

# ***Prejuicios lingüísticos y educativos en la comunicación intercultural. Cuando el malestar social se reproduce en el aula de enlace***

---

SIMONE BELLÍ

Universidad Carlos III de Madrid

simone.belli@uc3m.es

## **Resumen**

En las competencias lingüísticas de los nuevos hablantes, emergen un número de emociones. Estas emociones contribuyen en los procesos identitarios que se establecen en cada relación que la vida cotidiana ofrece. Ser agresivo, enfadado, o simplemente aburrido son emociones que muchas veces surgen en la comunicación intercultural. El objetivo de este trabajo es precisamente mostrar esta complejidad de las situaciones comunicativas multilingües, y de qué manera las emociones se mezclan con las prácticas de los nuevos hablantes y su entorno social. En segundo lugar queremos reflexionar sobre el impacto de las prácticas lingüísticas, centrándonos en los efectos que presentan sobre las personas en términos de poder y discriminación social. Estos efectos son producidos en las prácticas cotidianas a través de prejuicios y construcción de lugares comunes como veremos en los ejemplos. Lo que nos preocupa mayormente de estas prácticas sociales son las actitudes lingüísticas que como hablantes solemos tener, y que se hacen mayormente visibles en la comunicación intercultural.

**Palabras claves:** *nuevo hablante, emociones negativas, malestar, análisis del discurso, interculturalidad.*

***Linguistic and educational prejudices in intercultural communication. When social unrest played in the bridging classroom.***

## **Abstract**

*In the language skills of the new speakers, countless emotions emerge. These emotions contribute in establishing identity processes in every relationship that everyday life offers. Being aggressive, angry, or just bored are emotions that often arise in intercultural communication. The aim of this work is to show that complexity of multilingual communicative situations, and how emotions are*

*mixed with new speakers practices and their social environment. In the second place we want to reflect on the impact of linguistic practices, focusing on the effects that have on people in terms of power and social discrimination. These effects are produced through everyday practices and prejudices platitudes building how we will see in the examples. What concerns us mostly of these social practices are the linguistic attitudes how speakers usually have, and are mostly visible in intercultural communication.*

**Keywords:** *New speakers, negative emotions, unrest, Discourse Analysis, Interculturality.*

## 1. Introducción

La Comunicación Intercultural es un fenómeno complejo en el que se imbrican factores de distinta índole. Por ello, su estudio demanda planteamientos interdisciplinarios, incluyendo la Sociolingüística, la Psicología Social y los Estudios Sociales de las Emociones. Es un fenómeno del que no resulta fácil dar cuenta, ya que hacer conscientes a los hablantes de los diferentes usos comunicativos puede llevar a que se provoque el efecto que precisamente quiere combatirse y se produzcan simplificaciones y concepciones esencialistas, prejuicios lingüísticos y discriminación.

Presentamos aquí una etnografía sobre multilingüismo en el aula en un programa lingüístico educativo para recién llegados de inmersión al español<sup>1</sup>. El estudio ha puesto en evidencia las dificultades de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante, lo que origina muchas veces sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo que se convierten en fuente de malentendidos por parte de quien lo escucha, dando lugar a prácticas alternativas o subversivas para expresar tales emociones (Belli, 2013a).

El material analizado se compone de entrevistas a alumnas y profesoras y de un proceso de observación participante en el aula realizado por los investigadores del grupo MIRCo<sup>2</sup>. Las alumnas son estudiantes sin nacionalidad española

1 “Escuela y multilingüismo: un estudio sociolingüístico crítico de los programas de educación lingüística en la Comunidad de Madrid” HUM2007-64694/FILO Investigadora responsable del proyecto: Luisa Martín Rojo, Universidad Autónoma de Madrid.

2 El autor agradece a todo el grupo de investigación MIRCo para poder tener acceso al material etnográfico y a los datos de la investigación completa. De manera especial quiere dar las gracias a las cuatro investigadoras que realizaron el trabajo etnográfico: Luisa Martín, Esther Alcalá, Laura Mijares y Miguel Pérez. También agradecer a la transcritora de las entrevistas, Miriam Jiménez Bernal. El autor se ha incorporado a la investigación en la fase de análisis de las entrevistas en base al corpus de la investigación, y no ha participado en el trabajo etnográfico. Agradece a los miembros

que participan en el programa de educación lingüística “Aula de enlace” que ofrece la Comunidad de Madrid. El programa consiste en el aprendizaje del español como segunda lengua para recién llegados que no conocen la lengua principal de instrucción.

En el presente artículo se tratará la relación entre la dificultad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante y el malestar producido en sus prácticas sociales, que se convierte en fuente de malentendidos por parte de quien lo escucha, y que muchas veces da lugar a sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo. Miedo a hablar una lengua que no se conoce perfectamente y miedo que se produce al viajar a un país donde no se habla la lengua propia. Este miedo a relacionarse con los demás es lo que muchas veces hace callar a los nuevos hablantes que no pueden decir lo que quieren, produciendo malestar y malentendidos en su situación de interacción.

Resultará evidente que es imposible hablar de procesos de subjetivación sin tener en cuenta las emociones y actitudes lingüísticas. Sin emociones, no hay relación (Belli, Harré e Iñiguez, 2009) y la comunicación intercultural pasa desapercibida; cuando la comunicación entre hablante e interlocutor no fluye con facilidad, o no se comparten los mismos valores culturales, se producen malentendidos que, bien son considerados como errores, producto de la falta de cooperación o bien explicados como diferencias culturales (Martín Rojo, 2010). Es por esta razón que trataremos algunas dinámicas que se encuentran intrínsecamente relacionadas con lo presentado como malestar social de la vivencia y convivencia en las aulas multilingües. Según Gómez y Jódar (2002) el desinterés escolar y situaciones afines (rebeldía, insubordinación,...) no sólo producen un caos en el orden escolar y dibujan una herida abierta en la que se expresan relaciones de poder, sino que también suponen un acontecimiento para reflexionar. De este modo la violencia es percibida y valorada como algo a gestionar, curar y reformar, es transformada en un asunto de insidiosa e indiscreta intervención y administración técnico-terapéutica. Desde esta perspectiva el aburrimiento y la rebeldía adquieren el estatus de un fenómeno, sin duda, digno de ser problematizado y de una figura política fundamental que, al romper la relación psicopedagógica, permite replantear la política escolar bajo la consideración de su dimensión pública. En este sentido, la comunicación intercultural, para Gómez y Jódar (2002), supone confluencia con otro, con lo cual implica un riesgo.

---

del grupo MIRCo por facilitarle el acceso a estos datos, y la lectura de los diarios de campo. Sin la constante ayuda de la directora del proyecto, Luisa Martín, que ha facilitado la participación del autor de este artículo en las reuniones de trabajo, este artículo no hubiera sido posible.

## **2. Objeto de estudio**

El material analizado se compone de ocho entrevistas a cuatro alumnas, realizadas en dos semestres diferentes del mismo año escolar (diciembre y junio). El número de los participantes en cada entrevista se reduce a dos (entrevistador-entrevistado), aunque en algunos momentos aparece una tercera persona (profesora). Estas alumnas son estudiantes sin nacionalidad española que participan al programa de educación lingüística que ofrece la Comunidad de Madrid denominado Aula de enlace. El programa se basa en el aprendizaje del español como segunda lengua para estudiantes recién llegados que no conocen la lengua principal de instrucción.

La atmosfera psicosocial en que se realizan las entrevistas da origen, en el aula, a una interacción verbal de tipo formal. Aunque la entrevistadora intenta mantener una conversación de tipo informal con el alumno, esto resulta imposible por el contexto en el que se realiza la entrevista, un aula del centro educativo. En efecto, los alumnos se encuentran en un ambiente institucional, con la presencia de la figura del profesor.

Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: por un lado está la persona que entrevista y, por otro, la persona entrevistada. Quien entrevista es la responsable de iniciar la interacción, de preguntar y de decidir cuándo se acaba la entrevista. La persona entrevistada tiene la responsabilidad de proporcionar la información que constituye el contenido básico de la entrevista. La estructura básica es la de pregunta-respuesta. Es una entrevista con un guión abierto, dinámico y flexible. La longitud de los turnos suele ser desequilibrada: habla más la persona entrevistada que quien entrevista, excepto en algunas situaciones, que se pueden considerar anómalas, en las que quien entrevista habla más de lo habitual.

