

PRÁCTICAS PLURILINGÜES 'TRANSGRESORAS'

EN UN PROGRAMA EXTRAESCOLAR DE REFUERZO DE LA LECTURA

Claudia Vallejo Rubinstein
Emilee Moore

RESUMEN. El artículo se basa en una investigación etnográfica de carácter sociolingüístico en un centro educativo de Barcelona caracterizado por su multiculturalidad y su multilingüismo. El foco de la investigación son las interacciones voluntarias-aprendices que emergen en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura, liderado por una organización sin ánimo de lucro y dirigido a niñas y niños de 4º y 5º grado de primaria. Considerando que las habilidades plurilingües y de literacidades plurales son cada vez más necesarias en escenarios globalizados, se da la paradoja de que un amplio colectivo de escolares “pre-equipados” con repertorios diversos, pero social y educativamente menos valorados, se encuentran entre la población escolar más vulnerable. Cabe por tanto plantearse qué contextos, enfoques y prácticas resultan idóneos para favorecer un aprendizaje que incorpore sus repertorios, y cómo contribuir a experiencias educativas empoderadoras. La observación sistemática de las interacciones menos-voluntarias ha permitido identificar ciertos espacios y prácticas de transgresión que desafían el *statu quo*. Es aquí donde, creemos, emerge el potencial para una transformación de las prácticas y trayectorias educativas.

Palabras clave: plurilingüismo, pluriliteracidad, translenguar, programas extraescolares, educación primaria.

ABSTRACT. This article is based on a sociolinguistic ethnography research in a multicultural and multilingual primary school in downtown Barcelona. This research focuses on the interactions between volunteers and learners in an after-school reading program run by a non-profit organisation for 4th and 5th grade students. Paradoxically, whereas multilingual skills and plural literacies are increasingly necessary in globalized scenarios, students who are “pre-equipped” with diverse repertoires, but socially and educationally less valued, are also those who are most vulnerable. Different contexts, approaches and practices conducive to education inclusive of students’ repertoires need to be described. As well as research contributing to empowering learning experiences. The systematic observation of interactions between children and volunteers has allowed to identify certain transgressive spaces and practices, which challenge the *statu quo*. It is precisely in such spaces and practices that we believe potential for transforming educational praxis and trajectories lies.

Keywords: plurilingualism, pluriliteracy, translanguaging, after-school programs, primary education.

RESUMO. O artigo é baseado em uma pesquisa sociolinguística etnográfica em uma escola de Barcelona caracterizada pelo seu multiculturalismo e multilinguismo. O foco da pesquisa são



Signo y Señá, número 29, junio de 2016, pp. 33-61

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

as interações voluntárias-aprendizes que emergem em um programa extra-escolar de reforço de leitura, liderado por uma organização sem fins lucrativos e destinado às crianças de 4ª e 5ª série do ensino fundamental. Considerando que as habilidades plurilingües e alfabetizações plurais são cada vez mais necessárias em cenários globalizados, deparamo-nos com o paradoxo de que um amplo grupo de escolares “pré-equipados” com repertórios diversos, mas social e educativamente menos valorizados, estão entre a população escolar mais vulnerável. Deve-se, portanto, considerar quais contextos, abordagens e práticas são adequados para incentivar uma aprendizagem que incorpore seus repertórios, e como contribuir para experiências educativas empoderadoras. A observação sistemática das interações menores-voluntárias permitiu identificar determinadas áreas e práticas de transgressão que desafiam o *statu quo*. É aqui onde, acreditamos, emerge o potencial para uma transformação das práticas e trajetórias educativas.

Palavras-chave: plurilingüismo, pluriletramento, translinguar, programas extra-escolares, ensino fundamental.

1. INTRODUCCIÓN. Las instituciones educativas se enfrentan al enorme desafío de preparar a niñas, niños y jóvenes en las habilidades plurilingües y de literacidades plurales del siglo XXI necesarias para desenvolverse en entornos altamente globalizados e interconectados. Sin embargo, las prácticas lingüísticas cotidianas en las que participan las y los menores no siempre coinciden con aquéllas que las instituciones educativas requieren y valoran para el desempeño y el éxito escolar. Este desencuentro es aún mayor en el caso de estudiantes de entornos desfavorecidos, un colectivo categorizado institucionalmente como “en riesgo” de fracaso escolar y exclusión social, y en el cual menores de familias de origen inmigrante se encuentran sobrerrepresentados (Vallejo y Dooly 2013).

En el caso de Cataluña, donde se desarrolla esta investigación, las sucesivas limitaciones y reducciones (popularmente conocidas como “recortes”) en los recursos de la educación pública han implicado que las medidas de apoyo para alumnado con dificultades para alcanzar los objetivos escolares dependen cada vez más de otros agentes, especialmente del sector terciario (Centelles 2014), como programas extraescolares basados en el voluntariado (objeto de nuestro análisis), así como academias privadas para quienes pueden pagarlas. De hecho, el gasto público en educación en Cataluña, en proporción al producto interior bruto (PIB), ha sido durante mucho tiempo inferior que las medias españolas y europeas. Esto es debido, en parte, al déficit financiero que sufre Cataluña como resultado de una distribución cuestionable del capital económico entre las 17 comunidades autónomas que actualmente componen España, pero también a las prioridades en el gasto de los sucesivos gobiernos catalanes (Pérez

García et al. 2015). Más aún, la crisis financiera que ha afectado a España desde 2008 ha significado una disminución continua del gasto público en educación per cápita, mientras la población escolar aumenta. En Cataluña ello ha significado el aumento del ratio de estudiantes por clase, menos docentes y con peores condiciones laborales, así como menor asistencia financiera para familias y estudiantes con menos recursos, en un contexto general de aumento de la precariedad y la pobreza. Según datos de UNICEF, uno de cada tres menores en Cataluña vive en condiciones de pobreza, cifra que ha aumentado durante la crisis y que afecta mayoritariamente a familias de origen inmigrante (Elola y Truñó 2015).

Lo anterior ayuda a contextualizar la demanda social de programas extraescolares de refuerzo gratuitos —y de apoyo a la lectura en particular—, sobre todo en aquellas escuelas y barrios cuyas poblaciones se han visto especialmente afectadas por la crisis económica. Estos datos sirven también para valorar la enorme contribución del sector terciario para generar un contexto educativo y social de mayor igualdad de oportunidades. Pese a su incremento, la investigación sobre iniciativas del sector terciario es escasa, tanto a nivel internacional como en el contexto catalán. El artículo que aquí presentamos tiene el propósito de describir una investigación etnográfica de carácter sociolingüístico en curso que se centra en un programa extraescolar de refuerzo de la lectura, coordinado por una fundación sin ánimo de lucro y dirigido a niñas y niños de 4º y 5º año de educación primaria (de entre 9 y 11 años). Aunque el programa se realiza en diferentes centros de Cataluña —principalmente escuelas y bibliotecas públicas en poblaciones cultural y lingüísticamente diversas—, nuestra investigación se centra en una escuela pública de un barrio económicamente desaventajado, multicultural y multilingüe del centro de Barcelona. Los resultados obtenidos hasta ahora sugieren que algunas prácticas en el programa se adaptan o asemejan a aquellas inherentes a la educación formal. Sin embargo, la observación sistemática de las interacciones entre menores y voluntarias ha permitido identificar ciertos espacios y prácticas de transgresión que desafían estas normas, y es precisamente aquí donde, creemos, emerge el potencial para una transformación de las prácticas y las trayectorias educativas. Al centrarnos en estos espacios y prácticas transgresoras, e incorporar la colaboración con las personas que trabajan en la organización, con las voluntarias y con niñas y niños, la investigación pretende tener un impacto en este programa en concreto, e informar otros programas, escuelas y agentes educativos, además de con-

tribuir a la literatura sobre este tipo de acciones y sobre la educación plurilingüe y pluricultural.

