
ARTÍCULOS

**LA MOVILIDAD EN SUS PALABRAS. RECURSOS COMUNICATIVOS
Y CAPITAL LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO DE ORIGEN
EXTRANJERO EN UN MODELO ESCOLAR RESISTENTE AL
MULTILINGÜISMO EN BARCELONA**

**MOBILITY IN HER WORDS. COMMUNICATIVE RESOURCES AND LINGUISTIC
CAPITAL OF STUDENTS WITH A MIGRANT BACKGROUND IN A SCHOOL
MODEL RESISTANT TO MULTILINGUALISM IN BARCELONA**

Charo Reyes Izquierdo

Departament d'Antropologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona
rosario.reyes@uab.es
<https://orcid.org/0000-0002-4840-2872>

Silvia Carrasco Pons

Departament d'Antropologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona
silvia.carrasco@uab.es
<https://orcid.org/0000-0003-0474-400X>

Recibido: 3 de mayo de 2022; Aprobado: 27 de octubre de 2022; Fecha de Publicación: 9 de julio de 2024

Cómo citar este artículo / Citation: Reyes Izquierdo, Charo y Silvia Carrasco Pons. 2024. «La movilidad en sus palabras. Recursos comunicativos y capital lingüístico del alumnado de origen extranjero en un modelo escolar resistente al multilingüismo en Barcelona». *Disparidades. Revista de Antropología* 79(1): e002. doi: <<https://doi.org/10.3989/dra.2024.002>>.

RESUMEN: En mundo globalizado en el que las habilidades interculturales y multilingües adquiridas con múltiples experiencias de movilidad se consideran esenciales en la formación de las y los jóvenes de las élites, persisten paradójicamente las perspectivas contrarias en la educación del alumnado de origen extranjero. Sin embargo, las cuestiones relacionadas con la diversidad lingüística y la movilidad y las prácticas transnacionales derivadas de las experiencias de la migración internacional se han abordado hasta el momento de forma independiente desde la investigación. En este artículo analizaremos las perspectivas del profesorado sobre aprendizaje y rendimiento en relación con las experiencias de movilidad y las prácticas comunicativas del alumnado de origen pakistaní y bengalí en Barcelona, a partir de un estudio etnográfico realizado en un centro escolar de secundaria y su entorno comunitario en el marco de un proyecto más amplio sobre movilidad y educación. Aplicando una perspectiva basada en la sociolingüística de la globalización (Blommaert 2010) y los regímenes de movilidad (Glick-Schiller y Salazar 2013), los resultados revelan la existencia de capitales lingüísticos tan sorprendentes y complejos entre el alumnado como ignorados en su educación.

PALABRAS CLAVE: Movilidad; Inmigración; Educación; Capital lingüístico; Globalización.

ABSTRACT: In a globalised world in which intercultural and multilingual skills acquired through multiple mobility experiences are considered essential in the education of young elites, paradoxically contrary perspectives persist in the education of students with a migrant background. However, issues related to linguistic diversity and mobility and transnational practices stemming from international migration experiences have so far been addressed independently in research. In this article, we analyse teachers' perspectives on learning and performance in relation to the mobility experiences and communicative practices of students of Pakistani and Bengali origin in Barcelona, based on an ethnographic study conducted in a secondary school and its community as part of a wider project on mobility and education. Applying a double approach based on the sociolinguistics of globalisation (Blommaert 2010) and the mobility régimes (Glick-Schiller and Salazar 2013), the results reveal the existence of linguistic capitals that are as rich and complex among students as they are neglected in their education.

KEYWORDS: Mobility; Immigration; Education; Linguistic Capital; Globalisation.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las mayores inquietudes entre el profesorado por lo que respecta al alumnado de origen inmigrante es lo que a menudo denominan la «falta de lengua», de la lengua *escolar*, en su proceso de escolarización. Además, desde una perspectiva que analiza la menor competencia lingüística de la lengua escolar como un factor explicativo del aparente inferior rendimiento de la mayoría del alumnado de origen inmigrante, los viajes familiares al país de origen se interpretan como una amenaza al arduo proceso de adquisición de la nueva lengua -o las nuevas lenguas- que se lleva a cabo en las escuelas receptoras. Esta movilidad del alumnado se considera excepcional y desaconsejable (Carrasco y Narciso 2024) y con ello se refuerza la idea de que las condiciones óptimas para el aprendizaje lingüístico en la escuela es la inmovilidad. Sin embargo, no son pocos los supuestos que necesitan ser revisados en la vinculación entre movilidades, adquisición lingüística y rendimiento escolar. Por ejemplo, lo que se acepta como «sentido común», es decir, sostener que la escuela debe utilizar y promover la lengua del «lugar», no se aplica a las escuelas internacionales, que se rigen por otras lógicas, al margen de la extendida creencia de que una incorporación exitosa al sistema escolar de la población inmigrante pasa por la adquisición de una lengua específica. Por otro lado, se entienden los aprendizajes lingüísticos de forma compartimentalizada, es decir, coincidiendo con las lenguas hegemónicas. En un espacio y franja temporal específica se aprende un conocimiento lingüístico cerrado y con claras fronteras, como aquellas que los estados o las entidades político-administrativas con competencias imponen y justifican. Sin embargo, tanto la sociolingüística como la antropología lingüística cuestionan desde hace tiempo este modelo de aprendizaje y explican el fenómeno de la adquisición lingüística de forma mucho más compleja, entendiendo las prácticas comunicativas de los individuos como prácticas situadas y que responden a múltiples factores.

Desde esta perspectiva, lo que se hace con las palabras no se corresponde con un solo factor lingüístico-nacional, sino con cada una de las experiencias vitales que las personas hablantes acumulan (Blommaert 2010). Finalmente, y en

la línea de este último punto, la correlación entre movilidad y ralentización en la adquisición lingüística sitúa también a los aprendizajes comunicativos exclusivamente dentro de los límites escolares, obviando todos aquellos conocimientos que se desarrollan en otros ámbitos y vinculados a las construcciones de significados que se dan más allá de la función referencial de las lenguas. No es de extrañar que la experiencia migratoria, en general, y los viajes a origen, en particular, se conciben vacíos de aprendizajes –o como desaprendizajes- y, en consecuencia, paradójicamente estáticos por lo que respecta al dinamismo de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje comunicativo de este alumnado tiene que ver con experiencias locales, nacionales y transnacionales en entramados complejos en los que ellos mismos constituyen claros ejemplos de la globalidad. Su representación deficitaria basada en la falta de competencia lingüística en la lengua vehicular escolar no solo impide reconocer, sino también multiplicar y acelerar su capacidad de aprendizaje.

En este artículo analizaremos los discursos de los agentes educativos sobre movilidad, aprendizaje y rendimiento en contraste con las prácticas comunicativas del alumnado de origen pakistaní y bengalí en Barcelona, mostrando cómo se construye la alteridad desde un enfoque dicotómico de los aprendizajes lingüísticos que no se corresponden con las prácticas y repertorios lingüísticos. Para ello nos basamos en una perspectiva doble, la que viene representada por el concepto de regímenes de movilidad (Glick-Schiller y Salazar 2013) y la que surge de la sociolingüística de la globalización (Blommaert y Rampton 2011). Esta doble perspectiva se aplica a los datos procedentes de un estudio etnográfico realizado en un centro escolar de secundaria y su entorno comunitario en el centro histórico de la ciudad de Barcelona que se inició como parte de un proyecto de investigación más amplio sobre movilidad escolar y de un proyecto posterior de transferencia social al que dio lugar.