Tres de los cuatros sujetos entrevistados, Suad, Fátima y Nadia, comparten casi la misma experiencia migratoria: han viajado desde Marruecos a España con su familia y viven en barrios donde la presencia de inmigrantes es elevada. El cuarto entrevistado, Omar, vive en una residencia de Madrid, y ha venido a España a la edad de 13 años solo, sin padres ni parientes. Las entrevistadoras son investigadoras pertenecientes al grupo MIRCo<sup>3</sup>.

Este objeto de estudio permite estudiar cómo funcionan ciertas instituciones y de qué manera es posible mejorar el aspecto intercultural, entendiendo estos centros no como productos fijos y estables de la sociedad, sino como procesos formativos y en formación (Williams, 1977), donde el foco emocional se centra en la distinción entre lo formal, lo explícito y las creencias ideológicas. Los sen-

---

<sup>3</sup> Grupo de investigación MIRCo (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación), coordinado por Luisa Martín Rojo <http://www.ffil.uam.es/mirco/index.php>

timientos no son opuestos a la ideología, sino que constituyen la ideología misma (Eagleton, 1991).

### **3. Emociones en contextos multilingües**

En la literatura sobre multilingüismo se ha estudiado principalmente cómo los hablantes bilingües pueden cambiar de código para marcar una actitud afectiva: utilizar, por ejemplo, el primer idioma (L1) para señalar intimidad, sentimientos de pertenencia y expresar sus emociones, y el segundo idioma (L2) para marcar distancia, actitud respecto al exogrupo, o para expresar emociones de manera distante (Gumperz, 1982; Zentella, 1997). En otros estudios se ha observado cómo los hablantes bilingües pueden intercambiar dos o más idiomas para distinguir entre intimidad o distancia, y también como las identidades y los límites grupales están contruidos en la interacción y no están siempre relacionados con un único idioma o variedad lingüística (Sebba y Wootton, 1998). Sin embargo, como menciona Pavlenko (2004), la elección del idioma en la expresión emocional y afectiva en función a la alternancia de lenguas ha sido estudiada hasta ahora sólo como un tema periférico en los estudios de alternancia de códigos (Breitborde, 1998; Grosjean, 1982; Scheu, 2000).

¿Qué pasa cuando se establece solamente un idioma, que es el nuevo, en el aula, sin que los hablantes lo dominen perfectamente? En el caso específico de las aulas multilingües, a los hablantes no les está permitido expresarse en ambos idiomas, L1 y L2, a través un intercambio de códigos. En la mayoría de los casos tienen que esforzarse por expresar sus emociones en el nuevo idioma, el español. Es por esta razón, que para esta investigación ha sido muy relevante el trabajo de Aneta Pavlenko (2004, 2008) sobre emociones en contextos multilingües.

Según la autora, en la comunicación monolingüe las emociones pueden ser transmitidas: directamente (Estoy enfadado) o indirectamente (¡Eres como un idiota!). En cambio, en contextos multilingües, los hablantes tienen más recursos para expresar sus emociones, a través de cambios de lengua, codeswitching, y juegos de lenguas “Para de hacer eso, ¡ia komu skazala!) (literalmente: ¡Que estoy hablando!). Intercambiando el español con el ruso. En el análisis de las emociones en contextos interculturales según Pavlenko (2008), las emociones en general pueden ser expresadas a través:

- Emotion Words (EW, palabras emocionales), referidas a estados emocionales particulares (feliz, enfadado), procesos (preocupar, enfadar), descripciones (Ella está triste) o expresiones (Me siento triste);

- Emotion-Related Words (ERW, palabras relacionadas a emociones), describen comportamientos relacionados a emociones particulares sin nombrar las emociones en concreto (asustar, lágrima, cólera);
- Emotion-Laden Words (ELW, palabras cargadas de emociones), no se refieren directamente a emociones pero las expresan (perdedor, empujón) o provocan emociones en el interlocutor (cáncer, hostilidad).

Esta última categoría contiene diferentes subcategorías, que permiten distinguir entre seis tipos de Emotion-Laden Words (Pavlenko, 2008):

- 1- Tabús y palabrotas (pis, mierda);
- 2- Insultos (idiota, cretino);
- 3- Reproches infantiles (pórtate bien, párate);
- 4- Cariñosas (querida, dulce);
- 5- Aversivas (araña, muerte);
- 6- Exclamaciones (ey, uff).

También puede pasar que algunos insultos o palabras tabús puedan interpretarse de manera diferente dependiendo del contexto en que aparecen, algunos más formales y otros más amistosos. También existe otra opción, cuando algunas palabras que normalmente no se consideran como Emotion-Laden, adquieren connotaciones emocionales en el discurso. Naturalmente estas palabras son difícilmente traducibles en otros idiomas (y en otros contextos), puesto que tienen que ver con la performance en la que aparecen, y tienen significado sólo en aquella situación por aquellos actores sociales. Por ejemplo, en algunos contextos las palabras como “liberal” o “élite” puede aparecer como insulto o como una palabra adversa (Pavlenko, 2008). En individuos bilingües, o multilingües, se presenta una ruptura causada por las diferentes maneras de expresar sus emociones, sobre todo sus emociones negativas. Por ejemplo, mientras que en inglés existe un único termino para expresar enfado (anger), en samoano (Gerber, 1985), en alemán y en el yankunyatjatjara del Australia central, existen tres maneras diferentes de expresar esta emoción (Goddard, 1991; Durst, 2001); en mandarín cinco (Kornacki, 2001), y en el hebreo bíblico siete términos diferentes (Myhill, 1997). Además, el término inglés se refiere al estado de estar “enojado” como el resultado de determinadas experiencias y, sin embargo, el ruso fuerza sus hablantes a diferenciar entre dos procesos, entre el serdit’sia (estar enfadado con alguien) y zlit’sia (estar enfadado, rabioso, enojado, pero no necesariamente con una persona en particular) (Pavlenko, 2008). Consecuentemente, un hablante de inglés que aprende alemán o mandarín necesitará también aprender a diferenciar sistemáticamente entre diferentes tipos de enfado; mientras que al aprender ruso, necesitará aprender a hablar de enfado como

de un proceso observable externamente, y no solamente como un estado innato. Esta descripción que nos ofrece Pavlenko nos resulta útil para entender cómo en nuestro análisis las emociones que componen este malestar social se pueden interpretar, expresar y analizar de maneras muy diferentes, dependiendo siempre de quién las escucha, las lee o las interpreta. El estudio de las emociones en un contexto multilingüe es un proceso muy delicado que tiene en cuenta numerosas variables: cualquier simplificación resultaría un error o una ingenuidad por parte del investigador.

Sin embargo, una crítica al trabajo de Pavlenko, que puede ser compartida con numerosos trabajos en el área de la psicolingüística y sociolingüística, se encuentra en la dificultad de encontrar estas palabras en la lengua, que, según Pavlenko, parecen localizarse de manera cristalina y bien definida. A este problema se añade una ulterior dificultad que consiste en individuar estas categorías de palabras en procesos multilingües. Por esta razón, aunque se intenta individuar este malestar social empezando por un análisis de las entrevistas según las instrucciones que nos ofrece Pavlenko, intentaremos hacer una distinción diferente a la que la autora nos propone y que aquí hemos descrito. En lugar de limitarnos a buscar estas palabras relacionadas con emociones, trabajaremos con la entera expresión emocional en vivo, es decir, no aislándola de su contexto. Esta expansión del planteamiento de Pavlenko ha demostrado ser muy satisfactoria cuando se analizan datos provenientes de entrevistas y narrativas, porque estas expresiones emocionales resultan mucho más elaboradas y complejas que los cuestionarios o encuestas empleadas para categorizar estas emociones. Las emociones en contextos interculturales resultan también mucho más complejas y elaboradas que en los contextos monolingües. Así, resulta difícil y complicado estudiar las emociones a través un cuestionario (Belli, Harré, Íñiguez, 2010), y aún más complicado estudiarlo a través un proceso de heteroglosia. Por este motivo, en nuestro análisis será conveniente también centrar la atención en los estados emocionales construidos a través de reglas locales y elaborados por el discurso según la perspectiva socio-construccionista de Rom Harré (1986), entendiendo estas emociones como parte de narrativas vividas, que se construyen en contextos relacionales y sociales denominados ‘escenarios emocionales’ (Gergen, 1994).