La primera parte del artículo establece el contexto y los antecedentes de nuestra investigación en términos conceptuales. A continuación se introducen los orígenes del proyecto de investigación, el programa extraescolar y el contexto en que se implementa, así como el enfoque metodológico utilizado. En la sección de análisis, introducimos y analizamos interacciones menor-voluntaria en las cuales observamos prácticas potenciadoras de los repertorios plurilingües y pluriculturales de las y los estudiantes. El artículo termina con algunas reflexiones sobre dichas prácticas y su potencial en relación con transformaciones educativas que podrían mejorar las posibilidades de éxito educativo de las y los menores.

1.1. SOBRE LA CATEGORÍA “EN RIESGO”. La categoría “en riesgo” (de fracaso escolar) no es una categoría que refleje ni que empodere, a nuestro entender, las competencias que vemos desplegar a las y los protagonistas de nuestra investigación. Más “arriesgado” nos parece no contar con sus activos plurilingües y pluriculturales en el mundo globalizado en que vivimos, y no adaptar nuestros sistemas educativos a nuevas realidades. Sin embargo, es una categoría utilizada en el discurso educativo y político para describir a ciertos colectivos de estudiantes, entre otras cosas para proponer medidas de apoyo adicional, y, por tanto, merece ser discutida.

En estos discursos, se entiende por estudiantes “en riesgo” a quienes no están obteniendo los resultados exigidos por la educación formal y que podrían, potencialmente, abandonar sus estudios. Esta condición de “en riesgo” suele plantearse por parte de las instituciones educativas y políticas de forma poco definida. Se da por hecho que se trata de una categoría socialmente conocida y acordada, pese a que se trata de una construcción social compleja con una serie de implicaciones (¿quién es categorizado? ¿según qué criterios y procedimientos se establece esta categoría? ¿quién tiene la potestad de establecerla? y ¿por y para qué?) que pueden tener consecuencias importantes para aquellas y aquellos menores que se etiquetan como ‘en riesgo’ y para las políticas y prácticas de apoyo que se diseñan.

Diversos estudios asocian el abandono o el fracaso escolar con factores socioeconómicos, étnicos, de género, culturales o familiares entre otros (Fernández Enguita et al. 2010, Puelles 2012, entre otros). Sin embargo, este hecho no debiera entenderse como un argumento para rela-

cionar las expectativas escolares con la pertenencia a un grupo o categoría, convirtiendo “en riesgo” en una condición pre-asignada de acuerdo a ciertos rasgos. Siguiendo la lógica de adscripción automática, podría ocurrir que, más que identificar a estudiantes que no están obteniendo los resultados esperados por la educación formal, se señale a quienes “se presume” que no alcanzarán los mínimos requeridos para el éxito escolar, con el peligro de constituir la categoría de “en riesgo” como una etiqueta previa, fija y externa al proceso educativo, en lugar de una etapa reversible en el largo camino de la educación (Ross y Leathwood 2013).

En esta investigación, entendemos la categoría “en riesgo” como una construcción social situada, compleja y cambiante, que se constituye a través de procesos y prácticas que deben ser analizadas críticamente y relacionadas con otra serie de nociones socioconstruidas, situadas y problematizables. Estos procesos y prácticas, además, suelen estar en la base de las pruebas y evaluaciones educativas de referencia, como por ejemplo las que evalúan las competencias lingüísticas (para una discusión extensa de esta temática ver Pujolar 2007, Ross y Leathwood 2013).

1.2. LAS COMPETENCIAS LECTORAS DE LA JUVENTUD CATALANA. Graves desigualdades en los resultados educativos de las y los jóvenes con trayectorias familiares de inmigración y de familias menos acomodadas han causado cierta alarma en Cataluña en los últimos años y se han situado en la agenda educativa y política. Para entender el origen de programas de refuerzo a la lectura dirigidos especialmente a estudiantes considerados ‘en riesgo’ de fracaso escolar, como el que centra nuestro estudio, podemos repasar los resultados más recientes, del 2012, de las pruebas PISA sobre comprensión lectora en Cataluña. PISA (acrónimo de *Program for International Student Assessment*) es un sistema de evaluación que se aplica cada tres años en los países de la OCDE y que mide los resultados de comprensión lectora de los estudiantes de 15 años en la lengua vehicular de sus sistemas educativos (catalán en el caso de Cataluña), así como de matemáticas y ciencia. Si bien los resultados generales de 2012 en comprensión lectora en Cataluña están por sobre las medias de España, de la OCDE y de la Unión Europea (y son mejores que los resultados en matemáticas y ciencia), su desglose proporciona datos interesantes para contextualizar el origen del programa en el cual se sitúa esta investigación, y los entornos demográficos en los cuales éste se desarrolla. Basamos este

desglose en los análisis realizados por Bonal et al. (2015) y Rincón Bonet (2012):

- El estatus socioeconómico es un factor determinante en las diferencias de resultados entre estudiantes, con jóvenes de menor nivel socioeconómico obteniendo resultados más bajos que sus pares de entornos más privilegiados.
- Las diferencias entre colegios públicos y privados no son significativas una vez extraído el factor socioeconómico.
- A nivel global, estudiantes autóctonos que hablan sobre todo catalán en el ámbito familiar obtienen mejores resultados que aquellos que utilizan mayoritariamente el castellano (lengua co-oficial y mayoritaria en Cataluña) en casa, pero esta diferencia es mínima una vez extraído el factor socioeconómico.
- Estudiantes catalanes de contextos de inmigración obtienen resultados más bajos que sus pares autóctonos, incluso si se extrae el factor socioeconómico. Esta diferencia es mucho más alta en Cataluña que la media de países de la OCDE. Los resultados tienen relación directa, pues, con la efectividad de las medidas que implementa cada sistema educativo para acoger a este colectivo.
- Aquellos centros educativos con altas concentraciones de estudiantes de entornos familiares de inmigración obtienen resultados globales más bajos, pero los resultados del alumnado autóctono apenas se ven afectados. Es decir, el alumnado autóctono obtiene resultados similares a los de estudiantes autóctonos en escuelas con bajos niveles de inmigración.
- A nivel global, no hay una relación directa entre el porcentaje de estudiantes de contextos familiares de inmigración y la media global del sistema educativo. Los resultados PISA han mostrado cómo algunos países y regiones han sido capaces de implementar políticas que permitan una gestión efectiva de la diversidad mientras otros han tenido menor éxito en este aspecto.

Por lo tanto, si bien es cierto que el alumnado de familias inmigradas y de familias menos acomodadas parecen estar más “en riesgo” de no alcanzar las competencias lectoras exigidas para el éxito educativo que sus pares, cabe analizar críticamente los procesos y prácticas que contribuyen a esta realidad. Además, cabe poner de relieve aquellos procesos y

prácticas con potencial de transformar los sistemas y trayectorias educativas. Los resultados que presentamos en este artículo pretenden atender a este segundo punto.

2. INVESTIGACIONES ANTERIORES SOBRE PROGRAMAS DE APOYO A LA LECTURA. Como hemos dicho, tanto en Cataluña como en otros lugares, la literatura académica apunta a la necesidad de un mayor número de investigaciones sobre programas extraescolares, tanto para enfatizar aquellos aspectos positivos como para ofrecer una base empírica respecto a lo que se podría fortalecer. En el contexto catalán, resultan muy escasos los estudios sobre programas extraescolares como espacios relevantes para comprender las trayectorias educativas de las y los estudiantes y para informar a las políticas educativas y a los programas de formación docente. Un volumen mayor de investigación puede encontrarse, sin embargo, en otros lugares del mundo, sobre todo en los Estados Unidos.