Nuestro objetivo es contribuir a una mejor comprensión de las construcciones lingüístico-identitarias complejas del alumnado, superando la lente étnica con la que a menudo se analizan los fenómenos relacionados con la inmigración (Glick-Schiller, Çağlar y Gulbrandsen 2006) y revisar las prácticas escolares desde una óptica que incluya

a todas y todos los hablantes, con mayor o menor experiencias de movilidad, en la normalidad escolar.

2. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y MOVILIDAD EN LA ESCUELA

La diversidad lingüística ha recibido gran atención desde la literatura especializada y desde los informes de instituciones supranacionales como la OCDE, la UNESCO o la Comisión Europea. Estos enfatizan sus aspectos positivos y reconocen no sólo el multilingüismo que combina lenguas europeas, sino también aquel que incluye tanto las lenguas regionales de los países, como las lenguas que aportan la población inmigrante. Sin embargo, en la práctica el multilingüismo que no incluye lenguas de prestigio se percibe problemáticamente para la progresión del aprendizaje (Hélot 2012; Martín-Rojo y Mijares 2007; Reyes 2017). En la escuela es común que el bajo rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante extracomunitario (OCDE/ European Union 2015), o su mayor abandono de la educación formal (Reyes y Carrasco 2018; Carrasco, Pàmies y Narciso 2018; Carrasco 2023) se explique, entre otros factores, por esta supuesta «anomalía» que supone no dominar las lenguas escolares, y con las interrupciones en la escolarización que algunos de ellos experimentan. No obstante, son muchos los trabajos que han demostrado que el multilingüismo no es un factor de riesgo cuando se acompaña de un contexto escolar adecuado que aproveche su potencial en lugar de representarlos carentes del conocimiento adecuado (Bialystok 2018; Collier y Thomas 2017; Creese y Blackledge 2015; Garcia y Wei 2014).

Este nuevo paradigma en la literatura más reciente sobre aprendizaje de lenguas (May 2014), ha introducido un giro de enfoque general hacia la revalorización del multilingüismo que ha penetrado poco a poco en las prácticas escolares actuales de muchos centros. Este cambio de paradigma permite albergar esperanzas en las posibilidades de reconocimiento y mayor protagonismo de las lenguas comunitarias del alumnado de origen inmigrante en la escuela¹.

1 Véase como ejemplo de este cambio de paradigma la propuesta de modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2018), elaborado por la *Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme*.

En cambio, el reconocimiento de la movilidad como experiencia de acumulación de capital social y cultural es un enfoque menos aceptado si la movilidad afecta a ciertos colectivos. Cuando se identifica con grupos de prestigio, sí se construye como un elemento de cosmopolitismo y, en el ámbito escolar, como experiencia favorable a las transferencias de conocimientos y redes internacionales (Vandrick 2011); pero vinculada a las familias de origen inmigrante la preocupación de las instituciones educativas se centra en las repercusiones negativas de la movilidad en los resultados académicos del alumnado que interrumpe la continuidad en el calendario escolar tal y como en el contexto catalán recogió la investigación de Carrasco *et al.* (2012). En estos casos, la movilidad temporal se expone como indicador de la poca preocupación de las familias por la educación de sus hijos e hijas y del carácter retrógrado de sus comunidades (Bertran, Pàmies y Ponferrada 2016; Narciso y Carrasco 2017; Narciso 2024). Ese mismo planteamiento también se ha documentado en contextos como el británico, a pesar de su mayor tradición de incorporación de poblaciones que mantienen fuertes vínculos con sus países de origen (Abley, Jaffar y Gent 2004). Sin embargo, numerosos estudios etnográficos han mostrado como la educación es un elemento clave en los proyectos migratorios de las familias².

No obstante, ese mismo enfoque que aparentemente sólo celebra la movilidad entre las élites y conecta su movilidad con trayectorias académicas de éxito es un indicador de que la movilidad no es en sí explicativa de un bajo rendimiento escolar. ¿Cómo podemos aproximarnos al fenómeno de la movilidad sin caer en interpretaciones culturalistas que podrían responsabilizar a las propias comunidades de capitalizar o no las experiencias de movilidad? Se hace necesario analizar la movilidad no como fenómeno aislado sino en interrelación con otras variables.

Sigue habiendo insuficientes indicaciones de cómo dar a las lenguas comunitarias un papel más protagonista, pero sin duda, hay una reflexión profunda sobre su importancia en los procesos de aprendizaje de sus hablantes habituales.

2 Ver entre muchos otros el papel de la educación en el proyecto migratorio de familias de procedencia pakistaní o bengalí: Crozier and Davies 2006; Erdal, Amjad, Bodla y Rubab 2016; Moldenhawer 2005; Rytter 2010; Shah, Dwyer y Modood 2010.

Glick Schiller y Salazar (2013) sugieren un nuevo marco analítico con el paradigma de los regímenes de movilidad, en el que se analizan los campos sociales en los que se desarrollan desequilibrios de poder y se reproducen desigualdades basadas en representaciones racializadas o mitos nacionales que legitiman los tratamientos diferenciados de la movilidad y la inmovilidad. A través de este paradigma podemos romper con la dicotomía movilidad/inmovilidad y entender que se dan tratamientos diferenciados de la movilidad y la inmovilidad dependiendo de los diferentes estatus de los individuos. De manera que un análisis más profundo sobre el impacto de la movilidad, por un lado, muestra cómo ésta no se puede utilizar como factor explicativo de un peor rendimiento escolar, como tampoco lo era la diversidad lingüística o el bilingüismo; pero a su vez, nos obliga a reflexionar sobre la necesidad de analizar la movilidad, las movi­lidades, desde los accesos diferenciados a espacios de poder y recursos que sufren los diferentes colectivos, aunque como proyectos que encajan en la fase actual de la globalización y no como proyectos aleatorios de las familias (Carrasco 2024). Analizar las prácticas comunicativas de este alumnado desde el paradigma de los regímenes de movilidad nos puede ayudar a entender por qué algunos recursos lingüísticos se activan para algunas personas y no se activan para otras. Las lenguas no están dissociadas de los desequilibrios de poder reproducidos en diferentes campos sociales; aquellos recursos, en este caso recursos lingüísticos, que algunas personas pueden capitalizar en algunos espacios no se traducen con el mismo valor en otros espacios mientras que otras personas que también se mueven sí pueden movilizarlos sin pérdida de valor (Blommaert 2010).

Adoptar el paradigma de los regímenes de movilidad nos ayuda a superar el nacionalismo metodológico que analiza los comportamientos sociales priorizando la relación que se les presupone a los individuos con los estados-nación (Wimmer y Glick Schiller 2002) y oscurece que otras dinámicas se generan con las migraciones internacionales.