#### **4. Malestar social en aulas multilingües**

Gracias a las entrevistas y a la observación participante en el aula multilingüe, y al planteamiento teórico que hemos descrito anteriormente, se ha intentado hacer el análisis de los datos contestando a las siguientes tres preguntas: ¿Qué emociones aparecen en un aula multilingüe?, ¿Quién y cómo las expresa?, ¿Qué diferencia hay entre estas expresiones de emociones?.

Hemos advertido desde la primera lectura del material de análisis, que en estas aulas multilingües se expresan principalmente emociones negativas, las cuales hemos considerado un claro síntoma de malestar social presente en muchos contextos de nuestra vida cotidiana. Las aulas multilingües son uno de estos escenarios emocionales. La principal dificultad en un contexto multilingüe es que los sujetos no saben expresar este malestar en su nuevo idioma, o lo expresan de una manera subversiva o alternativa (Belli, 2013a). Estas emociones que los sujetos ocultan y que no dejan salir de sus cuerpos hay que interpretarlas como un claro síntoma de malestar y que muchas veces se puede identificar como falsa indiferencia respecto a los profesores o a la alternancia de idioma para criticar o comentar algún episodio.

En nuestro análisis, cuando hablemos de tristeza, aburrimiento, enfado y miedo, describiremos estas emociones según lo que los hablantes expresan, sus descripciones de un mismo proceso. Aunque no entremos en detalles semánticos, ofrecemos a la lectora la posibilidad de comprender esta delicada dinámica en los contextos multilingües. Analizaremos cada una de estas emociones por separado, para que al final se pueda entender en qué consiste este malestar social expresado en un aula multilingüe.

#### 4.1 Tristeza

##### Extracto 1

1. Profesora 1: (qué **triste** está)
2. Laura<sup>4</sup>: está **triste**
3. Profesora 1: (esta chica)
4. Laura: **no te pongas triste** / que no pasa nada / ya otro día lo
5. haces bien // ¿vale?
6. Profesora 2: claro / si no te ha puesto que esté mal / te ha puesto
7. solo / el tipo de hoja que tienes que utilizar
8. Fatima: pero / ¿sabe nota?
9. Profesora 1: es que ella quiere una nota
10. Laura: quiere nota
11. Profesora 2: es que a lo mejor la nota la pone directa- / ¿a los
12. otros compañeros les ha puesto nota en la hoja?
13. Laura: [sí]
14. Fatima: [sí]
15. Profesora 2: pues no sé / mañana a ver si la veo
16. Profesora 1: que a lo mejor no sabe qué nota poner porque tampoco

---

<sup>4</sup> Investigadora del grupo MIRCo



17. le / pide a Fatima [lo mismo]
18. Profesora 2: [lo mismo]
19. Profesora 1: que PIDE a los demás / ¿sabes cómo te digo? / y como
20. tampoco les van a dar un boletín / como a los demás

#### Extracto 2

21. Profesora 1: aprovechar / ¿sabes? / porque ahora mismo ella /
22. quiere / integrarse como una más / pero yo le digo que **es muy**
23. **difícil** / que **no puede** / pero // no le gusta / porque di que en
24. música sacó un seis / y yo / qué bien / qué bien / un seis / y le
25. parecía poco // y me dice / otros han sacado más nota // digo /
26. hombre / **otros no tienen tus dificultades** / ¿sabes? / pero que a
27. veces como que **no se dan cuenta de las dificultades que tienen**
28. Laura: huum
29. Profesora 1: & no son conscientes de las- / no / no sé / a mí me-
30. es algo / que tampoco termino de entender mucho
31. Laura: huumm
32. Profesora 1: ¿sabes? // entonces lo que ocurre es que mientras que
33. estén en el aula de enlace / eel- / claro / **no reciben un boletín**
34. **normal** / ss- / el boletín / digamos / se lo damos nosotros

#### Extracto 3

35. Profesora: “eres de las que mejor lees (...) pero las demás
36. (pobrecitas) leen mal, no quiero decirles porque se van a poner
37. muy **tristes**.”

Hemos decidido empezar nuestro análisis con estos tres extractos porque revelan una de las principales causas de este malestar en el aula: las alumnas del aula multilingüe no son iguales que las que están en las aulas “normales”. Tienen dificultades que no le permiten ser consideradas alumnas “normales” según las profesoras. La obsesión de la alumna Fátima, por ejemplo, en saber la nota que la profesora le va a poner, es un claro síntoma de que ella es consciente de su condición (1.8). El seis en Música que la profesora le ha dado no es el mismo seis del resto de las compañeras, nunca es considerada estudiante legítima. Esta es la razón por la que en estos dos extractos aparece la palabra tristeza. La profesora y la investigadora perciben y expresan esta emoción en relación con la alumna, aunque ella no la expresa directamente. Se introduce en la entrevista a través de su inseguridad y su insistencia por saber la nota, síntomas de su malestar como estudiante, por no ser considerada “legítima”. Pertenece a otro grupo, no al de

los hablantes nativos y estudiantes “legítimos”, sino a un endogrupo de alumnos de un aula de enlace. En las líneas 33 y 34, la profesora explica que existen dos grupos diferentes, con dos evaluaciones diferentes y dos boletines diferentes: un boletín normal y otro boletín que “digamos / se lo damos nosotros”.

Este es el motivo del por qué Fátima insiste en saber la nota, y es también la causa su tristeza (líneas 1- 9). Si utilizamos la categorización de Pavlenko (2008) de las emociones, podemos identificar como palabra emocional (EW) la palabra triste (línea 1, 2, 4), que aparece como una descripción de la alumna, aunque esta EW la introducen la profesora y la investigadora en la entrevista, no directamente la alumna. Por esta razón, como investigadores tenemos que individuar estas expresiones que describen la performance de una emoción en concreto, y que sería difícilmente identificada a través un análisis semántico. De esta manera, en nuestro análisis no nos limitaremos solamente a individuar palabras relacionadas con emociones que aparecen en la entrevista, sino que analizaremos toda la interacción. Es por este motivo por el que, en lugar de hablar de palabras cargadas de emociones (ELW), queremos tratar con frases cargadas de emociones, como por ejemplo en la línea 8 (“Pero, ¿sabe nota?”), enunciado que está cargado de tristeza por no entender por qué no tiene y no aparece nota, o simplemente por qué le califican con una nota según un baremo diferente.

En el segundo extracto, al aparecer términos como “difícil”, “dificultades”, y frases como “no reciben un boletín normal”, se produce una iteración de esta tristeza. Se trata de palabras y frases relacionadas con emociones. Esta tristeza es una constante en el aula de enlace. El Extracto 3 hace una comparación entre varias alumnas, y aparece una EW (l.37), que también es una frase porque introduce una acción, ‘se van a poner muy tristes’. Más que el miedo, las alumnas exteriorizan su tristeza, síntoma de los malentendidos que se producen en estas aulas.

#### Extracto 4

38. Fatima: este también es el mismo /este es el mismo/ es el mismo  
39. Laura: huum / no sé aquí // **no te pongas triste** / que no pasa nada  
(dos líneas omitidas)  
42. Fatima: ¿este? / este-  
43. Laura: & los ejercicios / si  
44. Fatima: ¿todos? / ¿todo esto tenemos que dibujar aquí? / no en este  
45. / ¿sabes? / esto también  
45. tenemos que dibujar aquí / creo que estos / **pero por qué lo**  
46. **escribo aquí / ¿por qué aquí?**

Hemos mencionado anteriormente que la imposibilidad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante, lo cual muchas veces produce malestar o malentendidos en sus prácticas sociales. Incomprensiones que dan lugar a sentimientos de tristeza, EW de un proceso emocional (no te pongas triste, línea 39), o de una frase cargada de emoción, frustración (pero por qué lo escribo aquí, ¿por qué aquí?). El extracto 4 ejemplifica cómo la comunicación entre profesor y alumno no siempre fluye con facilidad, muchas veces se produce cierto malestar o surgen pequeños malentendidos o conflictos. En la entrevista con Fátima, emerge la dificultad que esta nueva hablante tiene en la comunicación con el propio profesor. Se trata de una falta de comunicación o, simplemente, mala comunicación con efectos negativos en la alumna. Emerge frustración en el relato de Fátima, causada por el malentendido de lo que la profesora quiere; la repetición a sí misma del por qué hay que hacer la práctica de aquella determinada manera. Esta frustración, como vimos en los extractos anteriores, genera tristeza en Fátima (incluso la propia entrevistadora la percibe). La frustración y la tristeza son emociones negativas que no permiten el proceso de aprendizaje, ni de acceso a la lengua.