Algunos de estos estudios ponen de relieve el potencial de los programas extraescolares de apoyo a lectura al mostrar cómo reordenan desequilibrios de poder al ofrecer una distribución más heterogénea del conocimiento y las habilidades, en comparación con las aulas escolares (Cole 1996, 298). Otras investigaciones destacan los beneficios generados por aquellos programas extraescolares que consiguen re-posicionar a sus participantes como competentes en lugar de deficientes (Hull y Schultz 2001). Otros trabajos argumentan que el éxito de los programas extraescolares de lectura tiene que ver con las menores presiones externas sobre el alumnado, la reducción de la "agenda" de los adultos y con el hecho de que las y los aprendices se encuentran más a gusto en estos programas que en las aulas tradicionales (Spielberger y Halpern 2002). Otras investigaciones resaltan la necesidad de intervenir en los primeros años de la educación primaria, y destacan como menos efectivos y más costosos los programas que se orientan a alumnado de mayor edad (Cobb 2000). También se han explorado aspectos como la estructura de las sesiones de tutoría y las características de las y los tutores, concluyendo que los programas menos sistemáticos y con voluntariado menos formado para la labor alcanzan resultados más pobres, especialmente cuando se dirigen a menores en situación de desventaja socioeconómica (Allor y McCathren 2004). Finalmente, diversos estudios han dado cuenta de programas extraescolares exitosos dirigidos a menores plurilingües y pluriculturales (Cole 1996, Cole y The Distributed Literacy Consortium 2006). En su ex-

tensa revisión de la investigación sobre programas de lectura extraescolares, Hull y Schultz (2001) destacan que, a pesar del potencial de dichos programas, a menudo solamente incluyen las mismas prácticas dominantes que han llevado a que las y los estudiantes participantes estén “en riesgo” de fracaso escolar. Es, por lo tanto, necesario explorar en mayor profundidad la relación entre contextos de aprendizaje formales y no formales, la naturaleza ideológica de los programas, su desarrollo histórico y cotidiano, y las prácticas específicas que se llevan a cabo en las interacciones tutor-alumnado. Una gran cuestión que se plantea para estos programas, y para la educación en términos generales, es cómo incluir, sin adoptar ni como únicas ni como propias, las prácticas lingüísticas típicas de las culturas infantil y juvenil.

3. PLURILINGÜISMO, PLURILITERACIDADES Y TRANSLINGÜAR. En esta sección revisaremos algunos conceptos de los estudios sobre bi/plurilingüismo, y de los estudios en el ámbito de la literacidad, ambos importantes para enmarcar nuestra investigación. Definiremos algunos conceptos centrales para nuestro estudio, como la pluriliteracidad y el translenguar; este último fundamental para entender las prácticas plurilingües como transgresoras y transformadoras de subjetividades, trayectorias educativas, y de estructuras y prácticas educativas que contribuyen a constituir la categoría de “en riesgo”.

3.1. LAS PRÁCTICAS PLURILINGÜES. A pesar de existir una clara apuesta social por el aprendizaje de lenguas en el contexto donde trabajamos, nos enfrentamos aún al gran reto de deconstruir ideas profundamente arraigadas sobre lo que significa ser competentemente plurilingüe. Desde una postura ideológica monolingüe, dicha competencia consistiría en la simple suma de las lenguas adquiridas como si fuesen bloques de conocimientos y de habilidades aislados; para aprender “bien” una nueva lengua, habría que dejar de lado momentáneamente las otras para evitar interferencias y mezclas. Sin embargo, un gran número de investigaciones, y la experiencia de millones de personas plurilingües en todo el planeta, demuestran que quienes utilizan más de una lengua en su vida cotidiana tienen una competencia lingüística bien distinta de la persona “nativa monolingüe”. Tal como explican Lüdi y Py (2009, 159), las personas plurilingües han ido acumulando un repertorio de recursos plurilingües que acti-

van de acuerdo con sus necesidades, deseos o posibilidades (tomando riesgos o no, jugando, aprendiendo...).

En los estudios sobre plurilingüismo que se han realizado en las últimas décadas, especialmente desde la sociolingüística interaccional y campos próximos, se han acuñado diversos términos (por ejemplo, *alternancia de código* [Auer 1984], *cruces lingüísticos* [Rampton 1995], *polilenguar* [Jørgensen, Karrebæk, Madsen y Møller 2011] o *metrolingüismo* [Otsuji y Pennycook 2010]) para describir diferentes maneras en que las personas movilizan sus recursos plurilingües. La mayoría de estos trabajos, igual que otros que se citan en los apartados siguientes, parten de la noción de *repertorio* de Gumperz (1964). En nuestro entorno académico, algunos autores adoptan el término *plurilenguar* propuesto por Makoni y Makoni (2010) (e.g. Lüdi 2011; Nussbaum, Moore y Borràs 2013) para referirse a la diversidad de prácticas plurilingües realizadas por las personas en su interacción social y que contribuyen a la construcción del significado. Cabe destacar, como argumentan estos autores, que la posibilidad de usar de una sola lengua y las variedades estándares en un momento determinado es también una opción que permite el repertorio plurilingüe.

Todas estas perspectivas coinciden en entender el lenguaje desde la perspectiva de las personas plurilingües que se relacionan en interacciones sociales; una perspectiva que puede no coincidir con las descripciones de las lenguas que ofrece la lingüística tradicional, y que han sido muy valiosas en investigaciones en entornos educativos para entender las dinámicas de interacción, de aprendizaje y de construcción de las realidades sociolingüísticas emergentes. También han contribuido a las denominadas didácticas del plurilingüismo, que buscan la plena integración de las lenguas en las propuestas de enseñanza y aprendizaje (Gajo 2014, Nussbaum 2013).

3.2. LAS PLURILITERACIDADES. Aunque gran parte de los trabajos sobre el plurilingüismo se han centrado en la oralidad, es importante enfatizar que el mundo actual el plurilingüismo entra en las prácticas comunicativas de niños y jóvenes a través de una multitud de modalidades —orales, escritas, espaciales, gestuales, audios, táctiles... (Cope y Kalantzis 2009)— a menudo deslocalizadas tanto en el tiempo como en el espacio. La interacción por medios digitales significa una hibridez comunicativa como nunca antes se había vivido, lo cual plantea muchas preguntas aún por explorar. García, Bartlett y Kleifgen (2007) defienden, en esta línea, la integración

de la investigación sobre plurilingüismo con los estudios sobre literacidades, y para este fin sugieren el término pluriliteracidades. Con este concepto, se incorporan bajo un mismo paraguas propuestas académicas reveladoras de tradiciones diversas como los nuevos estudios de literacidad (Heath 1983, Street 1984 y 2003), los estudios de las multiliteracidades (New London Group 1996, Cope y Kalantzis 2000 y 2009), las biliteracidades y las literacidades multilingües (Hornberger 2000, Hornberger y Skilton-Sylvester 2000, Martin Jones y Jones 2000) y la investigación sobre bi/plurilingüismo.

Los estudios sobre literacidades en ámbitos escolares y no escolares han arrojado luz sobre la naturaleza altamente ideológica de las prácticas de lectura y escritura; lo que cuenta como “ser alfabetizado” está siempre situado dentro de un contexto particular, una visión específica del mundo y unas ciertas relaciones de poder. Dichos estudios se preocupan por cómo la lengua escrita llega a la vida de las personas a través de múltiples modalidades, prestando especial atención a las tecnologías digitales. También se exploran instancias en que la comunicación escrita o en torno a la escritura se produce en más de una lengua. Se demuestra que la inclusión en los entornos educativos de un amplio abanico de contextos de uso y de aprendizaje de la lengua escrita, de medios y de modalidades de comunicación, y de contenidos expresivos, resulta no sólo altamente deseable sino también necesaria para una educación transformadora (Hornberger y Skilton Sylvester 2000).