3. EL CAPITAL LINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE MÁS ALLÁ DE LAS REPRESENTACIONES DICOTÓMICAS

Una de las aportaciones básicas de la investigación avanzada en lenguas o prácticas comunicativas

de las últimas décadas es la revisión de conceptos como lengua o multilingüismo, entendido como suma de lenguas equiparables a sistemas de códigos cerrados y con claras fronteras. Así mismo, el análisis del impacto de la globalización en las prácticas comunicativas ha evidenciado que las lenguas no son elementos aislados del contexto político e histórico en el que se inserten (Blommaert y Rampton 2011). Este enfoque hace que el análisis del multilingüismo no se construya sobre la idea de dos realidades opuestas, *la* lengua que aportan los inmigrantes del país de origen *versus la* lengua del país de recepción, sino que tiene en cuenta los múltiples *inputs* ligados a la complejidad de los contextos donde se generan. De manera que la investigación avanzada sobre prácticas comunicativas ha abandonado perspectivas dicotómicas sobre la lengua basadas en las ideologías monolingües pasadas (García 2009; Hèlot 2012) y pone en el centro de sus análisis la hibridación (Rymes 2014). Ya no se considera que la persona bilingüe sume monolingüismos como entendía el enfoque del bilingüismo aditivo (García 2009: 143). Se empieza a adoptar otra perspectiva que se engloba bajo conceptos como el de *translanguaging* (García y Wei 2014; Creese y Blackledge 2015), entre otros (ver revisión de los diferentes conceptos en Creese y Blackledge 2015), y que pone el foco no en las lenguas diferenciadas sino en cómo las personas crean significados a través de todos sus recursos lingüísticos para mediar diferentes actividades sociales.

Esta revisión de las prácticas comunicativas de las personas hablantes se acerca a los análisis del capital social y cultural de los grupos de minorías que, desde la sociología, la antropología o los estudios en educación, se han realizado en las últimas décadas. La investigación sobre enclaves religiosos como los de Shah, Dwyer y Modood (2010), sobre literacidad en escuelas complementarias (Creese y Martin 2006; Lytra y Martin 2010, Kenner y Ruby 2012, entre otros), o sobre el *capital migrante* con trabajos como los de Erel (2010) y Ryan, Erel y D'Angelo (2015), supera una visión dicotómica del colectivo inmigrante y enfatiza el conocimiento transnacional que se activa en espacios favorables a construcciones identitarias múltiples. En el contexto español, Narciso y Carrasco (2017) amplían este concepto con el concepto de *capital migratorio* para describir cómo los hijos e hijas de los inmigrantes

van más allá de acceder al capital transcultural familiar y movilizan el capital acumulado por sus padres para otros objetivos como el de satisfacer sus aspiraciones académicas. Todos estos trabajos se alejan de visiones esencialistas donde el bagaje étnico sirve para representar, paradójicamente, a las personas migrantes de forma estática y enfatiza el carácter dinámico de los procesos culturales, como el *capital lingüístico* que se puede derivar de sus repertorios lingüísticos. No obstante, la existencia de conocimiento que se puede capitalizar según las condiciones del contexto también indica que de no darse estas circunstancias adecuadas ese conocimiento puede no capitalizarse. Luisa Martín-Rojo (2010) ha señalado cómo en estas situaciones se da un proceso de descapitalización lingüística, cuando sus conocimientos lingüísticos previos no se reconocen ni se valoran y no sirve para la construcción de conocimiento.

4. METODOLOGÍA, CONTEXTO Y CASOS

Este artículo analiza los datos procedentes del trabajo de campo realizado durante cuatro años en un instituto de Barcelona y su entorno a través de una etnografía multinivel (Ogbu 1981), en el contexto escolar y en el contexto social en el que se mueve su alumnado.

La elección de este centro respondió a su ubicación en un barrio representativo de lo que denominamos super-diversidad (Vertoveç 2007). Esto lo hacía ideal para explorar el impacto de la globalización en fenómenos como la diversidad lingüística y la movilidad. Por otro lado, daba continuidad a trabajos anteriores (Carrasco 2008) que habían encontrado una actitud favorable a la diversidad lingüística de su alumnado. Esta información previa permitió plantearse un análisis de los retos del alumnado de origen inmigrante incluso en un contexto favorable a la diversidad cultural.

Se realizó observación participante y no-participante en la escuela y fuera de ella, entrevistas al alumnado, profesorado y otros agentes educativos. En este artículo nos centramos sobre todo en la información proveniente de 11 casos de chicos y chicas y los agentes educativos que han estado en contacto con este alumnado. Se siguieron sus trayectorias escolares el curso 2013-2014 cuando cursaban 1º de la ESO hasta el 2016-2017. Además

de la etnografía intensiva que se dio intermitentemente durante esos cuatro años y las entrevistas periódicas se incluyeron técnicas colaborativas con alumnado y profesorado.

Se ha tomado en consideración conceptos de la sociolingüística para el análisis de la información recogida entendiendo las prácticas comunicativas como prácticas sociales situadas (De Fina 2011), incluidas las interacciones con la investigadora (Reyes 2019).

El instituto tiene tanto Educación Secundaria Obligatoria, con dos grupos por año, y Bachillerato, con un grupo por año, como CFGM y CFGS, con un total de unos 700 estudiantes. La mayoría del alumnado de secundaria y bachillerato, en el cual nos hemos centrado aquí, procede de la inmigración internacional y de hogares de bajos ingresos de la zona. En el curso 2015-2016 había un total de 21 nacionalidades, siendo Pakistán y Bangladesh los principales países de origen del alumnado. Un pequeño pero significativo número de estudiantes vive en situaciones extremas, por debajo del umbral de la pobreza, afectado por órdenes de desahucio o en hogares protegidos. Por lo que respecta a rendimiento escolar, los resultados en las pruebas externas de lengua catalana y castellana son inferiores al promedio de la ciudad, pero similar a otras escuelas con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero. Sin embargo, las tasas de graduación de la ESO están por encima de la mayoría de los centros ubicados en barrios de clase trabajadora, según la información facilitada por el equipo directivo. La rotación de profesorado es muy baja, algo que puede tomarse como un indicador del buen clima de la escuela y del compromiso con el proyecto que desarrolla.

Véase en la siguiente tabla los datos más relevantes sobre movilidad y lenguas de los 11 casos (9 chicas y 2 chicos) en los que se basan los datos analizados. Pertenecen a la generación 1,5, es decir, se trata de alumnado no nacido en el país receptor pero llegado al mismo y escolarizado antes de la adolescencia.