Pavlenko (2008) hace una distinción entre diferentes tipos de expresión de la frustración en inglés y en griego. En la construcción de un enunciado, la frustración en estos dos idiomas es bastante diferente, aunque el efecto resulta ser el mismo. El término frustración contiene en griego una serie de estados emocionales como incomodidad, opresión y, sobre todo, tristeza (stenahoria). También Panayiotou (2004a) presenta una variedad de contextos multilingües en que esta emoción negativa es utilizada. Estas diferentes maneras de expresar emociones negativas como la tristeza tienen que ver con la cortesía en las distintas culturas, lo que también podría estar sucediendo en el extracto que acabamos de mencionar.

## 4.2 Aburrimiento

La segunda emoción que constituye este malestar social, y que hemos encontrado en diferentes entrevistas, es la del aburrimiento. Esta emoción es la causa de muchos de los problemas relacionados con el aprendizaje en el aula multilingüe. El aburrimiento es una emoción negativa común en casi todos los sujetos entrevistados:

### Extracto 5

47. Entrevistadora: ¿te **aburres** en clase?

48. Fatima: **algunas veces**

49. Entrevistadora: ¿con quiénes te aburres? // ¿**con qué**

50. **profesores te aburres** más o cuáles te gusta más?

51. Fatima: **no sé / todos**

Extracto 6

52. Omar: no es por eso // aprendo más pero también

53. ahí estoy más / más mejor

54. Entrevistadora: ¿por [qué?]

55. Omar: **no me aburro**

56. Entrevistadora: ¿aquí en el aula de enlace **te aburres?**

57. // ¿pero por qué? // porque lo que te piden hacer

58. es muy fácil // ¿por qué?

59. Omar: y qué / **pero me aburro**

60. Entrevistadora: ¿pero **por qué te aburres?**

61. ¿por las cosas que hay que hacer o?

62. Omar: no / **me aburro / no sé por qué**

63. Entrevistadora: ¿porque no le ves el interés?

64. ¿no piensas que aprendes español en el aula de enlace?

65. Omar: sí

66. Entrevistadora: ah // o sea que sí que aprendes en el

67. aula de enlace pero te aburres // {Riendo} es que no lo

68. entiendo muy bien // ¿y en la otra clase [aprendes?]

69. Omar: **[me] aburro en esta clase / no sé por qué**

70. / o sea que tampoco sé por qué / ¿sabes?

71. Entrevistadora: ah

72. Omar: me quedo ahí dos horas / con los mismos profesores

74. Esther: y en la otra / claro / cambias de profe cada-

75. / cada cincuenta minutos / ¿no? // claro

En el análisis nos hemos fijado en cómo en la entrevista a Fátima difícilmente se encuentran frases en primera persona. Se podría pensar que oculta sus emociones y que las expresa utilizando formas verbales típicas para mostrar su malestar, frustración, impotencia, como vimos en un artículo anterior (Belli, 2013a). En el extracto 5, la emoción del aburrimiento viene expresada de manera indirecta por el sujeto entrevistado, su expresión es siempre introducida por la entrevistadora, pero el extracto 6 es diferente: Omar expresa de manera directa su aburrimiento, usando una palabra emocional, “me aburro”. Aquí se puede notar una diferencia entre Omar y Fátima en la expresión verbal de sus emociones. El yo que se expresa en las narrativas de Omar, corresponde al de un sujeto legítimo y hablante español, un caso totalmente diferente al de Fátima.

Aunque las causas de este aburrimiento de Omar no están bien definidas porque ni el propio entrevistado sabe expresar los motivos (duración de la clase, profesor, clase en general), es interesante ver cómo hace una diferencia entre dos espacios definidos (69-72), en que él se posiciona como hablante legítimo (Harré, 1989, Belli, 2013b). El espacio del aula de enlace, aunque resulta más provechoso para mejorar su nivel de español, posiciona el sujeto en un estado de aburrimiento. No obstante, esto deriva en una situación confusa, que tampoco la entrevistadora entiende (74-75). Esta dinámica, según Pavlenko (2008), proviene de la dificultad del sujeto de expresar su emoción de aburrimiento en el segundo idioma (L2). El entrevistado reconoce la existencia de esta EW, pero le cuesta argumentar por qué razón se produce esta emoción en el caso específico del aula de enlace. Esto podría derivar en una división causada por las diferentes maneras de expresar este malestar, este aburrimiento, en los dos idiomas de Omar. Sería interesante haber podido cambiar al idioma L1 para ver si el sujeto entrevistado hubiera podido expresar mejor este aburrimiento. Lo interesante cuando se entrevistan sujetos que se consideran legítimos en contextos multilingües sería poder cambiar de idioma para seguir la relación emocional entre entrevistada y entrevistadora. En el extracto 6 este análisis hubiera sido posible porque el sujeto ha tratado el tema, en el extracto 5 este tipo de análisis no se plantea porque en la L2 el aburrimiento no es expresado directamente por la entrevistada. Un trabajo muy interesante en esta línea es el de Rampton (1995), donde los cambios que los hablantes producen se presentan de manera creativa con voces en otras lenguas, también por el escaso conocimiento de la L2.

### 4.3 Enfado

#### Extracto 7

76. Suad: no // es que **algunas veces me enfado**  
77. porque / uf / cada minuto y minuto un ejercicio  
78. muy difícil que empezar // al principio tienes  
79. que **coger el diccionario / buscar la pregunta /**  
80. pero ahora no / no parece como al principio //  
81. Entrevistadora: mm  
82. Suad: al principio me aburro y es que no sé qué es

La tercera alumna entrevistada, Suad, reproduce la emoción del enfado cuando tiene que realizar la acción de buscar una palabra en el diccionario. Esta emoción del enfado la contrasta con el aburrimiento que este acto implica (1.82). Son emociones que se contrastan, pero que nos indican el malestar que estas acciones comportan para la entrevistada: son las que componen su malestar, pro-

ducido por mejorar su L2, una performance emocional (Belli, Gil, 2011) que interacciona y actúa cada vez que se produce esta frustración de abrir el diccionario y buscar la palabra del ejercicio. Estas prácticas son muy típicas en el proceso de aprendizaje de un idioma, un proceso difícil, fatigoso y complejo que requiere una buena mezcla de habilidad y motivación. Para los nuevos hablantes en las aulas de enlace se añade también una relación de poder desequilibrada y unidireccional entre profesor-alumno, con la consecuencia de que aprender un nuevo idioma puede resultar una práctica agotadora y humillante para estas alumnas.

#### Extracto 8

83. Omar: no sé qué voy a aprender / ¿sabes? / pero
84. todavía soy muy pequeño // ¿sabes? // tengo catorce
85. años / todavía no sé lo que está pasando en la vida //
86. cuando tenga dieciséis ya seré un poco mayor / ¿sabes? //
87. Entrevistadora: y algún rato os lo pasáis bien entonces ahí
88. Omar: claro // y algún rato **lo pasamos fatal** también //
89. Entrevistadora: ¿sí? // ¿por qué? //
90. Omar: pos **castigao** / castigao un- / un mes / en la
91. habitación **sin salir** // te suben la comida y tú en
92. la habitación //
93. Entrevistadora: ¿y tú has estado un mes así? //
94. ¿cuándo te echaron de aquí? // pero ibas a algún
95. sitio por la mañana / ¿no? // ¿no? // ¿todo el tiempo &
96. Omar: toda la mañana estudiando // en la habitación
97. // y toda la tarde en la habitación
98. Entrevistadora: ¿un mes / así? // ¿y no salías nada /
99. nada / nada?
100. Omar: **ni salir a la calle / ni jugar al fútbol**
101. / no bajar al patio ni nada
102. Entrevistadora: pues si con la &
103. Omar: ni bajar a comer
104. Entrevistadora: con la energía que tú tienes un / un / un &
105. Esther: te volverías loco dentro de la habitación / ¿no?
106. Entrevistadora: ¿y eso fue porque te echaron de aquí? //
107. Omar: (sí)

En este extracto podemos asistir a una toma de posición por parte del entrevistado, que, contrastando la intervención de la entrevistadora (87), cuenta su devastadora experiencia personal en la residencia. Una experiencia pasada que incide en el presente y, seguramente, en su futuro. Lo que el sujeto relata tiene

que ver más con un anécdota, porque evoca una experiencia pasada, la de su situación en la residencia, construyendo su malestar a partir de la expresión ‘y algún rato lo pasamos fatal’ (88). Se trata de una narrativa porque es digna de mención, tiene una función argumentativa y explica la falta de actividad social en aquel momento (Goldie, 2012). En esta narrativa también resulta importante el papel de la entrevistadora como co-constructora del relato emocional (93,98,99,104).