3.3. EL TRANSLINGÜAR. En este texto, adoptaremos el término *translingüar* (*translanguaging*) para referirnos a todo el posible abanico de prácticas semióticas (orales, multimodales, de lectura y escritura...) que realizan las personas participantes en nuestro estudio; un término que creemos complementario con las aportaciones ya mencionadas. El término *translingüar* fue acuñado por Williams (1994), para describir una estrategia pedagógica en programas educativos bilingües en Gales que alternaba el uso del inglés y galés (por ejemplo, se leía un texto en una lengua y se explicaba en otra). García (por ejemplo, García y Li Wei 2014) definió el término de una manera mucho más amplia y crítica, para referirse a todo el conjunto de prácticas que se realizan en lenguas y modalidades diversas y que transgreden ideologías monolingües y las prácticas de literacidad tradicionalmente dominantes. Las propuestas educativas basadas en el *translingüar* —por ejemplo, proyectos en los cuales se utilizan lenguas y

modalidades diversas (orales, escritas, digitales, visuales...) para conseguir alguna finalidad de aprendizaje— se organizan de modo que la totalidad del repertorio comunicativo sea visible, disponible y enriquecido en todas las acciones llevadas a cabo. Según García y Li Wei (2014), una pedagogía de translenguar es transformadora de las subjetividades de las personas, de los procesos cognitivos y de estructuras sociales y educativos, y promueve la criticidad, la justicia social y el activismo por los derechos lingüísticos. Transgrede y desestabiliza las jerarquías de prácticas lingüísticas, y amplía las prácticas que normalmente se valoran en las instituciones educativas, para incluir las prácticas plurilingües y de pluriliteracidad del mundo cotidiano, de las comunidades y de los hogares (García y Li Wei 2014, 68). En este texto se presentan algunas prácticas de este tipo, que a su vez emergen en un proyecto orientado a la transgresión y la transformación de ciertas dinámicas educativas y sociales.

4. EL CONTEXTO, LOS ORÍGENES Y LA METODOLOGÍA DE ESTA INVESTIGACIÓN

4.1. EL CONTEXTO. Como hemos adelantado, el contexto de nuestra investigación es un programa extraescolar impulsado por una fundación sin ánimo de lucro e implementado en diversas instituciones educativas y bibliotecas públicas de Cataluña. Se trata concretamente de un programa extraescolar de fomento y acompañamiento de la lectura con el objetivo de incidir en el éxito educativo. Se basa en el voluntariado y el trabajo en parejas, y se dirige a niñas y niños de 4º y 5º año de la educación primaria (9-11 años) que tienen problemas para alcanzar las competencias de lectura que establece la escuela, que es quien hace la selección del alumnado participante. Las sesiones tienen una duración de una hora, una vez por semana en horario postlectivo.

La escuela donde se desarrolla nuestra investigación es un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de un barrio central, económicamente desaventajado, multilingüe y multicultural de Barcelona. La composición del alumnado de la escuela refleja la diversidad del barrio: según datos proporcionados por la dirección del centro, el 90 por ciento del alumnado proviene de familias de origen inmigrante, y la mitad de este porcentaje son niñas y niños nacidos en Cataluña. Las procedencias mayoritarias de las familias son el Sudeste de Asia y Norte de África (Filipinas, Bangladesh y Marruecos, entre otros). Es remarcable que la escuela no cuenta con biblioteca escolar propia, pero sí con modestas bibliotecas de aula.

En esta escuela, el programa de lectura se lleva a cabo en las aulas ordinarias, o en la biblioteca pública del barrio, previa autorización de la coordinadora. Se utilizan textos aportados por la coordinación y el voluntariado. La composición del programa en esta escuela durante el curso 2014-2015, cuando se recogieron los datos que presentamos, fue de 24 menores cultural y lingüísticamente diversos (21 de familias de origen inmigrante); 24 voluntarias de distintas edades; una coordinadora y dos estudiantes en prácticas que ayudaban en las tareas de implementación y dinamización y, eventualmente, sustituían a alguna voluntaria ausente.

Los objetivos explícitos del programa apuntan a mejorar la comprensión lectora y los hábitos de lectura de las y los menores. Tanto los documentos de presentación del programa como la coordinación señalan también como objetivos la creación de un referente positivo: que tanto la voluntaria (en la escuela analizada eran todas mujeres) como la experiencia de haber participado en el programa se constituyan en referentes positivos en relación a la lectura para los y las menores, a fin de promover en ellos el gusto por la lectura y convertirlos en lectores habituales. Otro objetivo del programa es crear un entorno lector integral que involucre a diversos agentes: menores, voluntarias, escuela, familias, bibliotecas del barrio, entre otros. Los mismos documentos señalan que el objetivo principal de las voluntarias que participan en el programa es valorar y hacer que niñas y niños crean en sus capacidades.

No hay un criterio único de lo que es una buena sesión, ni objetivos académicos pautados. Tanto en las sesiones de formación para las voluntarias (una por curso escolar, normalmente antes de que vayan al centro y conozcan a su alumnado) como en los documentos editados por el programa como apoyo para el voluntariado, se insiste en usar la imaginación y los espacios de la escuela en formas no-típicas que ayuden a “romper” la dinámica escolar habitual. En línea con esta flexibilidad, cabe destacar que la cuestión sobre qué lengua o lenguas utilizar en las actividades de lectura no se trata casi nunca de manera explícita. Sin embargo, el material aportado por la coordinación del programa y por las voluntarias suele ser en catalán, la lengua vehicular de los aprendizajes escolares. Las y los estudiantes suelen aportar lecturas tanto en catalán como en castellano.

4.2. UNA ETNOGRAFÍA DE LAS PLURILITERACIDADES. La investigación que aquí se describe emplea métodos cualitativos mixtos, con un diseño CUAL + cual (Morse 2010). La metodología principal (CUAL) se inspira en la etnogra-

fía de la comunicación, un campo que se ha preocupado desde sus inicios por el papel de las prácticas de lectura y escritura en las comunidades. Sin embargo, su enfoque principal ha sido el lenguaje oral, lo cual es evidente en el modelo SPEAKING de Hymes (1974). La bibliografía sobre el bi/plurilingüismo está repleta de estudios de carácter etnográfico, como los estudios pioneros de Gumperz (1964) o Heller (1995). Estos estudios han permitido una visión contextualizada y situada sobre los usos sociales plurilingües en comunidades diversas.

Respondiendo a la prevalencia de estudios enfocados en la oralidad, Basso (1974) abogó por una etnografía que explorara los usos sociales de la escritura en las comunidades. Más tarde, Szwed (1981) dio nombre a la etnografía de la literacidad, respondiendo así a lo que entendió como una falsa percepción de una crisis de lectoescritura. Heath (1983), en su estudio etnográfico pionero sobre literacidad, respondió empíricamente a las quejas del profesorado de educación secundaria sobre la imposibilidad de enseñar a estudiantes adolescentes a escribir bien. Más recientemente, autores como Hornberger (2000) han aportado estudios relevantes sobre prácticas de literacidad en contextos bilingües. Desde estas bases, muchas investigaciones se han ocupado de estudiar prácticas de pluriliteracidad en contextos de diversidad lingüística y cultural utilizando métodos etnográficos. En el presente estudio, proponemos lo que denominamos una etnografía de las pluriliteracidades, que parte de las dos grandes tradiciones teóricas que hemos presentado.

El marco metodológico complementario en este estudio (cual) se halla inspirado en el análisis de la conversación (AC) plurilingüe y multimodal y se emplea para la exploración de los datos audiovisuales que hemos recogido en sesiones de lectura dentro del programa. La complementariedad del AC con métodos etnográficos se ha argumentado en otros trabajos (ten Have 2002, Clemente 2013). De esta manera, buscamos un análisis más fino de los datos de interacción del que se puede lograr con métodos puramente etnográficos. Hasta ahora, el AC ha sido muy esclarecedor para el estudio de la interacción plurilingüe (por ejemplo, Mondada 2007), ha sido un complemento potente en trabajos socioconstructivistas sobre el aprendizaje (por ejemplo Mondada y Pekarek Doehler 2004) y ha demostrado ser extremadamente útil para entender el entrelazamiento de los recursos plurilingües y multimodales (Mondada 2008).