Casos ³	Países de residencia de familiares	Viajes desde llegada a Cataluña hasta 2018/Lugares/ Meses/ Motivos	Lenguas que puede utilizar o entender (según su propia declaración)	Lenguas utilizadas predominantemente con padres	Lenguas en su historia escolar
01 Kurham	Pakistán, Noruega, Canadá, Dubai.	5 Noruega/Pakistán. 1er viaje: a Noruega. No recuerda exactamente cuándo. Motivo: visitar familiares. 2º viaje: Noruega. 6 meses (entre cuarto y quinto de primaria. Se le mantiene en el aula de acogida después del viaje). Motivo: búsqueda de trabajo. 3er viaje: Noruega. 18 días en Navidad en primero de la ESO. Motivo: visitar familiares. 4º viaje: Pakistán. 1 mes en noviembre de 2º de la ESO. (repetición de curso después del viaje). Motivo: enfermedad/muerte de la abuela. 5º viaje: Pakistán (verano entre 2º de la ESO y 3º). Motivo: Boda de familiar.	5 Urdu, punyabi, castellano, catalán, inglés (se queja de que no puede entender todo el inglés que sus hermanas utilizan, pero sí dice entender algo).	Punyabi, urdu y castellano. Los padres prefieren que sus hijos utilicen el urdu con ellos y entre hermanos. Entre hermanos utilizan sobre todo punyabi y castellano. Sus hermanas mayores hablan también inglés entre ellas.	Urdu en Pakistán. Iba a entrar a una escuela donde se impartían asignaturas en inglés y al que iban hermanas, pero se debía incorporar justo en el momento en qué se vinieron a Cataluña. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
02 Jasmine	Pakistán, Inglaterra.	1 Pakistán. 4 meses, a finales de 1º de la ESO, verano y septiembre (repetición de curso después del viaje). Motivo: enfermedad abuela.	6 Urdu, pothwari, punyabi, catalán, castellano, inglés.	Con su padre punyabi y urdu. Con su madre Pothwari y urdu.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
03 Nixon	Bangladesh, Dubai, Qatar.	5 Bangladesh. 1er viaje: 6 meses. Motivo: enfermedad abuelo (repetición de curso después del viaje). 2º/3er/4º/5º viaje: en periodos de verano. Motivo: visitar la familia o bodas.	7 Bengalí, castellano, catalán, urdu, hindi, inglés, algo de árabe.	Bengalí.	Bengalí e inglés en Bangladesh. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
04 Jacky	Pakistán, Estados Unidos, Reino Unido.	2 Pakistán. 1er viaje: 6 meses cuando cursaba 1º de la ESO (Repetición de curso después de viaje). Motivo: boda de hermana. 2º viaje: 1 mes en septiembre de 1º de ciclo medio. Motivo: visitar familiares.	9 Pothwari, castellano, catalán, urdu, inglés, punyabi, hindi, árabe clásico, árabe coloquial.	Pothwari con padres, pothwari y castellano con hermanos.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.

3 Todos los nombres han sido anonimizados y en su mayoría son pseudónimos elegidos por los mismos jóvenes.

Casos ³	Países de residencia de familiares	Viajes desde llegada a Cataluña hasta 2018/Lugares/ Meses/ Motivos	Lenguas que puede utilizar o entender (según su propia declaración)	Lenguas utilizadas predominantemente con padres	Lenguas en su historia escolar
05 Sofia	Pakistán, Noruega.	1 Noruega: 4 semanas. Motivo: visitar a familiares.	7 Urdu, punyabi, castellano, catalán, inglés, pothwari, hindi.	Urdu, punyabi y castellano.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
06 Aleena	Pakistán, Francia, Inglaterra.	12 Cada año viajan a Pakistán durante 3 meses. Motivo: visitar la familia. También ha estado en Francia e Inglaterra. Motivo: visitar la familia.	8 Urdu, punyabi, castellano, catalán, inglés, pothwari, hindi, francés.	Urdu.	Castellano, catalán, inglés y francés en Cataluña.
07 Aliya	Pakistán.	0	8 Urdu, pothwari, punyabi, castellano, catalán, inglés, hindi, francés.	Urdu , pothwari, castellano.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
08 Aleeza	Pakistán, Inglaterra, Arabia Saudí.	0	9 Urdu, punyabi, castellano, catalán, inglés, hindi, bengali, pothwari, árabe clásico.	Urdu y punyabi con padres. Urdu, castellano y catalán con hermanos.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
09 Mashal	Pakistán.	3 Pakistan. 1er viaje: 1 año y siete meses entre 5º y 6º de primaria. Motivo: «no quería vivir aquí». 2º viaje: 2 meses durante el 2º curso de la ESO (no comporta repetición). Motivo: boda de su hermana. 3er viaje: 4 meses al inicio de primero de bachillerato. Planeaba reincorporarse, pero a la vuelta no llega a hacerlo. Motivo: enfermedad abuelos.	6 Pothwari, urdu, Catalán, castellano, inglés, panjabi.	Pothwari.	Urdu e inglés en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
10 Clarisa	Pakistán, Reino Unido, Dubai, Arabia Saudí, Nueva York.	2 Pakistán. 1er viaje: 2 meses en verano 2016. Motivo: visitar familiares. 2º viaje: 1 mes en marzo 2018. Motivo: muerte de familiar.	9 Pothwari, castellano, catalán, urdu, inglés, punyabi, hindi, árabe clásico y bengalí.	Con el padre: urdu. Con la madre: pothwari y algo de urdu. Urdu y castellano con sus hermanos.	Inglés y algo de urdu en Pakistán. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.
11 Nazneen	Bangladesh, Reino Unido, Estados Unidos.	2 Bangladesh. 1er viaje: 2 meses en verano 2013. Motivo: visitar familiares. 2º viaje: 4 meses en 2018. Motivo: enfermedad abuela.	8 Sylheti, Bangla standard, castellano, catalán, urdu, hindi, inglés, algo de árabe.	Sylheti.	Bangla e inglés en Bangladesh. Catalán, castellano e inglés en Cataluña.

TABLA 1. – Datos básicos sobre los casos de movilidad y lengua analizados.

5. LOS DISCURSOS ESCOLARES SOBRE MOVILIDAD Y APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

En este apartado reflexionamos sobre los discursos del centro sobre la movilidad del alumnado de origen inmigrante y cómo estos no logran captar el impacto real de la movilidad en sus prácticas lingüísticas. Por el contrario, interpretan la movilidad cómo un retroceso en sus aprendizajes lingüístico al tomar únicamente como referencia la lengua escolar para las construcciones lingüísticas del alumnado.

5.1 LA MOVILIDAD COMO EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA SUBSTRACTIVA

En general, la mayoría de los docentes, y otros agentes educativos en contacto con el alumnado del centro, siempre ha reconocido la diversidad cultural y lingüística como aspecto positivo del mismo. No obstante, también manifiesta preocupación sobre el nivel en las lenguas curriculares de su alumnado inmigrante y es común asociar los viajes a origen con una pérdida de competencias lingüísticas. Desde una posición de empatía, a menudo se expresa que uno de los mayores problemas con los que se encuentran es la movilidad del alumnado. Así lo expresaba una de las profesoras: «Yo creo que, si pudiéramos trabajar con ellos toda la ESO, sin interrupciones, pero marchan, vuelven...»

Se muestra comprensión por los motivos que llevan a las familias a viajar durante el calendario escolar, pero se normaliza que esa experiencia venga acompañada de un descenso en el rendimiento escolar y no se reconocen otros posibles aprendizajes como sí se hace en las clases altas. De hecho, los y las propias jóvenes expresan el mismo tipo de preocupación por lo que respecta a la pérdida de las lenguas curriculares. Sin embargo, acompañando a esa visión negativa de sus viajes, en sus comentarios emergen múltiples aprendizajes que acompañan la movilidad. Así, por ejemplo, Nixon dejaba entrever sus diversos conocimientos y aprendizajes lingüísticos a través de la siguiente reflexión:

Jo crec que sé parlar més hindi, urdú jo crec que és una mica complicat, però hindi és més fàcil iii, té una mica a veure amb bangla, i he après quan..., per exemple quan havia d'agafar Visa, per venir aquí, eee, el embajador de Bangladesh no estava a Bangladesh, sinó estava a la Índia, i havia d'agafar visa a la Índia i ahí vaig estar sis mesos iii,

comunicant amb les persones d'ahí vaig aprendre hindi⁴.

