secundarios (jerga juvenil del español de Galicia o la estilización del árabe en el sistema de toma de turnos secundario) constituyen dinámicas interaccionales que generan la compleja red de proyecciones escalares de las dimensiones espacio-temporales en las que se legitiman y/o deslegitiman no sólo las lenguas y sus variedades sino también las identidades a las que éstas están vinculadas. Constituyen microprocesos que forjan los nuevos espacios translocales en los que el multilingüismo, conectado con la emigración, es periférico y está invisibilizado.

De esta manera, se gestionan las nuevas formas de poder en los diferentes y nuevos centros de autoridad locales y translocales. Los ejemplos analizados ilustran cómo el desplazamiento del multilingüismo es un proceso gestionado no sólo desde el “poder institucional”. Los estudiantes autóctonos exhiben sus variedades locales o refractan la voz del árabe bajo la estilización en el sistema de toma de turnos secundarios para vehicular las ideologías de la autenticidad y reproducir las identidades locales, invisibilizando interaccionalmente las lenguas de los grupos alóctonos. De esta manera, la autenticidad cobra nuevos valores como hegemonía encubierta porque se manifiesta como recurso estratégico para reconstruir nuevas diferencias de poder y mecanismos latentes de desigualdad social en estos nuevos espacios translocales. El árabe y, en general, el multilingüismo de los migrantes se invisibiliza a través de tácticas de desplazamiento conectadas con la autenticidad y por el multilingüismo de lenguas prestigiosas que se sitúan en el paisaje lingüístico de las zonas céntricas del pueblo. El árabe, en concreto, y las lenguas de los migrantes, se descapitalizan (Patiño, 2008; Martín Rojo, 2012) en la escala del aquí y ahora en Galicia.

En definitiva, los datos muestran cómo los jóvenes renegocian sus identidades en las nuevas ecologías multilingües periféricas en un proceso de tensión entre la capitalización y la descapitalización de las lenguas y sus variedades. Así, por un lado, la capitalización de la autenticidad de las lenguas y variedades locales (Wang et al., 2014) funciona como hegemonía

encubierta y, junto con el multilingüismo, conectado con las lenguas internacionales prestigiadas por el poder institucional y económico, constituyen un mecanismo latente de exclusión y descapitalización de las lenguas y de las competencias plurilingües de los grupos alóctonos.

## Notas

<sup>1</sup> Luz Zas Varela, una de las autoras de este trabajo, realizó el trabajo de campo en el centro durante el curso 2009-2010.

<sup>2</sup> La aproximación didáctica denominada conciencia metalingüística (Hawkins, 1984) cuyos objetivos son: el desarrollo de competencias transversales tales como la investigación, la capacidad expositiva, argumentativa, negociadora y, finalmente, la curiosidad hacia el lenguaje, las lenguas y sus variedades

<sup>3</sup> En el censo de la población adulta los datos sobre población inmigrante no suelen ser precisos, ya que muchas personas no realizan los trámites de empadronamiento debido a diferentes circunstancias.

<sup>4</sup> En los últimos años se han desarrollado diversos estudios del paisaje lingüístico, entendido éste como la utilización del lenguaje escrito en espacios públicos (Landry y Bourhis, 1997).

<sup>5</sup> Aunque el nombre del centro es ficticio, con el fin de facilitar el anonimato, los datos sobre el mismo, sin embargo, son obviamente reales.

<sup>6</sup> El análisis detallado de la biografía lingüística de FTM se incluye en Prego Vázquez & Zas Varela (en elaboración).

## APÉNDICE

Sistema secundario de toma de turnos:

Alineación a la derecha y tipo de letra Times New Roman 8.

Convenciones que propone Payrató (1995) para el nivel I.

1. Hablantes, escenarios y escena

Nivel I: descripción inicial esquemática TRES INICIALES EN MAYÚSCULA [INV]

2. Secuencias verbales

Nivel I: transcripción ortográfica convencional en líneas numeradas al margen izquierdo.