4.3. NUESTRO ROL COMO INVESTIGADORAS. Si bien la investigación de carácter etnográfico y la recolección sistemática de datos se inició en el curso académico 2014-2015, una de las autoras de este artículo había participado como voluntaria en el mismo programa en el año 2013-2014, en otra escuela del centro de Barcelona con una composición demográfica muy similar. Tras observar el desarrollo del programa durante todo el curso académico y compartir algunas reflexiones en torno al potencial de los repertorios plurilingües para el aprendizaje con la coordinación del programa, se solicitó autorización para llevar a cabo una investigación etnográfica más sistemática.

Desde un principio nuestro posicionamiento como investigadoras se planteó desde la observación participativa, bien como investigadoras que observan y registran las sesiones con teléfonos móviles, bien como voluntarias que leen con algún menor en el caso de que así fuera necesario. Esta doble faceta, de investigadoras por una parte y de acompañantes en la lectura por otra, nos ha permitido observar las dinámicas desde distintos ángulos, ser parte de lo observado y de los datos generados, establecer relaciones cercanas con las y los menores y las voluntarias y ocupar, al cabo del tiempo, un lugar "familiar" dentro del desarrollo habitual de las sesiones.

4.4. EL CORPUS. El *corpus* se compone de el registro audiovisual de 25 sesiones a lo largo de dos cursos escolares (2014-2015 y 2015-2016); entrevistas y conversaciones con los organizadores, coordinadoras, voluntarias y menores; asistencia a sesiones de formación del voluntariado y de familias; una sesión de bienvenida a las voluntarias por parte del director del centro educativo, y reuniones con los miembros de la coordinación del programa. El *corpus* se completa con diversos documentos escritos y gráficos sobre el programa extraescolar editados por la coordinación; registro de diversos materiales de las escuelas (pósters, carteles, collage, etc.) y otros producidos por las y los menores y voluntarias, además de un diario de campo con anotaciones de cada sesión.

De todos estos elementos y situaciones se nutre la construcción que hemos articulado (y que sigue en proceso de construcción) de la ecología del programa en este espacio determinado: sus características, sus participantes, y sus objetivos, así como el tipo de interacciones que hemos podido observar.

5. ANÁLISIS: MIRANDO AL INTERIOR DEL PROGRAMA DE LECTURA. En esta sección presentamos un análisis de algunos de los datos recogidos hasta el momento. El análisis detallado de los datos interaccionales, en particular, revela prácticas interesantes de translenguar por parte de las niñas y los niños en interacción con sus tutoras-voluntarias. Tal como hemos explicado, entendemos como translenguar todo el conjunto de prácticas semióticas que realizan las personas plurilingües, que abarcan modalidades diferentes, que transgreden ideologías monolingües, y que desmontan fronteras entre las prácticas de pluriliteracidad (tradicionalmente) escolares y las prácticas familiares y cotidianas. En estas pequeñas transgresiones, vemos posibilidades de transformación de subjetividades, trayectorias educativas, y de estructuras y prácticas educativas que contribuyen a constituir la categoría de “en riesgo”.

En todas las transcripciones usamos la letra V para indicar los turnos de la voluntaria, y la letra N para indicar los de la niña o el niño. Las convenciones de transcripción se incluyen en el apéndice. Presentamos también una breve descripción etnográfica de los datos.

Fragmento 1. Marc y Emilee

Esta sesión se lleva a cabo en el aula. Es la primera vez que Marc (niño de 4º primaria) y la voluntaria-investigadora leen juntos. Después de un rato de leer en catalán, la voluntaria-investigadora tiene la impresión de que a Marc no le cuesta nada, y le pregunta sobre ello. Marc le explica que en su casa habla catalán y su madre y padre le hacen leer mucho. Sin embargo, él quería venir al programa, para lo cual se aprendió las reglas de acceso.

1 N perquè la mevaprofessoram'havia: dit- (.) bueno
 2 perquè en una lectura emvaig equivocar (.) i la meva
 3 professoraem va dir que a lo milloraniria a ((nombre
 4 del programa)) (.) i emvaig equivocar amb una: una
 5 part/ (.) i em va dir (.) i em va donar el paper de
 6 ((nombre del programa))\
 7 (.)
 8 V què és un càstig\ (.) no/
 9 (.)
 10 N ((niega con la cabeza))
 11 V no: no/
 12 (.)
 13 N no:\
 14 (.)
 15 V és xulo no venir a ((nombre del programa))/
 16 (.)
 17 N ((asiente))
 18 (.)
 19 V ah tu volies venir/

20 (.)
 21 N ((sonríe))
 22 (.)
 23 V: et vaig equiv- et vas equivocar perquè volies venir/
 24 (.)
 25 N sí:\
 26 (.)
 27 V sí:/
 28 (.)
 29 N ((asiente))
 30 (.)
 31 V i per què volies venir/
 32 (.)
 33 N és que jo volia venir (.) no sabia com- què es feia\

Traducción

1 N porque mi profesora me había: dicho- (.) bueno
 2 porque en una lectura me equivoqué (.) y mi
 3 profesora me dijo que a lo mejor iría a ((nombre
 4 del programa)) (.) y me equivoqué con una: una
 5 parte/ (.) y me dijo (.) y me dio el papel de
 6 ((nombre del programa))\
 7 (.)
 8 V que es un castigo\ (.) no/
 9 (.)
 10 N ((niega con la cabeza))
 11 V no: no/
 12 (.)
 13 N no:\
 14 (.)
 15 V es chulo no venir a ((nombre del programa))/
 16 (.)
 17 N ((asiente))
 18 (.)
 19 V ah tu querías venir/
 20 (.)
 21 N ((sonríe))
 22 (.)
 23 V me equiv- te equivocaste porque querías venir/
 24 (.)
 25 N sí:\
 26 (.)
 27 V sí:/
 28 (.)
 29 N ((asiente))
 30 (.)
 31 V y por qué querías venir/
 32 (.)

33 N es que yo quería venir (.) no sabía co:m- qué se hacía\

En este fragmento el niño explica a la voluntaria-investigadora cómo, tras identificar las normas que ha establecido la profesora para determinar quién puede asistir y quien no al programa extraescolar, las subvierte estratégicamente “fingiendo” un error para conseguir el acceso al programa (líneas 1-6). La voluntaria-investigadora le interroga por sus motivos en sus turnos siguientes, y la sonrisa de Marc en la línea 21 hace evidente su travesura. La participación de Marc en el programa extraescolar implica así un acto de transgresión de las normas escolares y pone en evidencia la distancia entre las representaciones que él y su profesora tienen del programa. Interpretamos este acto en términos de translenguar, en tanto que:

- el “trans” refiere a la diversidad de prácticas semióticas que transgreden y desestabilizan estructuras y prácticas educativas tradicionales, en este caso, las que sustentan las creencias escolares tradicionales sobre quién debe asistir a un programa de refuerzo;
- translenguar incluye también saber cómo cometer errores lingüísticos estratégicamente para subvertir esas estructuras y prácticas educativas.

Cabe destacar que el interés que manifiesta Marc por asistir al programa es un rasgo compartido por la mayoría de niñas y niños participantes. Ello se hace evidente en las líneas 8-19, en las cuales Marc niega, gestual y verbalmente, que considere ir al programa como un castigo, para mostrar su acuerdo con que el programa es un lugar deseable para estar. Según la coordinación, las y los menores de esta escuela manifiestan un interés y motivación mayor en comparación con otros sitios donde también se desarrolla el programa, cosa que atribuyen a la ausencia de una biblioteca escolar y de otros espacios y actividades que promuevan la lectura.