Nixon es un joven que vino de Bangladesh con 8 años y antes de mudarse a Barcelona tuvo que pasar 6 meses con su familia en una habitación de hotel compartida con otras personas en Nueva Delhi, para solucionar temas de visado. Recuerda la experiencia desde su enriquecimiento lingüístico que le permite ahora comparar entre diferentes lenguas. También explica orgulloso cómo sus viajes a Bangladesh le ofrecen la posibilidad de practicar inglés en espacios como los aeropuertos donde hace escala, o cómo son una oportunidad para mejorar su bengalí. Sin embargo, esos aprendizajes atravesando fronteras, incorporando nuevas formas de comunicación y de análisis del mundo global, no se le ha podido devolver a Nixon como conocimiento valorado durante su escolarización en Barcelona. Al contrario, al recordar cómo tras una estancia de 6 meses en Bangladesh repitió curso, Nixon expresaba con cierta amargura que esta movilidad y las decisiones docentes que se infirieron de ella le comportaron «perder un año de su vida». El mensaje que Nixon parece haber interiorizado, y que también se refleja en las entrevistas de los demás casos, es que la experiencia de movilidad en términos académicos y lingüísticos es una experiencia substractiva; moverse temporalmente a otro espacio con otra lengua conlleva la pérdida de la lengua escolar a costa de un aprendizaje que ni se reconoce como tal ni se integra en la escuela y que parece de sentido común paliar con una repetición de curso.

Cinco de los once casos aquí analizados vivieron esta respuesta escolar a su movilidad. Es importante

4 Las citas de muchos de estos y estas jóvenes combinan diferentes rasgos lingüísticos, «lenguas» y hemos escogido no modificarlas eligiendo la lengua predominante justo porque se entiende que no son «malas versiones» de una lengua, sino repertorios biográficamente organizados (Blommaert y Backus 2013): el reflejo de cómo combinan todos sus recursos comunicativos, su repertorio comunicativo (Rymes 2014). Desde la sociolingüística se explica rasgo lingüístico como todo aquel elemento lingüístico, una palabra, un acento o una colocación determinada, que las personas hablantes combinan para comunicarse y que trasciende el valor referencial de las palabras. No obstante, mostramos en cursiva las palabras que se identificarían con una lengua distinta a la lengua predominante de la cita. Asimismo, hemos subrayado las correcciones gramaticales, pero intentando captar las variaciones permitidas a nivel oral.

revisar los comentarios del profesorado bajo la luz de las respuestas escolares que se dan a la movilidad temporal y en contraste con los aprendizajes lingüísticos que emergían en las entrevistas a este alumnado. El profesorado, aún mostrando sensibilidad por las lenguas⁵ sigue una interpretación monolingüe de los aprendizajes de su alumnado para la que la movilidad va a comportar pérdida del capital lingüístico. La presión evaluadora del contexto escolar, que además concibe el alumnado como un alumnado «naturalmente» monolingüe, tampoco ayuda a valorar estos otros aprendizajes, legitimando las prácticas comunicativas hegemónicas de los estados-nación (Erickson, citado en García 2009), siguiendo una lógica evaluativa monolingüe que excluye experiencias y aprendizajes transnacionales como las que mencionaba Nixon.

5.2 LA MOVILIDAD ESTÁTICA

Si, por un lado, los viajes a origen del alumnado se interpretan como problemáticos por significar una interrupción en los procesos de aprendizaje que se dan en el interior de la escuela, por otro lado, también son frecuentes los comentarios que representan al alumnado de forma estática; lo que se juzga igualmente problemático tanto para la adquisición de la lengua del territorio⁶, como para acceder a otros

conocimientos. Así, al hablar de Aleeza y Nazneen, una de las monitoras de actividades extraescolares manifestaba preocupada que ellas sólo querían utilizar el recurso como refuerzo escolar y no entendían lo importante que era hacer actividades para salir del barrio. En la misma línea, lamentaba que Aleeza no hubiese cambiado de escuela a otro barrio que le hubiese reportado «otras oportunidades». Esta forma de describir a Aleeza desde el estatismo ignora sus experiencias de movilidad a través de sus habituales viajes a origen, u otras movilidades que la joven y su familia consideran al meditar sobre la posibilidad de mudarse a Inglaterra para proseguir sus estudios en casa de sus tíos; lo que a su vez es un ejemplo de su capacidad de activar su capital migratorio.

Entre el profesorado también se han registrado múltiples comentarios que, o bien los representan estáticamente, o bien señalan el barrio como «un lugar poco representativo de la sociedad catalana», como lo describía una de las docentes entrevistadas al referir las dificultades que su alumnado tenía para acceder al catalán. El barrio donde viven estos y estas jóvenes es uno de los barrios objeto de mayor promoción por parte de las autoridades como símbolo de los valores multiculturales de la ciudad, contando con un alto porcentaje de nacionalidades extranjeras que convive con alrededor de 50% de población de nacionalidad española (Ajuntament de Barcelona 2017). Los jóvenes combinan diferentes lenguas o rasgos lingüísticos, incluido rasgos lingüísticos del catalán, en sus interacciones diarias, pero el castellano a menudo es la lengua franca entre ellos y ellas y con la población del barrio que no comparte sus lenguas comunitarias. A pesar de que el castellano también es la lengua habitual en gran parte del área metropolitana de Barcelona, el profesorado dibuja el contexto lingüístico de su alumnado de excepcionalidad y con ello sus prácticas. Esta percepción viene reforzada por metáforas que dibujan el barrio como un gueto y que invalida su movilidad doblemente; por un lado, no se mueven porque, «no salen del barrio, no cruzan la calle x», por otro lado, es una reproducción de su lugar de origen, se han movido, pero no se han movido realmente. Así, aunque la ciudad de Barcelona reivindica como propio el cosmopolitismo y la diversidad cultural, sin embargo, a las personas que confieren ese cosmopolitismo se les arrebató la cualidad de cosmopolitismo. Y sus prácticas comunicativas, claros ejemplos del impacto de la globalización en

5 Este centro lleva 3 años con un proyecto lingüístico pionero en el ámbito catalán donde el profesorado de lenguas trabaja colaborativamente e integra las lenguas comunitarias de su alumnado. En estos años ha adoptado un enfoque muy diferente por lo que se refiere al reconocimiento de los diferentes conocimientos lingüísticos de su alumnado. No obstante, ninguno de los casos aquí analizados ha podido disfrutar de este giro al reconocimiento de las lenguas comunitarias y al multilingüismo.

6 En Cataluña la lengua que el modelo lingüístico del sistema educativo establece como lengua vehicular en la escuela es el catalán. Considerada una lengua en peligro tras la dictadura franquista, se ha promovido su protección con diferentes medidas. La más relevante ha sido la implementación y consolidación en todas las escuelas de un programa de inmersión lingüística con el objetivo de evitar una sociedad lingüísticamente dividida. Otras regiones con lenguas históricas (Galicia y País Vasco, Valencia y Mallorca) han desarrollado otros modelos. En la práctica, el uso del castellano es común entre gran parte del alumnado y en algunas zonas predomina el uso del castellano como lengua franca. No obstante, la lengua con estatus de lengua escolar para instrucciones e interacciones es el catalán. También es la única lengua enseñada en las aulas de acogida al alumnado de origen inmigrante.

las prácticas comunicativas de las personas hablantes en espacios súper-diversos propios de las grandes ciudades contemporáneas (Blommaert y Rampton 2016), se valoran en referencia a una única lengua, lo que una vez más es un claro ejemplo de la pervivencia de la ideología monolingüe en las instituciones escolares (Hèlot 2012).

6. DISCURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS: GRUPOS HOMOGÉNEOS *VERSUS* REALIDADES COMPLEJAS

En este apartado revisamos cómo se construyen las prácticas comunicativas desde representaciones homogéneas y dicotómicas de la alteridad, lo que provoca que no se reconozca el conocimiento lingüístico de la mayoría del alumnado de origen inmigrante, y muy especialmente de los y las jóvenes que se consideran más resistentes a la asimilación. No obstante, a pesar de que las prácticas comunicativas del alumnado superan las representaciones que se hacen de ellos y ellas, también se han hallado evidencias de las dificultades a la hora de capitalizar ese rico conocimiento lingüístico.

6.1 INTERPRETACIÓN DICOTÓMICA DE PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS COMPLEJAS

La realidad de estos jóvenes con una fuerte conexión con su país de origen, pero también con redes más amplias a través de la diáspora familiar (Tabla 1) constituye una experiencia de constante movilidad (con desplazamientos continuos a su alrededor, incluidos los personales) en la que sus prácticas comunicativas se adaptan a ese mundo global donde viven combinando múltiples rasgos lingüísticos. A pesar de esta construcción compleja de sus prácticas comunicativas, a menudo el profesorado las interpreta bajo un prisma dicotómico como a su vez se hace con otros rasgos personales que se asocian a origen o recepción; una forma de vestir más tradicional *versus* una más similar a las formas juveniles urbanas, una actitud más callada o un cuestionamiento de ciertos hábitos de recepción *versus* una asimilación más evidente a hábitos de ocio locales, etc., se interpretan como evidencias de mayor integración o resistencia a «la cultura» del país de recepción. Jacky y Aleena ilustran esta interpretación dicotómica de sus actitudes y, en específico, de sus prácticas lingüísticas.

Jacky es un joven muy querido entre el profesorado por su carisma y «buen corazón». Sin embargo, al referirse a él a menudo se le identifica con una firme resistencia a cambiar y adaptarse. Por lo que respecta a prácticas lingüísticas y siguiendo esa misma lógica origen-destino, a Jacky se le asocia casi exclusivamente con el urdu y el castellano. Aunque Jacky defiende la importancia de mantener el urdu, sus prácticas activan muchas más lenguas (ver tabla 01). Al comparar Jacky con Aleena, una joven nacida en Holanda y escolarizada en Barcelona desde infantil y descrita como «más abierta», uno de sus profesores contrastaba sus actitudes lingüísticas de la siguiente forma:

Jacky y Aleena son casos muy diferentes, porque ella tiene muchas más capacidades para las lenguas, ella por ejemplo diferencia totalmente catalán y castellano, te habla muy bien inglés (enfatisa), te habla francés, entonces, yo creo que ella es una chica con otro bagaje intelectual y cultural diferente al de Jacky.

Es interesante que el docente aquí no explique la diferencia entre Aleena y Jacky por la diferencia de tiempo vivida en Barcelona (Aleena llevaba en la ciudad casi el doble de tiempo que Jacky), sino por un «bagaje intelectual y cultural diferente». Tener más capacidades para las lenguas viene asociado al dominio de lenguas de prestigio como el inglés y el francés, obviando cualquier otro aprendizaje lingüístico que Aleena y Jacky puedan tener. Se asocia así el aprendizaje de ciertas lenguas, lenguas europeas, con una capacidad cognitiva, pero también a «otro bagaje cultural» en oposición al caso de Jacky, dando a estas lenguas un *valor indexical*⁷ de mayor cercanía de la joven al bagaje cultural de prestigio en el país de recepción. Sabemos que Jacky introduce en sus prácticas comunicativas rasgos lingüísticos de 8 lenguas, 9 si consideramos el árabe marroquí (darija) y el clásico como lenguas diferentes. Sin embargo, estos saberes no emergen en un marco dicotómico.

El docente, no obstante, matizaba así su descripción de Jacky tras escuchar algunos de los hallazgos de la etnografía que le compartía la investigadora:

7 En el campo de la sociolingüística se entiende por indexicalidad el proceso a través del cual el uso de una forma lingüística adquiere un significado social que es compartido por un grupo, más allá del valor referencial de éste (Blommaert y Rampton 2016: 27). Así, por ejemplo, el uso de un acento, un registro o una palabra puede «indicar» la clase social del hablante.

Investigadora: ¿y qué lenguas crees que hablan con diferentes personas?

Docente: Yo creo que Jacky, en el caso de Jacky, Jacky tiene un uso..., a pesar de lo que, todo esto que dices tú, yo creo que él básicamente las dos lenguas que habla son el urdu, quizás con la madre ahora esa parte que yo no sabía, de esta otra lengua, pero yo creo que él básicamente usa urdu, con todos los, la comunidad pakistani, y quizás un poquito también el punyabi, lo que decías tú ahora, y después el castellano, yo le he escuchado rarísimas ocasiones hablar en catalán o inglés.

Este comentario muestra cómo el profesor ha incorporado la información sobre otros aprendizajes de lenguas a través de los compañeros de clase o sobre la convivencia de diferentes lenguas pakistaníes en el seno de una misma familia que la investigadora le había explicado anteriormente. Se hace obvia su predisposición a matizar sus opiniones al realizar un rápido reajuste en absoluto insignificante. Sin embargo, también muestra resistencia a abandonar su marco explicativo, «a pesar de», «todo esto que dices tú», «quizás con la madre esa parte que yo no sabía», lo que también evidencia cómo hay discursos que perviven y condicionan el análisis de las experiencias del alumnado de origen inmigrante. Discursos en los que Aleena encaja como políglota por su inclinación a aprender francés e inglés, y el hecho de que no mezcla catalán y castellano, en la línea del concebir el multilingüismo como suma de monolingüismos (Heller 2007), pero en los que a Jacky se le relega a una visión simplificadora entre dos lenguas, la lengua de origen y la lengua de recepción.

6.2 EL REPERTORIO COMUNICATIVO EN ESPACIOS SÚPER-DIVERSOS: MÁS ALLÁ DE ORIGEN Y RECEPCIÓN

Investigadora: ¿t'agradaría aprendre més llengües?

Clarisa: Sí, ruso, me encanta.

Investigadora: Ostres, rus, i això?

Clarisa: Por el Instagram y las chicas que sigo ahí.

Las palabras del profesor de Jacky no eran excepcionales, como tampoco los reajustes y dudas que el profesorado podía añadir al contrastar sus ideas con otras. Sin embargo, estas ideas más comunes que circulan nos descubren más sobre cómo se conciben las lenguas en el lugar de recepción que cuáles son las prácticas comunicativas reales de este alumnado. En este apartado se muestra una representación gráfica de las prácticas comunicativas de una de las jóvenes de la etnografía que contrasta

con estas representaciones dicotómicas del apartado anterior. Aunque la Tabla 1 ya expone los amplios repertorios lingüísticos de todos los casos, centrarnos en una de las jóvenes, Clarisa, a través de un diagrama de sus prácticas lingüísticas permitirá visualizar mejor el proceso de aprendizajes e incorporación de lenguas. De haberse mostrado los diagramas de los 11 casos se observarían diferencias de usos y lenguas según sus experiencias personales de interacciones y movilidads. Sin embargo, todos reflejarían una construcción identitaria dinámica y vinculada a un contexto social que supera la idea origen/destino y que podemos ejemplificar con el diagrama de Clarisa.