3. Unidades

3.1. Aspectos prosódicos:

Tonos: / ascendente

\ descendente

— mantenido

Énfasis: MAYÚSCULA

3.2. Pausas

Corta: |

Mediana, larga: ||

3.3. Aspectos vocales

Risas [RISAS]

3.4. Sonidos paralingüísticos

Formas convencionales literarias

3.5. Fragmentos conflictivos

Incomprensible [×××]

Comentario de la investigadora [Comentario]

## Referencias

- Álvarez Cáccamo, C. (1999).** Códigos comunicativos, línguas e gestão crítica da diferença. Trabajo presentado en: Comunicação em contexto pedagógico APECDA, Porto.
- Bakhtin, M. (1981).** *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986).** *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, J., Collins, J., Heller, M., Rampton, B., Slembrouck, S. & Verschuere, J. (eds.) (2001).** *Discourse and critique*. Special Issue of Critique of Anthropology 21(1).
- Blommaert, J., Collins, J., Heller, M., Rampton, B., Slembrouck, S. & Verschuere, J. (eds) (2003).** Ethnography, Discourse, and Hegemony. Special Issue of Pragmatics 13(1).
- Blommaert, J. (2007).** Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4/1: 1-19.
- Blommaert, J. (2010).** *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005a).** Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25/3: 197-216
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005b).** Polycentricity and interactional regimes in global neighborhoods. *Ethnography* 6/3: 205-235.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011).** Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 3–21.
- Blommaert, J. (por aparecer en 2015).** Commentary: Superdiversity old and new. *Language and Communication*. Special Issue on Superdiversity.


- Bourdieu, Pierre (1982).** *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard.
- Clancy, P., Suzuki, R. Tao, H. & Thompson, S. (1996).** The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics* 26/1: 355-387.
- Collins, J. & Slembrouck, S. (2007).** Reading shop windows in globalized neighborhoods: Multilingual literacy practices and indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39(3): 335-356.
- Collins, J., Slembrouck, S. & Baynham, M. (eds.) (2009).** *Globalisation and language in contact: Scale, migration, and communicative practices.* London.
- Collins, J. (2012).** Migration, Sociolinguistic Scale and Educational Reproduction. *Anthropology & Education Quarterly*, 43/2: 192-214.
- Corona, V., Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2013).** The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American Origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Special Issue: Special Issue: Catalan in the 21st century 16(2), 182-194 *Anthropology & Education*, vol. 43, p. 192-213.
- Cots, J. M. & Nussbaum, L. (eds.) (2002).** *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas.* Lleida: Milenio.
- Gal, S. & Woolard, K. (eds.) (1995).** Constructing Languages and Publics: Formative Moments in Representation. Special issue of *Pragmatics* 5(2).
- García, O. (2009).** *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Malden, MA and Oxford, United Kingdom: Wiley/Blackwell
- García, O. (2013).** Translanguaging y el Español en la enseñanza de estudiantes bilingües en los Estados Unidos. In D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (eds.), *El Español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares Enfoques multidisciplinares* (pp. 353-374). New York, NY: Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE).
- García, O. (2014).** TESOL Translanguaged in NYS: Alternative perspectives. In L. Baecher & R. Johnson Eds.), *NYS TESOL Journal*, 1(1), 2-10.
- García, O., & Wei, L. (2014).** *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* London, United Kingdom: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gorter, D. (ed.) (2006).** *Linguistic Landscape. A new approach to Multilingualism.* Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters

- Goffman, E. (1974).** *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1981).** *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, Ch. & Goodwin, M. (2004).** Participation. En A. Duranti (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell: 222-244.
- Gumperz, J. J. (1982a).** *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982b).** Ethnic style and political rhetoric. En: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 187-203.
- Gumperz, J. J. (1982c).** Interethnic communication. En: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 172-186.
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1972).** *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hawkins, E. W. (1984).** *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Heller, M. (2002).** *Éléments d'une Sociolinguistique Critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2007).** *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jørgesen, J. N. (2010).** *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students, vol 1-2*. Copenhagen Studies in Bilingualism, the Køge Series, vol. K15-16, Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jørgensen, J. N., Karrebaek, M., Madsen, L. y Möller, J. (2011).** Polylanguaging in superdiversity, *Diversities* 13(2), 23–37.
- Kroskrity, P. V. (1993).** *Language, History, and Identity: Ethnolinguistics Studies of the Arizona Tewa*. Tucson: University of Arizona.
- Kroskrity, P. V. (2000).** *Regimes of language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Kroskrity, P., Schieffelin, B., & Woolard, K. (eds.) (1992).** *Language Ideologies*. Special Issue of *Pragmatics* 2(3).
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997).** Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality :an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 6.23-49.
- Lefebvre, H. (1974).** *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Martín Rojo, L. & Alcalá Recuerda, E. (2003).** *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en el aula*. Ministerio de Educación: CIDE.
- Martín Rojo, L. & Mijares, L. (2007).** *Voces en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martín Rojo, L. (2010).** *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín Rojo, L. (2012).** La educación lingüística en las escuelas multilingües, *Tabanque. Revista Pedagógica*, p. 79-92.
- Martin-Jones, M. (2007).** Bilingualism, education and regulation of access to language resources. En M. Heller (ed.). *Bilingualism. A Social Approach*, 161-182. New York: Palgrave Macmillan.
- Møller, J. S. & Jørgensen, J. N. (2012).** Enregisterment among adolescents in superdiverse Copenhagen, *Tiburg Papers in Culture Studies*, paper 28, 1-15.
- Nussbaum, L. (1999).** Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre aprenents de langue étrangère, *Langages*, 134, p. 35-50.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (eds.) (2006).** *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Patiño-Santos, A. (2008).** *La Construcción Discursiva del Fracaso Escolar, Conflictos en las Aulas. El Caso de un Centro Escolar Multicultural de Madrid*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma.
- Payrató, Ll. (1995).** Transcripción del discurso coloquial, en Cortés Rodríguez, L. (ed.): *El español coloquial*, Almería, Universidad de Almería, p.45-70.
- Prego Vázquez, G. (1998).** Una aproximación socio-interaccional al género discursivo del regateo, València, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- Prego Vázquez, G. (2000).** *Prácticas discursivas, redes sociales e identidades en Bergantiños (Galicia): La interacción comunicativa en una situación de cambio sociolingüístico*. Tesis de Doutorado. Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística, Universidade da Coruña.
- Prego Vázquez, G. & Zas Varela, L. (en elaboración):** The role of recipient structures in sociolinguistic scaling processes: unvoicing practices and social inequality in a new *multi-bilingual Galicia*.
- Rampton, B. (1995).** Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics* 5 (4): 485-513.
- Rampton, B. (1998).** Language crossing and the redefinition of reality". En P. Auer (ed.). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge: 290-317.
- Rampton, B. (2006).** *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Vertovec, S. (2007).** Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30, 1024–1054.
- Wallerstein, I. (2000).** *The Essential Wallerstein*, New York, The New Press.
- Wang, X., Spotti, M., Juffermans, K., Cornips, L., Kroon, S., & Blommaert, J. (2014).** Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review* 5(1): 23-44-
- Wei, L. (2009).** *Bilingualism and Multilingualism: Critical concepts in Linguistic*. Vol 1-4. Londres: Routledge.
- Unamuno, V. & Nussbaum, L. (2006).** De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas, en *Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida*, Barcelona, Graó, p. 43-51
- Woolard, K. (2007).** La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. En: *La Lengua, ¿Patria Común?*, J. del Valle (ed.), 129-142. Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- Zas Varela, L. (2011).** *Contextos multilingües y conciencia metalingüística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

### Notas biográficas

	<p><b>Gabriela Prego-Vázquez</b> es Profesora Titular de la USC. Realizó estancias de investigación en la University of California (Santa Barbara) y en el IPRA Research Center. Sus áreas de interés incluyen la Etnografía Sociolingüística Crítica, el multilingüismo y la educación lingüística. Ha investigado la negociación de identidades e ideologías lingüísticas locales en contextos de cambio sociolingüístico y la dimensión sociopragmática del habla infantil. Los resultados de su investigación se han presentado en numerosos congresos, se han publicado en libros y en revistas especializadas como <i>Discourse and Society</i>, <i>Spanish in Context</i>, <i>Pragmatics</i>, <i>Estudios de Sociolingüística</i>, <i>RILI</i> o <i>Sociolinguistics Studies</i>.</p>
---	--



**Luz Zas** es profesora ayudante doctor de la USC (previamente fue profesora Asociada de esta Universidad). Sus publicaciones se centran en el análisis de las ideologías lingüísticas en los contextos educativos multilingües. Ha dirigido diversos trabajos fin de máster sobre la temática de la Educación lingüística, la inclusión de la diversidad lingüística en el ámbito educativo y la conciencia metalingüística. Vicepresidenta de la Asociación Internacional EDILIC (Educación para la Diversidad lingüística y Cultural) desde junio de 2014, con anterioridad fue la representante en Galicia de dicha asociación y es cofundadora, junto con la Dra. Andrade, de la Comisión EDILIC Portugal-Galicia.