Fragmento 2. Micaela y Emilee

Esta sesión se llevó a cabo en la biblioteca del barrio. De camino a la biblioteca, la voluntaria-investigadora y Micaela (niña de 5º) juegan con un paraguas e intentan volar como Mary Poppins. Es la primera vez que leen juntas. En casa Micaela habla filipino y castellano. Una vez en la biblioteca, y a pesar de las sugerencias de la voluntaria-investigadora de coger un libro en catalán, la niña escoge un libro en castellano (sobre “Sant Jordi”, el patrón de Cataluña). Toda la interacción se desarrolla en modo bilingüe; la voluntaria-investi-

gadora habla en catalán (una lengua que ha aprendido de adulta, su lengua materna es el inglés) y la niña en castellano.

1 V no t'agrada parlar català/
 2 (.)
 3 N sí\
 4 (.)
 5 V sí/
 6 (..)
 7 N ¿me cuesta decir algunas cosas en català?
 8 (.)
 9 V ah sí/ (.) però a mi també em costa eh/
 10 (.)
 11 N ah [ya sé\
 12 V [a mi] també em costa\
 13 (.)
 14 N ya sé una canción en mary poppins
 15 (.)
 16 V com/
 17 (.)
 18 N en marypoppins\ (.) se dice una palabra
 19 que decía supercalifragilísticoexpi- agh\ (.)
 20 supercalifragilísticoexpialidoso\
 21 V =expialidocious\ (.) sí sí\
 22

Traducción

1 V no te gusta hablar catalán/
 2 (.)
 3 N sí\
 4 (.)
 5 V sí/
 6 (..)
 7 N ¿me cuesta decir algunas cosas en catalán?
 8 (.)
 9 V ah sí/ (.) pero a mi también me cuesta eh/
 10 (.)
 11 N ah [ya sé\
 12 V [a mi] también me cuesta\
 13 (.)
 14 N ya sé una canción en marypoppins
 15 (.)
 16 V cómo/
 17 (.)
 18 N en marypoppins\ (.) se dice una palabra
 19 que decía supercalifragilísticoexpi- agh\ (.)
 20 supercalifragilísticoexpialidoso\
 21 V =expialidocious\ (.) sí sí\
 22

Como ya hemos mencionado, a lo largo de los años de voluntariado y de observación no hemos encontrado ninguna referencia explícita —ni en los documentos del programa ni en los talleres de formación— sobre qué lenguas utilizar en las lecturas y actividades. Sin embargo, diversos elementos y prácticas dejan entrever que tanto las coordinadoras como las voluntarias entienden que el catalán es la lengua de las lecturas y de las interacciones: por una parte, todos los materiales que coordinadoras y voluntarias facilitan (libros, revistas, fichas, talleres temáticos) están en catalán, y, por otra, las voluntarias se dirigen a las y los menores habitualmente en catalán. A menudo, como en el fragmento aquí presentado, se generan interacciones bilingües en las que niñas y niños utilizan el castellano, lengua de socialización dominante para la población escolar en ciertas partes de Cataluña (Nussbaum y Unamuno 2006).

La voluntaria-investigadora se dirige a Micaela en catalán e intenta animarla a que hable catalán y a que escoja un libro en catalán, diciéndole que a ella también le cuesta, pero que igualmente lo utiliza (líneas 9-12). Micaela responde introduciendo una palabra muy larga —supercalifragilísticoexpialidoso— popularizada por la película *Mary Poppins* (que estuvieron comentando ella y la voluntaria de camino a la biblioteca), cuya pronunciación es objeto habitual de juegos infantiles como si se tratara de un trabalenguas. Al introducir esta palabra, Micaela pone de manifiesto su competencia en un repertorio que incluye lenguas reales y ficticias. La voluntaria-investigadora, cuya lengua materna es el inglés y quien desconoce la versión castellana de la película y de la palabra, reconoce la aportación de la niña, repitiendo parte de la palabra (en inglés, la única versión que ella conoce) de manera encadenada con el turno de la niña. Este fragmento constituye un ejemplo de cómo, a través del translenguar, desplegando estratégicamente un elemento léxico de la cultura infantil popular, Micaela se resiste a ser categorizada como inexperta y se re-sitúa en la interacción como competente.

El siguiente fragmento muestra que este tipo de prácticas “empoderadoras” son habituales en las interacciones de las niñas y los niños y las voluntarias que participan en el programa.

Fragmento 3. Amaia y Roser

Esta sesión se llevó a cabo en un aula. Roser está jubilada. Lleva 6 meses como voluntaria en el programa y un mes con Amaia. Amaia está en 4º de primaria. Su madre y su padre, según la coordinación del programa, son de Cataluña, pero según Amaia (que tiene mucha imaginación), habla muchas lenguas en casa (francés, italiano...). En este fragmento Amaia

ia ha escogido un “manga” de Shin Chan y comienzan a leerlo juntas. Claudia, la investigadora, está sentada con ellas e interviene a veces en la interacción.

1 N això ho llegeixes tu\
 2 (.)
 3 V molt bé\ (..) hem fet analitzar (.)
 4 les restes de terra que hi havia a les
 5 sabates del fotògraf federic\ (.) els resultats
 6 indiquen (.) que és d'aquí (.) de la zona doku: (.) doku
 7 si: shibu (.) prefectura de saitama\ (..) sospitem que
 8 podria haver viscut a la comarca de les-
 9 (..)
 10 N metes cai[gudes\
 11 V [de les] metes caigudes/
 12 (.)
 13 N hi [és per aquí]
 14 V [és per aquí]
 15 (.)
 16 N és jo: [això\
 17 V [és per] aquí això/=
 18 N =hi és per a- aixòhollegiajo\
 19 (.)
 20 V eh/
 21 (.)
 22 N això llegia jo\
 23 (.)
 24 V perdona\ (.) [empensava que volies dirtot el] requadre\
 25 N [hi és per aquí això/
 26 (.)
 27 N què és aquell edifici\

Traducción

1 N eso lo lees tú\
 2 (.)
 3 V muy bien\ (..) hemos hecho analizar (.)
 4 los restos de tierra que había en los
 5 zapatos del fotógrafo federic\ (.) los resultados
 6 indican (.) que es de aquí (.) de la zona doku: (.) doku
 7 si: shibu (.) prefectura de saitama\ (..) sospechamos que
 8 podría haber vivido en la comarca de las-
 9 (..)
 10 N metes caí[das\
 11 V [de las] tetas caídas/
 12 (.)
 13 N [es por aquí]
 14 V [es por aquí]
 15 (.)
 16 N es jo: [eso\

17 V [es por] aquí eso/=
 18 N =es por a- eso lo leía yo\
 19 (.)
 20 V eh/
 21 (.)
 22 N eso lo leía yo\
 23 (.)
 24 V perdona\ (.) [pensaba que querías decir todo el] recuadro\
 25 N [es por aquí eso/]
 26 (.)
 27 N qué es aquel edificio\

Cabe señalar que, poco después de este fragmento, y ante los reiterados “errores” de la voluntaria, la menor explica a las dos personas adultas presentes que ella es la narradora y Roser los personajes. En este fragmento, pues, podemos observar cómo la niña es quien va asignando los turnos de lectura (línea 1, líneas 16-22) de acuerdo a unos criterios que ella parece tener más claros que la voluntaria, lo que crea ciertos desencuentros.

La tutora muestra dificultades para leer un “manga”: duda sobre cómo pronunciar ciertas palabras en japonés (líneas 6 y 7) y sobre quién y por dónde debe continuar la lectura. Por otra parte, tanto su entonación como el hecho de que dude al leer “metes caigudes” (líneas 8 a 11) parecen indicar sorpresa o desconcierto por el tono irreverente del texto, que es una de las características de la serie Shin Chan (entre las acepciones de “metes” en catalán está la de tetas, aunque es probable que la niña no lo sepa).

La menor, en tanto, asume el rol de experta en la lectura de manga y va orientando a la voluntaria: como hemos visto, es ella quien marca los turnos de palabra, corrige y ayuda a Roser con la pronunciación, y orienta el sentido de la lectura de forma cada vez más impaciente, para finalmente explicitar su frustración ante la “incompetencia” de la tutora.