Este diagrama se ha basado en el trabajo de Brandehof sobre super-diversidad en una comunidad camerunesa en la diáspora en Gante (Blommaert 2017). La información del diagrama se ha extraído de las entrevistas, aunque también se ha triangulado por el trabajo etnográfico.

Al observar la representación gráfica de las prácticas comunicativas de Clarisa vemos como éstas están atravesadas por múltiples lenguas y espacios. En el caso de Clarisa se refleja el uso de rasgos lingüísticos de hasta 10 lenguas distintas. Aunque el caso de esta joven es especialmente rico ninguno de los jóvenes o de las jóvenes manifestó utilizar menos de 5 lenguas en su cotidianidad. Los recursos lingüísticos con los que la movilidad les ha abastecido contrastan con las percepciones problematizadoras del bagaje lingüístico del alumnado inmigrante. Un tema distinto es si esta riqueza lingüística se convierte en capital lingüístico de forma automática en los países de recepción.

6.3 DESVINCULACIÓN DE LAS LENGUAS ACADÉMICAS O DE PRESTIGIO EN EL PAÍS DE RECEPCIÓN Y PROCESOS DE DESCAPITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

A pesar de lo que el diagrama de prácticas comunicativas de Clarisa nos enseña sobre sus múltiples aprendizajes, también se han detectado algunos procesos de descapitalización lingüística preocupante. En el caso del urdu, por ejemplo, los y las jóvenes de Pakistán expresan una alta consideración por esta lengua y a menudo dicen que es la lengua que planean transferir a sus descendientes. A pesar de esto, también creen que están perdiendo fluidez y aunque den ejemplos de contextos donde siguen utilizándolo, también es común que abandonen

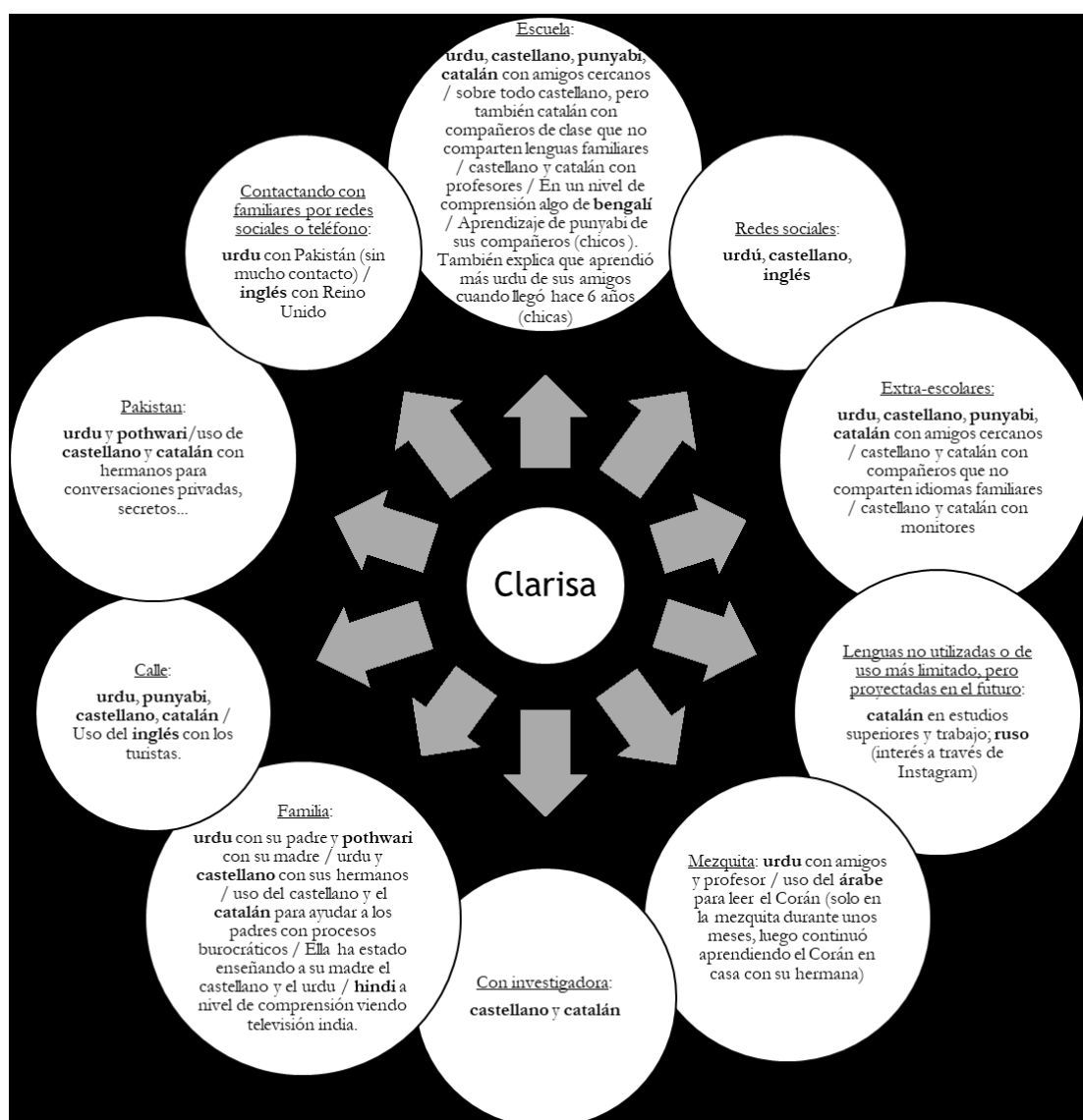


FIGURA 1. – Las prácticas y espacios comunicativos de Clarisa.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos etnográficos.

su estudio en la mezquita y que otras prácticas lingüísticas ganen terreno.

Por el contrario, el punyabi gana presencia en el país de recepción incluso en aquel alumnado para el que no es una lengua familiar, aprendiendo éste en sus interacciones en la escuela como en el caso de Clarisa (Figura 1). Sin embargo, el punyabi no tiene el prestigio que tiene el urdu, sino que se le describe como una lengua coloquial y de

bajo estatus⁸. Es interesante observar que este aprendizaje generalizado, aunque se detectaron diferencias por género, las jóvenes afirmaban utilizar más el urdu que el punyabi, no está asociado al prestigio de la lengua, ni a las posibilidades de promoción social, sino a las oportunidades de interacción entre iguales. Así que a pesar del prestigio del urdu pocos jóvenes invierten tiempo

8 El alumnado entrevistado diferencia dos tipos de punyabi, el utilizado sobre todo por familiares en Pakistán, y el utilizado entre ellos, más coloquial.

en desarrollarlo a nivel académico mientras que sí han invertido tiempo, como en el caso de Clarisa o Jacky, en aprender punyabi por su claro valor cohesionador y probablemente también como marcador de género⁹ en el caso de los jóvenes.

En la misma línea que el urdu, el árabe es una lengua muy respetada por su vinculación con el Corán, pero los y las jóvenes entrevistadas no expresaban invertir tiempo en su aprendizaje con la excepción de lo aprendido a través de la lectura del Corán.