Se pueden encontrar en este último extracto palabras relacionadas con emociones (ERW), descripciones relacionadas con este enfado sin nombrar la emoción en concreto. ‘Lo pasamos fatal’, ‘sin salir a la calle, ni jugar a futbol’, ‘castigao’, son palabras que se relacionan con este enfado que Omar intenta expresar. Una experiencia destructora y negativa para el protagonista contada a través su segundo idioma, haciendo emerger su malestar respecto a la presente situación. Indirectamente expresa este enfado, pero esta emoción tan negativa es causada por esta situación extrema de aislamiento en su habitación.

En la descripción que Omar hace de su habitación emerge un espacio y una estructura muy similar a la de una celda. El entrevistado construye discursivamente este espacio cerrado, no-social, de un castigo. Emerge la experiencia devastadora de la cárcel, de la residencia, del sujeto que no tiene voz. Una deconstrucción del individuo, según Goffman (1961) donde no hay un espacio privado, ni tampoco hay espacio social. También en el análisis, resulta evidente que la manera en que Omar expresa su malestar y su enfado simboliza la masculinidad y la autoridad espiritual de su subjetividad emergente, que seguramente viene sancionada por los que están a su alrededor como primitiva y desafiante (Kuipers 1998, McElhinny 2010).

Según Strongman (2003), cuando hablamos de emociones en contextos multilingües, lo que el sujeto expresa no es exactamente lo que está ‘aquí’, en este contexto, sino lo que supone que se acerca más al presente contexto, pero lo hace con las palabras de ‘allí’. Sobre todo, como dijimos anteriormente, la palabra ‘enfado’ (anger) no se deriva directamente de la palabra en sí, sino de la performance completa del sujeto para expresar este enfado. Esta misma palabra difícilmente puede ser traducida y expresada exactamente en diferentes culturas, según Strongman. Esta emoción esconde expresiones intertextuales simbólicas de estados afectivos construidos por el lenguaje, y denota algo que siempre está ‘detrás’ del texto.

Otro factor de rebeldía en estas aulas es representado por la recomendación que las profesoras hacen de callarse, reprimir lo que se quiere decir, antes que hablar en árabe o cualquier otra L1 por los nuevos hablantes. El acto de habla directivo (“no debéis hablar en árabe”) produce estas situaciones de agresividad, de subida del tono de la voz y de posicionamiento identitario en el aula. Las emociones emergen en su totalidad y, a la hora de interpretar el índice contextual que es el cambio de lengua por parte de los participantes, se produce un malen-

tendido, emociones negativas. En la obligación del seguimiento de una norma, y el correspondiente castigo, el encierro por excelencia (cárcel, manicomio, habitación de una residencia), produce malestar, y la esperanza y el miedo se convierten en armas de control (Petit, 1996). Sin la poesía del vivir, en el espacio geométrico del tutelado cautiverio escolar, la huida es el único horizonte habitable (Morey, 1996).

#### 4.4 Miedo

##### Extracto 9

108. Fatima: ellos hacen sus ejercicios y yo sola
109. Laura: tú estás solas aparte // **te atiende a ti sola**
110. Profesora1: claro / sí / **porque no puede seguir el ritmo**
111. [de la clase]
112. Laura: [pero vamos] / que no la vais a incluir al final
113. en un grupo de diversificación completamente [este año]
114. Profesora1: [mm / no] / la idea es / que el año que
115. viene sí / entonces / que este año asista a esas clases
116. **para irse poniendo un poco las pilas**

La última emoción encontrada en nuestro análisis es el miedo, una de las seis emociones primarias según Wetherell (2012). En el extracto 9, se puede observar un ejemplo de construcción del miedo en la relación entre profesor/alumna. El ritmo (110) es lo que hace de Fátima una alumna diferente a las demás, una condición que no le permitirá sentirse una estudiante legítima. En la observación en el aula, se ha visto a Fátima como un sujeto apartado, aislado y triste, por esta razón quiere pasar al otro grupo, integrándose con las demás. La profesora indirectamente introduce en la entrevistada una situación de miedo: ‘porque no puede seguir el ritmo’, ‘para irse poniendo un poco las pilas’. Son palabras que introducen una emoción en particular en la relación profesora-alumna: el miedo a no poder hacer lo que hacen las demás compañeras, reproduciendo dinámicas de intimidación para asustar la alumna.

##### Extracto 10

117. pero Yu es el caso contrario / Yu no QUIERE
118. incorporarse a las asignaturas
119. Laura: [huum]
120. Prof 1: [¿sabes?] / ellas quieren ir a muchas asignaturas
121. / y Yu no quiere ir / Yu quiere / aprender español aquí /



122. y luego ir a clase / porque **como es muy exigente**  
**123. consigo misma / muy / perfeccionista** / claro / a ella esas  
 124. **dificultades que tiene de no hablar el idioma / pues le**  
**125. cuesta mucho / no / digamos que / le cuesta asumir tu-**  
**126. sus limitaciones / sus errores** / como / a todas // y  
 127. ella / pues eso / preferiría estar aquí siempre / entonces  
 128. hay que estar empujándola / porque no quiere ir a clase //  
 129. no quiere ir a gimnasia / no quiere ir a  
 130. Laura: & huum  
 131. Prof1: & / y / yo hablé para que hubiera ido a informática  
 132. / y no ha querido ir / y no va / bueno / incluso es que se nos  
**133. ha puesto a llorar un par de veces / como muy agobiada / ¿no? /**  
 133. y entonces yo dije / bueno pues / sigue yendo a lo que ya iba /  
 134. pero no / ha ido a asignaturas nuevas /

Si en el extracto 9 se producía una situación de miedo construyendo una narrativa sobre los diferentes ritmos entre alumnos y la dificultad de conseguir un ritmo adecuado por parte de la profesora, en el extracto 10 asistimos a un caso bien diferente. Emergen palabras asociadas a emociones negativas como ‘llorar’ y ‘agobiada’, que construyen a través otras características el miedo que la alumna siente. En la descripción que la profesora hace de Yu, podemos identificar este miedo. Acciones como ‘Se ha puesto a llorar un par de veces’, resultan ser una actividad que se relaciona con una emoción bien definida, que en este caso es el miedo. La profesora argumenta y motiva en su entrevista la situación de Yu partiendo siempre sobre de la base del aprendizaje de L2 y de las cualidades y carencias de su alumnado respecto a L2. Por este motivo, se produce un clima de malestar social en el aula, con performances de este tipo: un llanto social, compartido de diferentes maneras entre alumnado, que expresa este miedo.

#### Extracto 11

135. Fatima: mañana / tenemos examen  
 136. Laura: & pero / ¿te lo sabes?  
 137. Fatima: **no entiendo nada** de su examen  
 138. Laura: humm // ¿qué más tienes / el jueves? [música]  
 139. Fatima: **voy a sacar un cero**

Una situación de este tipo, de malentendido (137) genera también impotencia respecto a la institución, y confusión respecto a las tareas que hay que hacer. Estas expresiones (137,139) resultan ser frases relacionadas con la emo-

ción (ERS) de tener miedo. Encontramos una manera indirecta de expresar este miedo muy parecida en el siguiente extracto de Nadia:

Extracto 12

140. Nadia: **yo quiero un día hablar a ella** / quiero  
141. hablar contigo y **dice / la última / y luego ella te**  
142. **va** / y yo (())  
143. Laura: no has hablado con ella  
144. Nadia: no  
((3 líneas omitidas))  
148. Nadia: y luego / pregunto al profesor / **pero el profesor**  
149. **no puede hacer todo conmigo** / solo yo / por eso-

Nadia explica un intento de hablarle a la profesora que se convierte en un fracaso por ella, un relato que expresa cómo la falta de comunicación es la principal responsable de estas emociones negativas. Un proceso de incomunicación que reproduce emociones muy nocivas que no permiten crear un contexto amigable y de confianza donde el aprendizaje sea posible y no una mera imposición. Una imposición que entendemos como relación de poder entre profesor y alumno, unidireccional, donde el diálogo muchas veces no es posible. Una subjetivación del poder social y educativo (Hemmings, 2005); una situación que causa un conflicto, que se enfoca no en la imposición de la lengua, sino en la indiferencia y marginalización de los problemas que la alumna tiene en su proceso de aprendizaje. La alumna en el extracto 12 intenta explicar a la entrevistadora, pero también a sí misma, lo que está pasando, y ella misma comparte la idea equivocada de que es normal que sucedan estas situaciones en el aula, aislándose porque el profesor no puede hacer todo con ella y favoreciendo la inclusión de prácticas nocivas en el proceso de aprendizaje en el aula de enlace.