Esta distribución “menor experta”/“tutora inexperta” se realiza también espacialmente, pues mientras Amaia tiene el manga justo delante, Roser se sitúa al costado y un poco detrás de la niña y del texto, con lo cual su ubicación y su postura corporal también la posicionan en un rol secundario respecto a la menor.

Esta redistribución de los roles y el marcado desequilibrio en las competencias lectoras de ambas partes se relaciona probablemente con la elección, por parte de la menor, de un género distinto de los tradicionales

del aprendizaje escolar, y que posee unos códigos que Amaia conoce y controla mucho mejor que la tutora. Este fragmento pone de relieve el potencial de la utilización de otros formatos distintos de los tradicionales del contexto escolar, como son el cómic, el manga o los juegos de ordenador, que permiten a las y los menores desplegar competencias que difícilmente podrían visibilizar de otra manera. El hecho de que estos formatos emerjan habitualmente en el programa escolar cuando las y los menores tienen la posibilidad de escoger qué tipo de actividades realizar, da cuenta por una parte del interés que estos recursos despiertan en los aprendices, y por otra, de sus habilidades para reconducir estratégicamente las condiciones de la interacción de tal manera que les permitan desplegar aquellas habilidades en las cuales se sienten más competentes.

A lo largo de nuestras observaciones hemos podido identificar muchos casos similares: niñas y niños que buscan activamente, negocian y generan los espacios y las condiciones idóneas para desplegar aquellas capacidades que no suelen encontrar lugar en la escuela, ya sea bailar, cantar, jugar en los ordenadores, en definitiva, translenguar.

Fragmento 4. Abdel y María

María está jubilada y ésta es su segunda sesión con Abdel, niño de 5º de primaria. Su madre y su padre son de Marruecos, y él conoce el árabe y el francés aparte de las lenguas curriculares, catalán, castellano e inglés. Según las fichas de evaluación de tutoras anteriores, Abdel es un niño con un nivel de motivación "bajo". La coordinadora está sorprendida por la buena actitud que ha mostrado con María. María le explica a la investigadora que los acompaña ese día que "por casualidad" descubrieron un tema que a él le interesó mucho (los eclipses solares) y que a partir de allí todo ha funcionado muy bien. En este fragmento, están jugando al "ahorcado" (una de las actividades preferidas de los niños para finalizar las sesiones de lectura). Claudia, la investigadora, está sentada con ellos e interviene a veces en la interacción.

1 N de/
 2 (...)
 3 V no:/
 4 (.)
 5 N la pe/
 6 (.)
 7 V ja me l'has dita\
 8 (.)
 9 V i no estava\
 10 (.)
 11 N la (.) la o:/
 12 (.)
 13 V ((asiente))
 14 (.)

15 N reo re reo re re
 16 (4)
 17 N hh
 18 (4)
 19 N hh rellotge no puede ser\((mirando hacia el frente, no a
 20 María))
 21 (.)
 22 V per què:/
 23 (.)
 24 N perquè (.) se- serien dos eles\ ((mirando hacia el frente))
 25 (.)
 26 V no:/
 27 (.)
 28 N sí\ (.) rellotge va amb dos eles\ ((mirando hacia el frente))
 29 (.)
 30 V va amb dos eles/
 31 (.)
 32 N ((asiente mirando hacia el frente))
 33 V ah llavors m'he equivocat jo\
 34 (..)
 35 N ah\ ((sonríe y aplaude))

Traducción

1 N de/
 2 (..)
 3 V no:/
 4 (.)
 5 N la pe/
 6 (.)
 7 V ja me la has dicho\
 8 (.)
 9 V i no estava\
 10 (.)
 11 N la (.) la o:/
 12 (.)
 13 V ((asiente))
 14 (.)
 15 N reo re reo re re
 16 (4)
 17 N hh
 18. (4)
 19 N hh rellotge no puede ser\ ((mirando hacia el frente, no a
 20 María))
 21 (.)
 22 V por qué:/
 23 (.)
 24 N porque (.) se- serían dos eles\ ((mirando hacia el frente))
 25 (.)

- 26 V no: /
 27 (.)
 28 N sí\ (.) rello\te va con dos eles\ ((mirando hacia el frente))
 29 (.)
 30 V va con dos eles/
 31 (.)
 32 N ((asiente mirando hacia el frente))
 33 V ah entonces me he equivocado yo\
 34 (..)
 35 N ah\ ((sonríe y aplaude))

En este fragmento podemos observar como, por una parte, Abdel mezcla distintas lenguas de su repertorio (por ejemplo en la línea 19), lo que desde una ideología monolingüe podría evaluarse como incompetencia en la lengua meta. Por otra parte, se muestra totalmente competente al indicar un error a la voluntaria, quien, se supone, no tiene dificultades con el catalán (líneas 24, 28). El motivo del error de María podría deberse a que ella utiliza una variedad del catalán en la cual la doble *ele* no se pronuncia como tal. Utilizando su repertorio plurilingüe, Abdel no solamente consigue reorganizar la interacción para llevar a cabo la corrección, sino que también hace evidente su competencia en dos lenguas.

El hecho de que durante todos los turnos que dura esta corrección (líneas 19 a 32) Abdel evite el contacto visual con la voluntaria, demuestra además su destreza en el manejo de las convenciones sociales en tanto que, aun cuando verbalmente está poniendo en evidencia que la voluntaria se ha equivocado, físicamente evita ponerla en una situación incómoda —lo que se ha denominado “rostro” (*face*, en inglés)— para referirse a aquellos dispositivos que las personas despliegan en la interacción para mantener la dignidad y el prestigio (propios o ajenos) en sus relaciones sociales (Goffman 1959). De esta manera, María reconoce su error, pero su imagen y la relación entre ambos no resulta afectada.

Esta colaboración para mantener la interacción en términos beneficiosos para ambos, unida a la flexibilidad en la alternancia entre los roles de persona experta y no experta, dan cuenta de cómo Abdel y María construyen una relación más simétrica en la que ambas partes toman decisiones y comparten autoridad y conocimientos.

El cambio de actitud de Abdel, que las personas adultos atribuyen a “la casualidad”, podría tener más que ver con la generación de dinámicas flexibles que permiten por ejemplo que el “aprendiz” proponga activida-

des y señale errores a la “experta”, propiciando así un intercambio fluido de roles y un mayor despliegue de competencias.

6. Discusión. Los datos etnográficos obtenidos, y el análisis en profundidad de los datos interaccionales, permiten unas primeras observaciones en cuanto al programa de lectura descrito en este artículo. Podemos destacar que las dinámicas más flexibles de lectura y las interacciones colaborativas menor-voluntaria propician un cambio de roles y permiten a las niñas y niños mayor toma de decisiones y poder negociador (qué hacer, dónde, cómo). Las y los menores aprovechan esta libertad para desplegar competencias que de otra manera podrían ser invisibles: leen otros géneros, utilizan competencias de pluriliteracidad amplias, y despliegan diversas estrategias para mostrarse hábiles en las actividades que se realizan. Las interacciones analizadas contradicen representaciones socialmente extendidas del (des)interés por el aprendizaje o la situación de estar ‘en riesgo’ de fracaso escolar como factores ajenos a las dinámicas de aprendizaje y atribuidos al individuo, el entorno familiar o a factores étnicos, culturales, socioeconómicos, etcétera. Según nuestra experiencia, la (des)motivación y el éxito aparecen como fenómenos situados, co-construidos y reversibles según qué dinámicas de enseñanza y aprendizaje se establezcan. Dicho de otra manera, las y los menores con los que hemos trabajado se interesan y motivan por las prácticas que son “rompedoras” con respecto a las prácticas escolares, pero no necesariamente por las prácticas de la escuela.