Extracto 13

150. Laura: pero bueno / no te preocupes / si el próximo  
151. día se lo preguntas o- / y le dices por- / ¿qué tengo  
152. que hacer? / es que no he entendido / y que te lo explique  
153. // ¿y por qué no tengo nota? / pregúntale todas tus dudas

La entrevistadora le aconseja a Fátima preguntar lo que no entiende, no tener miedo al tutor, compartiendo la opinión de la profesora sobre el tutor: que es majo y afable. La percepción del miedo es una emoción que muchas veces se “encuentra” en el aula, pero también es una emoción que muchas veces está rela-

cionada con los nuevos hablantes y el miedo a hablar un idioma. Las tres emociones negativas que hemos visto previamente “y el miedo se están convirtiendo en vectores políticos cada vez más importantes en generar una sensación urgente de futuro, en la manera que autorizan determinadas acciones en el presente” (Adams et al. 2009:249). El miedo es una parte fundamental de la identidad de los nuevos hablantes. Se siente miedo a hablar en otro idioma, miedo a que no se le entienda. Desde niñas se aprende lo que es el miedo, se trata de uno de los primeros aprendizajes de la construcción identitaria (Lemke,2011). Se construyen identidades de “chicas buenas” y “chicas malas”, a menudo caracterizadas por tensiones inestables, que no necesariamente se sienten. Estos miedos son los que después se persiguen en las vidas de adolescentes y de adultos, condicionando su socialización, y que constituyen sus identidades personales y sociales (Broncano, 2013). Esta sensación de tener un déficit, de no tener bastante nivel para seguir con lo que se quiere hacer en los estudios, puede causar un sufrimiento personal más allá de la vida adolescente.

Se ha observado en este análisis la importancia de educar con las emociones, pero hay que comprender que no todas son necesarias: el miedo se podría dejar fuera de estas aulas. En la comunicación entre diferentes culturas, el miedo resulta ser una emoción fundamental, primaria, como decíamos al principio de este apartado y como dice Labrador (2001): “Tenemos miedo a que el nuevo llegado pueda competir con nosotros, que fracasamos en este encuentro y que desconocemos este otro”.

## **5. Cuando el malestar social es síntoma de prejuicios**

El malestar social detectado en los extractos anteriores aparece producido, no solamente por esta dificultad de hablar con fluidez y de adecuarse al contexto, sino también por prácticas lingüísticas que a menudo ocultan relaciones de poder bien definidas y compartidas en la sociedad actual. Se manifiestan situaciones de discriminación y de marginalización, lingüística y no lingüística, pero siempre acompañadas por una fuerte carga emocional.

La forma en que se gestionan las lenguas revela un acercamiento que responde a los valores y prejuicios de la comunidad de acogida. Estos prejuicios compartidos entre algunos profesores de las Aulas de Enlace nos indica la emergencia del problema. Estos prejuicios, que nos acompañan a lo largo del estudio, la mayoría de las veces son unidireccionales, y ofrecen una opinión común y compartida no solamente por la comunidad escolar, sino por la sociedad en su conjunto (Martín Rojo, 2011). En estas aulas, justamente por estas razones, la mayoría de las veces se impone un orden lingüístico, un orden que los nuevos hablantes tienen que respetar. A causa de esto, no se permite que las lenguas de la

inmigración se integren, porque sólo parece estar permitido un espacio donde se impone la lengua local y, consecuentemente, eso afecta a las relaciones sociales. Por este motivo, nos ha parecido pertinente introducir la importancia del estudio de las emociones en estas relaciones sociales. Con este análisis hemos comprendido la relación que se instaura entre nuevos hablantes, como un continuo negociar del tipo de relaciones sociales que se quiere establecer, incluido el adaptarse a los usos y los valores locales que cada lengua tiene. En este intercambio entre personas de distinta procedencia que normalmente no comparten valores ni contextos culturales, resulta fundamental estudiar qué emociones aparecen en esta relación y deconstruir algunos prejuicios lingüísticos que muchas veces emergen en nuestros contextos cotidianos de comunicación intercultural. Los nuevos hablantes siguen maneras de actuar en un determinado contexto, como actores, a través una identidad preexistente (Holland et al., 1998). Si las profesoras clasifican las alumnas como estudiantes que tienen un bajo nivel, ellas actuarán como alumnas de bajo nivel. Tanto en el aula como en la sociedad, entran en juego diferentes dinámicas de categorización negativa y de prejuicio. Las profesoras, como la sociedad en general, en sus prácticas cotidianas tienden a hacer emerger estas visiones estereotipadas de la sociedad:

#### Extracto 14

154. Prof: Porque claro no es lo mismo que tu lengua materna sea el  
155. árabe, que tu lengua materna sea el portugués, evidentemente. Las  
156. que tienen como lengua materna el árabe, tienen muchísimas más  
157. dificultades que no un portugués.

#### Extracto 15

158. Prof1: & claro / entonces lo que pasa es que hay veces / que yo  
159. qué sé / una raíz cuadrada / cómo explicas lo que es una raíz  
160. cuadrada si no les enseñas a hacer raíces cuadradas / oo- / y- /  
161. y bueno / y luego además por ayudarles / porque / como realmente  
162. / tienen esas carencias desde su escuela de origen

Si en el primer extracto veíamos como actúan los prejuicios lingüísticos, en el segundo podemos asistir a un ejemplo de cómo aparecen prejuicios en los contextos educativos. Lo que se está haciendo en los dos ejemplos es desnaturalizar el conocimiento naturalizado que el nuevo hablante y sus compañeras, que están en la misma situación, tienen. Estos prejuicios lingüísticos y educativos son los que construyen continuamente este malestar social presente en el aula. Como argumenta Martín Rojo (2011), aunque los nuevos procesos migratorios están

desestabilizando las visiones hegemónicas sobre la lengua y la identidad, esto no indica que todas las lenguas alcancen el mismo valor. Ni las lenguas tienen el mismo valor simbólico-económico y social, ni tampoco la educación, como se observa en estos ejemplos. No todos los sistemas educativos alcanzan el mismo valor (162), favoreciendo unas dinámicas que construyen determinadas lenguas hegemónicas y sistemas educativos distintos. Comprender qué es una raíz cuadrada (159) significa acceder a un capital simbólico y, de ahí, todas las dificultades que se generan para acceder a ese conocimiento.

La réplica de estereotipos y prejuicios que la sociedad ejerce (macrocontexto) y que en el aula se reproducen (microcontexto), aumenta el malestar social y crea juegos de poder y de legitimación que difícilmente pueden desaparecer. Las relaciones de poder implican siempre narrativas emocionales, según Lutz y Abu-Lughod (1990). Estas emociones negativas que hemos visto producirse en las entrevistas, producen aislamiento, marginalización y rechazo de la nueva lengua y, consecuentemente, de la nueva cultura por parte de los nuevos hablantes. En general, el capital social es algo difícil de adquirir, tanto como lo simbólico y lo económico, y en el contexto del aula de enlace, este capital social lo representa el idioma hablado, el español, la segunda lengua. El nuevo idioma es fundamental para relacionarse en el aula y también fuera de ella. Este factor permitirá a los alumnos sentirse bien, integrados, en un futuro y felices con el contexto en que se relacionan. En el aula de enlace, se ha observado también cómo los momentos de conflicto representan factores claves para entender qué tipo de relación existe entre estos nuevos hablantes. Desde un punto de vista psicosocial en dinámicas interculturales, no puede existir ninguna relación posible entre individuos sin este conflicto. Por esta razón hay que estar a la espera y preparados para que suceda el conflicto, entendido como cualquier evento que se aparte de la rutina cotidiana y permita ver cómo las emociones penetran en las prácticas discursivas. En definitiva, el aprendizaje de una lengua es un proceso de socialización llevado a cabo a través de la participación en actividades socialmente significativas, incluyendo las emociones.

Según Wilce (2009a), en muchas culturas se llega a atender contra la propiedad de los lamentos y de las emociones. En sus estudios de Bangladesh, Grecia, Irlanda, Papúa Nueva Guinea y el norte de Pakistán y Afganistán, en los movimientos modernos nacionales e imperiales siempre se intentan eliminar las voces subversivas. Las emociones negativas, como el odio o el enfado, están estrechamente relacionadas con emociones como el amor o la compasión (McEhinny, 2010), que permiten generar en un determinado contexto, en este caso el aula, un refuerzo de la propia superioridad por parte del profesorado, justificando intervenciones en otras vidas, como es frecuente en el caso de intervenciones coloniales, imperiales, no-gubernamentales e internacionales, y en profesiones

que tienen que ver con el cuidado, como el trabajo social, enfermería y la enseñanza (Berlant 2004, Chouliaraki 2004, Thobani 2007).

En muchos de los casos observados en el aula multilingüe, los nuevos hablantes recurren a reprimir su L1, porque el uso de otro idioma que no es el español es marginalizado o excluido de las interacciones formales. Como en el caso de los niños bilingües turco/inglés estudiados por Harris (et al., 2003), donde el turco es reprimido, porque no está bien visto hablarlo en la sociedad en que viven, provocando una dinámica en que en la L2 difícilmente puedan expresar emociones que en L1 expresarían fácilmente. También hay que decir que en muchos casos los nuevos hablantes están demasiado enfadados para explicar con calma lo que está pasando en el L2. Entonces, en el caso de que lo hagan, pueden producir emociones equivocadas, o que puedan ser percibidas de manera diferente para los que están en su entorno, causando más impacto en los que los rodean, cuando en realidad querían producir otro efecto al expresarse. La carga discursiva wittgensteiniana que tienen algunas palabras emocionales no es semejante en cualquier idioma. El decir “Tengo miedo” en mandarín, en ruso o en inglés, tiene una fuerza de impacto menor o mayor en el contexto en que se produzca dependiendo siempre de quién lo dice, cuándo lo dice y naturalmente, en qué lengua el nuevo hablante lo expresa, si en la nueva o en la no tan nueva.

El aula es un ambiente particular, un contexto organizado según sus normas y su particular régimen de lenguas y de sujetos que participan. Los sujetos participantes en estas entrevistas mantienen, o expanden, sus repertorios y habilidades lingüísticas, pero la función y los valores de estos recursos dependen siempre de su entorno (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). El multilingüismo no es lo que los individuos tienen o no tienen, sino lo que el entorno, como determinadamente estructurado e interaccionalmente emergente, activa o desactiva. Los casos de codeswitching en el aula multilingüe son marginales, no por la cantidad, sino por el impacto que tienen. Así, en el contexto de un aula de enlace, la comunicación está formada por una pluralidad de voces, de emociones y de discursos, que hay que comprender y respetar en su alteridad y en su dinamismo interno en constante interacción, porque lo humano se constituye en la interacción, en la relación dialógica entre los sujetos.

Según la visión foucaultiana de la inmaterialidad corporal, las emociones se hacen visibles cuando son expresadas. Algo inmaterial, invisible, que de repente se hace visible. El malestar social que se respira en las aulas de enlace es claro síntoma de este proceso. No hay que sorprenderse de que este malestar social se reproduzca en nuestros contextos cotidianos, en nuestras prácticas diarias, hasta en un microcontexto como la escuela, y el aula de enlace. Allí donde la presencia de alumnos inmigrantes es alta, es donde es posible ver este malestar social.

## 6. Conclusiones

Rose (1999), citando a Foucault, sugiere que necesitamos trazar de forma concreta y sustancial, la historia actual de los perfiles de racionalidad del sujeto para comprender las maneras de pensar y actuar, es decir, las prácticas, para comprendernos a nosotros mismos y los demás, en el presente. Una perspectiva postcolonial complica y extiende la visión de Rose al analizar cómo la atención a los afectos está impregnada de reglas coloniales y de violencia, ansiedad y deseo, y los efectos en curso del imperio evidencian una migración global que fluye e incrementa metrópolis multiculturales, que se instala en los estados coloniales y postcoloniales (Ahmed 2004, Césaire 1972, Fanon 1967, Gilroy 2005, McElhinny 2010, Memmi 1965, Stoler 2005). El malestar social del mundo occidental, tan presente en la vida cotidiana, se reproduce en sus formas más específicas ya desde la escuela, primera fase institucional de acceso a capitales simbólicos y económicos. Para entender contextos de comunidades multilingüísticas y multiculturales, donde los niños nuevos hablantes tienen que negociar la comunidad de pertenencia (Brubaker y Cooper, 2000) en relación con los múltiples niveles de vigilancia y de prácticas para fortalecer la relación entre endogrupo y exogrupo por parte de miembros de la sociedad de pertenencia y de acogida, hay que tener en cuenta todos los factores que hemos visto a lo largo de este artículo.

La escuela como institución trabaja continuamente con esa idea de un buen estudiante o de un buen profesor. Se involucra completamente en esta cultura, no solo ella, sino que también los medios tienen su parte: Hollywood, la televisión, revistas, libros, periodistas. Todos convergen siempre en esta visión particular de la identidad, que no es simplemente una función de algunas milagrosas manos invisibles que comparten cultura. Es el producto de intereses y de dominar intereses de otros. (Lemke, 2011). Igual que la sociedad impone el modelo de ‘buenos’ ciudadanos, la escuela impone los ‘buenos’ estudiantes. La escuela funciona para producir en su imagen ‘buenos’ estudiantes. Las monitoras los evalúan, ejercen un control sobre ellos y los obligan, con las promesas y las amenazas, a conformar sus estereotipos.

En el estudio realizado dentro del programa “Aula de Enlace” de la Comunidad de Madrid, se ha podido entender que hay dos maneras diferentes de expresar emociones en el aula. La mayoría de las veces estas emociones se pueden categorizar como negativas (frustración, enfado, etc.), claro síntoma de un malestar social. Los alumnos, dependiendo de su grado de subjetivación, las expresan explícitamente o las ocultan. Exteriorizar el aburrimiento o el enfado, por ejemplo, son prácticas sociales que están estrictamente relacionadas con los procesos identitarios del sujeto. A partir de los datos que proporcionan las etnografías, se ha podido comprender cómo los sujetos expresan su malestar con un lenguaje verbal y no verbal a veces muy explícito (un portazo, un insulto), y a veces ocul-

tado o expresado de una manera alternativa o subversiva (hablar en otro idioma para que la profesora no entienda, escuchar música con los cascos). Se puede afirmar que existe una relación entre las emociones y los mecanismos subjetivadores generadores de identidad (Belli, 2013a).

En segundo lugar, ha resultado evidente en el análisis de la relación entre la imposibilidad de hablar correctamente un idioma por parte de un nuevo hablante y el malestar producido en sus prácticas sociales, que se convierten en fuente de incomprensión por parte de quien lo escucha, y que muchas veces da lugar a sentimientos de enfado, enojo, frustración o miedo. Miedo a hablar una lengua que no se conoce perfectamente y miedo a relacionarse con los demás, produciendo malestar y malentendidos en la relación. Dado que la competencia es un fenómeno social, ya que el que alguien sea considerado competente depende de los valores sociales y de las normas sociolingüísticas, el malestar social detectado aparece producido, no solamente por esta dificultad de hablar con fluidez y de adecuarse al contexto, sino también por prácticas lingüísticas que a menudo enmascaran relaciones de poder bien definidas y compartidas en la sociedad actual de acogida, que a veces ejerce prácticas racistas y de discriminación social. Prácticas habituales y situaciones frecuentes, tanto en las instituciones como fuera de ellas, que generan relaciones de poder entre la sociedad de acogida y los nuevos hablantes. Se manifiestan situaciones de discriminación y de marginalización, lingüística y no lingüística, pero siempre acompañadas por una fuerte carga emocional. Y viceversa, en casos de inclusión social entre nuevos hablantes y sociedad de acogida se producen emociones positivas. Una sonrisa, una mirada cómplice.