Tenemos la convicción de que el fomento de dinámicas de translenguar como las que hemos descrito en los fragmentos presentados es uno de los caminos para transformar las experiencias educativas de colectivos de estudiantes como el que observamos en nuestro trabajo. Con esta investigación (que de momento no tiene fecha prevista de finalización) no solamente queremos documentar, sino también contribuir a esta transformación, adoptando lo que Vianna y Stetsenko (2014) denominan una postura transformadora activista. Los datos aquí presentados se han compartido y comentado con voluntarias y la coordinación del programa, además de con maestras y maestros en formación. Estamos en el proceso de diseñar materiales didácticos con estudiantes universitarios que incorporen el translenguar como recurso para el aprendizaje, y de someter nuestro trabajo a la evaluación de las niñas y los niños del programa de lectura. Al implicar maestras y maestros en formación en este proyecto, no solamen-

te queremos fomentar prácticas como las que hemos descrito en este programa y en este momento, sino ayudar a transformar las experiencias educativas en las escuelas (no solo en sus márgenes) de futuras generaciones de menores.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos las aportaciones importantísimas y el apoyo de A. Cosials y S. Cortina en esta investigación, así como de las voluntarias, niñas y niños protagonistas de nuestro relato. Asimismo, agradecemos las revisiones que se han hecho de este texto de manera anónima y por parte de las editoras. Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la UAB.

APÉNDICE

APÉNDICE A. Convenciones de transcripción de los datos:

Hablantes	V N
Entonación ascendente	/
Entonación descendente	\
Pausa	()
Duración de la pausa, en segundos	. . .
Alargamiento silábico	: :: :::
Auto-interrupción	-
Solapamiento	[]
Solapamiento inmediato	=
Información sobre los enunciados	(())
Cursivas	idioma original
Volumen bajo	g g

BIBLIOGRAFÍA

- Allor, Jill y Rebecca McCathren. 2004. "The efficacy of an early literacy tutoring program implemented by college students". *Learning Disabilities Research and Practice* 19.2: 116-129.
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Basso, Keith H. 1974. "The ethnography of writing". En *Explorations in the ethnography of speaking*, editado por Richard Bauman y Joel Sherzer, 425-432. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonal, Xavier, Alba Castejón, Adrián Zancajo y José Luís Castel. 2015. *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una mirada partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/InformesBreu60_XavierBonal.pdf
- Cobb, Jeanne B. 2000. "The effects of an early intervention program with preservice teachers as tutors on the Reading achievement of primary grade at risk children". *Reading Horizon* 41.3: 155-173.
- Cole, Michael. 1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cole, Michael y The Distributed Literacy Consortium. 2006. *The fifth dimension: An after-school program built on diversity*. Nueva York: Sage.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis, eds. 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Cope, Bill y Mary Kalantzis. 2009. "'Multiliteracies': New literacies, new learning". *Pedagogies: An International Journal* 4: 164-195.
- Elola, Ion y Maria Truñó. 2015. *Infografía: pobreza infantil a Catalunya*. UNICEF Comitè Catalunya.
- Fernández Enguita, Mariano, Luis Mena y Jaime Riviere. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales 29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Gajo, Laurant. 2014. "From normalization to didacticization of multilingualism. European and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics". En *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, editado por Jean Conter y Gabriela Meier, 113-131. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia, Lesley Bartlett y Jo Anne Kleifgen. 2007. "From bilingualism to plurilingualism". En *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, editado por Peter Auer y Li Wei, vol. 5, 207-228. La Haya: Mouton de Gruyter.
- García, Ofelia y Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Doubleday.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. 1964. "Linguistic and social interaction in two communities". *American Anthropologist* 66.6: 137-153.
- Hornberger, Nancy H. 2000. "Afterword: Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy". En *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*, editado por Marilyn Martin-Jones y Kathryn Jones, 353-367. Philadelphia: John Benjamins.
- Hornberger, Nancy H. y Ellen Skilton-Sylvester. 2000. "Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives". *Language and Education* 14.2: 96-122.
- Heller, Monica. 1995. "Code-switching and the politics of language". En *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, editado por Lesley Milroy y Pieter Muysken, 158-174. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hull, Glynda y Katherine Schultz. 2001. "Literacy and learning out of school: A review of theory and practice". *Review of Educational Research* 71.4: 575-611.
- Hymes, Dell H. 1974. "Ways of speaking". En *Explorations in the ethnography of speaking*, editado por Richard Bauman y Joel Sherzer, 433-452. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, Jens N., Martha S. Karrebæk, Lian M. Madsen y Janus S. Møller. 2011. "Polylanguaging in superdiversity". *Diversities* 13.2: 23-38.
- Lüdi, Georges y Bernard Py. 2009. "To be or not to be... a plurilingual speaker". *International Journal of Multilingualism* 6.2: 154-167.
- Lüdi, Georges. 2011. "Vers de nouvelles approches théoriques du langage et de plurilinguisme". *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 53: 47-64.
- Martyn-Jones, Marilyn y Kathryn E. Jones, eds. 2000. *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Masats, Dolors, Luci Nussbaum y Virginia Unamuno. 2007. "When activity shapes the repertoire of second language learners". *EUROSLA Yearbook* 7: 121-147.

- Mondada, Lorenza. 2007. "Bilingualism and the analysis of talk at work: Code-switching as a resource for the organization of action and interaction". En *Bilingualism: A social approach*, editado por Monica Heller, 297-318. Nueva York: Palgrave.
- . 2008. "Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Video-taping institutional telephone calls". *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung* 9.3: art. 39.
- Morse, Janice M. 2010. "Practice and procedures for mixed method design: Maintaining control, rigor and complexity". En *Handbook of mixed method design*, editado por Abbas Tasakkori y Charles Teddlie, 339-352. 2a ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- New London Group. 1996. "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Nussbaum, Luci. 2013. "Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingüe". En *Vers le plurilinguisme? 20 ans après*, editado por Violaine Bigot, Aude Bretegnier y Marité Vasseur, 85-93. París: Albin Michel.
- Nussbaum, Luci, Emilee Moore y Eulàlia Borràs. 2013. "Accomplishing multilingualism through plurilingual activities". En *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project*, editado por Anne Claude Berthoud, François Grin y Georges Lüdi, 229-252. Amsterdam: John Benjamins.
- Nussbaum, Luci y Virginia Unamuno, eds. 2006. *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Otsuji, Emi y Alastair Pennycook. 2010. "Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux". En *International Journal of Multilingualism* 3: 240-254.
- Pérez García, Francisco, Vicent Cucarella Tormo y Laura Hernández Lahiguera. 2015. *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Fundación BBVA.
- Puelles, Manuel, coord. 2012. *El fracaso escolar en el estado de las autonomías: Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pujolar, Joan. 2007. "Competències lingüístiques i desigualtats socials". En *Aproximacions a la competència multilingüe*, editado por Oriol Guasch y Luci Nussbaum, 87-100. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona / Departament de DLLCCSS.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Londres: Longman.
- Rincón Bonet, Aurora. 2012. *Competències lectores i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ross, Alistair y Carole Leathwood, eds. 2013. "Early school leavers and social disadvantage". *European Journal of Education* 48.3: 389-404.
- Spielberger, Julie y Robert Halpern. 2002. *The role of afterschool programs in children's literacy development*. Chicago: Chaplin Hall Centre for Children at the University of Chicago.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2003. "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current Issues in Comparative Education* 5.2: 77-91.
- Szwed, John F. 1981. "The ethnography of literacy". En *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, editado por Marcia F. Whiteman, 13-23. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vallejo, Claudia y Melinda Dooly. 2013. "Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa". *European Journal of Education* 48.3: 389-404.

Claudia Vallejo Rubinstein

Universidad Autónoma de Barcelona

claudia.vallejo@uab.cat

Emilee Moore

University of Leeds

E.MooreDeLuca@leeds.ac.uk

Trabajo recibido el 29 de abril de 2016 y aprobado el 27 de mayo de 2016.