A causa de este malestar producido no se permite que las lenguas de la inmigración se integren porque sólo parece estar permitido un espacio donde se impone la lengua local y un determinado uso de esta lengua (por ejemplo, las diferentes variantes del castellano de España y Latinoamérica en la Comunidad de Madrid). Consecuentemente, este fenómeno afecta a las relaciones sociales y constituye los mecanismos generadores del actual malestar social que afecta a este mundo movedizo.

## **Bibliografía**

- ADAMS, V., MURPHY, M., CLARKE, A., (2009), “Anticipation: technoscience, life, affect, temporality”, en *Subjectivity*, 28, pp. 246-265
- AHMED, S., (2004), *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh Univ. Press, Edinburgh.
- BELLI, S., (2013a). “Voces de nuevos hablantes, voces de nuevas subjetividades. Emociones y actitudes lingüísticas en el giro poscolonial”, en *Aposta*, 56, 1, pp. 1-27.



- BELLI, S. (2013b), “Espacios emocionales subversivos y multilingües. El cuento árabe de la niña triste”, en *Papeles del CEIC*, 101, pp. 1-25.
- BELLI, S., GIL, A., (2011), “Consumiendo emociones tecnológicas: la performance del “orgasmo” tecnológico”, en *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 2, pp. 1, 33-55.
- BELLI, S., HARRE, R., IÑIGUEZ, L., (2009), “Emociones en la tecnociencia: la performance de la velocidad”, en *Prisma Social*, 3, pp. 1-41.
- BELLI, S., HARRE, R., IÑIGUEZ, L., (2010), “What is love? Discourse about emotions in social sciences”, en *Human Affairs*, 20(3), pp. 249-270.
- BERLANT, L., (2004), *Compassion: The Culture and Politics of an Emotion*, Routledge, New York.
- BLOMMAERT, J., COLLINS, J., SLEMBROUCK, S., (2005), “Space of multilingualism”, en *Language and Communication*, 25, pp. 197-216.
- BREITBORDE, L., (1983), “Levels of analysis in sociolinguistic explanation: Bilingual code switching, social relations, and domain theory”, en *International Journal of the Sociology of Language*, 39(6), pp. 56-73.
- BRONCANO, F. (2013), *Sujetos en la niebla*, Herder, Madrid.
- BRUBAKER, R., COOPER, F., (2000), “Beyond “identity””, en *Theory and society*, 29(1), pp. 1-47.
- CESAIRE, A., (1972), *Discourse on Colonialism*, MON. Rev. Press, New York.
- CHOULIARAKI, L. (2004), “Watching 11 September: The Politics of Pity”, en *Discourse & Society*, 15, pp. 185-198.
- DURST, U. (2001), “Why Germans don’t feel “anger””, en Harkins & Wierzbicka (comps.), *Emotions in Crosslinguistic Perspective*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp.158-187.
- EAGLETON, T., (1991), *Ideology*, Longman, London.
- FANON, F., (1967). *Black Skin, White Masks*, Grove, New York.
- GERBER, E., (1985), “Rage and obligation: Samoan emotion in conflict”, en *Person, self, and experience: Exploring Pacific ethnopsychologies*, 23, pp. 121-167.
- GERGEN, K., (1994), “Exploring the postmodern: Perils or potentials?”, en *American psychologist*, 49(5), pp. 412-425.
- GILROY, P., (2005), *Postcolonial Melancholia*, Columbia Univ. Press, New York.
- GODDARD, C., (1991), “Anger in the Western Desert: A case study in the cross-cultural semantics of emotion”, en *Man*, 26, pp. 265-279.
- GOFFMAN, I., (1961), *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- GOME, L., JODAR, F., (2002), “Escuela, aburrimiento y rebeldía”, en *Athenea Digital*, 2, pp. 18-29.

- GOLDIE, P., (2012), "The narrative sense of self", en *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(5), pp. 1064-1069.
- GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Harvard University Press, Harvard.
- GUMPERZ, J., (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HARRE, R., (1986), "Mind as a social formation". En Harré, Rom, *Rationality, relativism and the human sciences*, Springer Netherlands, Amsterdam, pp.91-106.
- HARRE, R., (1989), "Language and the science of psychology", en *Journal of Social Behavior & Personality*, 45, pp. 93-129.
- HARRIS, C., AYCICEGI, A., GLEASON, J., (2003), "Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first than in a second language", en *Applied Psycholinguistics*, 4, pp. 561– 578.
- HEMMINGS, C., (2005), "Telling feminist stories", en *Feminist Theory*, 6 (2), pp. 115-139.
- HOLLAND, J., RAMAZANOGLU, C., SHARPE, S., THOMSON, R., (1998), *The male in the head. Young people, heterosexuality and power*, Da Costa Print, London.
- LABRADOR FERNANDEZ, J., (2001), *Identidad e inmigración*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- LEMKE, T., (2011). *Biopolitics. An Advanced Introduction*, New York University Press, New York.
- LUTZ, C., ABU-LUGHOD, L., (1990), *Language and the politics of emotion*, Cambridge University Press, New York.
- KORNACKI, P., (2001), "Concepts of anger in Chinese", en *Emotions in Crosslinguistic Perspective*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 255-289.
- KUIPERS, J., (1998), *Language, Identity and Marginality in Indonesia: The changing natural of ritual speech on the island of Sumba*, Cambridge Univ. Press, Cambridge
- MARTIN, L., (2010), 'Discourse and School'. En Ruth Wodak et al. (Eds.), *Handbook of sociolinguistics*, Sage, London, pp.245-260.
- MCELHINNY, B., (2010), "The audacity of affect: Gender, race, and history in linguistic accounts of legitimacy and belonging", en *Annual Review of Anthropology*, 39, pp. 309-328.
- MEMMI, A., (1965). *The colonizer and the colonized*. Beacon, Boston.
- MOREY, M., (1996), "Apología del desertor (conjeturas sobre la evasión)", en *Archipiélago*, 26, pp. 70-79.
- MYHILL, J., (1997), "What is universal and what is language-specific in emotion words? Evidence from Biblical Hebrew", en *Pragmatics and Cognition*, 5(1), pp. 79–129.

- PANAYIOTOU, A., (2004a), “Bilingual emotions: The untranslatable self”, en *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), pp. 1–19.
- PAVLENKO, A., (2004), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Channel View Books, New York.
- PAVLENKO, A., (2008), “Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon”, en *BILINGUALISM LANGUAGE AND COGNITION*, 11 (2), pp.147-173.
- PETIT, S., (1996), *Horror vacui: La travesía de la noche del siglo*, Siglo XXI Ediciones, Barcelona.
- RAMPTON, B., (1995), “Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialization”, en *Pragmatics*, 5(4), pp. 32-57.
- ROSE, N., (1999), *Governing the soul: The shaping of the private self*, Free Assoc., London.
- SCHEU, D. (2000), “Cultural constraints in bilinguals’ codeswitching”, en *Journal of Intercultural Relations*, 24(1), pp. 131-150.
- SEBBA, M., WOOTTON, T., (1998), “We, they and identity: sequential vs. identity-related explanation in code-switching”, en Auer, Peter (Ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Routledge, London, pp. 262-286.
- STOLER, A., (2005), “Affective states”, en D. Nugent y J. Vicent (Eds.), *A companion to the Anthropology of politics*, Blackwell, Oxford, pp.392-412.
- STRONGMAN, K., (2003), *The psychology of emotion: From everyday life to theory*, Wiley, London.
- WETHERELL, M., (2012), *Affect and emotion: A new social science understanding*, Sage Publications Limited, London.
- THOBANI, S., (2007), *Exalted Subjects: Studies in the Making of Race and Nation in Canada*, University of Toronto Press, Toronto.
- WILCE, J., (2009a), “Society, Language, History and Religion: a Perspective on Bangla from Linguistic Anthropology”, en *The Sociology of Language and Religion*, 126, pp. 34-68.
- WILLIAM, R., (1977), *Marxism and literature*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- ZENTELLA, A., (1977), “Code-switching and interactions among Puerto Rican Children”, en *Working Papers in Sociolinguistics*, 50, pp. 1-30.

Recibido: 07/03/2014

Aceptado: 08/10/2014