Finalmente, todos lamentaban haber perdido fluidez hablando inglés, lo que es una muestra clara de descapitalización lingüística. Los chicos y las chicas manifestaban intentar utilizarlo en diferentes contextos, como con familiares residentes en Reino Unido, en las redes o en las calles de Barcelona con los turistas. También explicaban su inclinación por introducir palabras en inglés cuando hablaban urdu porque era «cool», en consonancia con el estatus de prestigio internacional de la lengua inglesa y de recurso de distinción entre la juventud cosmopolita; pero en contraste a esta vinculación con el inglés en otros contextos, en el instituto no parecían tener inclinación por seguir progresando en esta lengua, que además es una lengua de prestigio también en el país de recepción. Uno de los profesores entrevistados normalizaba este proceso que veía entre alumnado bengalí y paquistaní y explicaba que «se deshacían rápidamente del inglés» ya que detectaban que no era una lengua de uso en el país de recepción. Sin embargo, lo que ellos y ellas declaraba era sentir vergüenza al utilizarlo, como si la escuela no fuese un espacio donde ellos y ellas fueran hablantes legítimos de esa lengua, a pesar de que muchos de ellos habían tenido experiencias previas de escolarización en inglés.

En general, se observa que los usos que hacen de las diferentes lenguas tienen más que ver con el valor que adquieren en el lugar de recepción que con ideologías previas, lo que hace necesario analizar los

9 Diversos trabajos sociolingüísticos han demostrado que las lenguas pueden adoptar un valor asociado a la masculinidad o la feminidad (véase Woolard (1992) o Pujolar (1997). En este trabajo se recogieron evidencias de que el urdu es más valorado y utilizado entre los jóvenes por ser una lengua más asociada al ámbito académico y el punyabi es más utilizado entre los jóvenes justamente por su valor coloquial y por no tener esta dimensión académica.

usos lingüísticos de forma situada y entendiendo las interacciones del lugar y el momento. En esta línea el trabajo de Larrea (2017) que analiza las actitudes lingüísticas de los migrantes adultos punyabis en Cataluña también muestra que no hay patrones claros de trasposiciones de las actitudes lingüísticas en origen a recepción, sino una gran diversidad de actitudes. Nuestros hallazgos son consistentes con los hallazgos de Larrea y podemos añadir que las experiencias colectivas e individuales tienen mayor impacto que las ideologías lingüísticas de origen. Lo preocupante de la dimensión que agrega nuestros resultados es recoger una actitud cambiante hacia lenguas que les podrían permitir fortalecer una identidad académica, como son el urdu y el inglés, a pesar de una ideología en origen que confería prestigio a estas lenguas. En otro lugar (Reyes y Carrasco 2018) hemos explicado la oportunidad perdida en la escuela de potenciar la vinculación académica de este alumnado por implementar prácticas que priorizan «el esfuerzo». Se les valora más por esforzarse a aprender la lengua de instrucción escolar que por desarrollarse en una lengua valorada en origen y recepción como es el inglés, la cual ofrecería una imagen fuerte de estos y estas jóvenes con el impacto en vinculación académica que esto podría¹⁰; pero en cambio, se escoge situar al alumnado de origen inmigrante en un lugar de aprendizaje eterno, un fenómeno ampliamente descrito en la literatura sobre migraciones y educación en los EEUU (ver entre otros Valdés 2001).

Este proceso de desvinculación académica denota que no es tanto la ideología lingüística previa la que

10 Al final del segundo año de Bachillerato, el alumnado presenta un trabajo de investigación que se requiere hacer en catalán, aunque también existe la posibilidad de hacerlo en inglés. Sin embargo, sólo se ofrece esta opción cuando el joven o la joven no ha mostrado tener un buen nivel de inglés previo a su escolarización en Cataluña, como es el caso de parte del alumnado de origen paquistaní. Esta restricción se justifica por la existencia de estudiantes que asisten a la escuela en Barcelona temporalmente, pero con la intención de mudarse con sus familias a un país de habla inglesa más adelante. Se teme que no «hagan un esfuerzo»; sin embargo, este tipo de trabajo no implica un esfuerzo lingüístico adicional para los y las estudiantes nacionales, y mucho menos, por supuesto, para el alumnado que puede permitirse las escuelas internacionales que se escolarizaría directamente en inglés.

se impone, sino que hay factores en el contexto de recepción que están promoviendo una descapitalización lingüística global de sus prácticas. En la comunidad de Madrid, otros autores, como Martín Rojo (2010; 2013) o Pérez-Milans y Patiño Santos (2014), han descrito fenómenos similares de descapitalización lingüística y desvinculación escolar. Esta descapitalización lingüística se entiende mejor si se enmarca en el paradigma de los regímenes de movilidad y en las posibilidades que los diferentes regímenes ofrecen o no ofrecen de activar diferentes recursos según quienes son las personas que se mueven.

7. REFLEXIONES FINALES

Los resultados presentados en las secciones anteriores permiten analizar las relaciones entre movilidad y multilingüismo entre el alumnado de origen inmigrante, un conocimiento sobre el que los centros educativos deberían basar sus prácticas. Sin embargo, los discursos sobre la movilidad construyen las experiencias de este alumnado como amenaza para una adquisición exitosa de la lengua escolar; lo que contrasta con las reconstrucciones de los amplios repertorios del alumnado, claros indicadores de las posibilidades de su capital migratorio (Narciso y Carrasco 2017). La riqueza lingüística de las prácticas comunicativas de los y las jóvenes se difumina a través de las narrativas dicotómicas fuertemente vinculadas a los discursos que han sustentado el nacionalismo metodológico. Sus prácticas lingüísticas se supeditan a las representaciones de una etnicidad estática y a la idea de que su movilidad sólo se entiende conectada a unas fronteras nacionales que separan dos espacios claramente homogéneos y diferenciados. Sin embargo, la construcción lingüístico-identitario de este alumnado es complejo, dándose más allá de los espacios formales y trascendiendo la incorporación de la lengua institucional a su bagaje lingüístico; es un proceso enormemente más dinámico, donde la movilidad juega un papel principal.

No obstante, que se den múltiples aprendizajes no significa que se traduzcan directamente en un conocimiento que les ayude a promocionarse socialmente. De hecho, paralelamente a estos aprendizajes se observa una descapitalización lingüística que se debe analizar en el marco de la modernidad tardía, en que los mercados de trabajo están cada vez más estratificados étnica y racialmente

en las grandes ciudades. A pesar de la muy extendida creencia popular, y no sólo popular, de que la asimilación lingüística comporta inclusión social, la descapitalización lingüística de estos y estas jóvenes nos alerta de qué hay otros factores que pueden intervenir en el proceso exitoso o no de acceso a los mismos derechos que el resto de la ciudadanía y que la asimilación lingüística no es suficiente para ello. Como se ha demostrado en otros contextos donde asimilación lingüística no ha ido en paralelo con inclusión social (Piller 2012), es necesario analizar qué otras variables intervienen en la legitimación de unas prácticas comunicativas sobre otras (Bourdieu 1985; Heller 1996) y cómo diferentes regímenes de movilidad facilitan o no la capitalización de sus recursos lingüísticos.

Estos y estas jóvenes navegan por múltiples inputs lingüísticos reflejo del espacio súper-diverso donde se mueven, pero si se les representa dicotómicamente, se los sitúa en posiciones vulnerables que no les permite aprovechar el enriquecimiento lingüístico derivado de su proceso migratorio (Blommaert 2017). Al representarlos desde el estatismo o a través de una movilidad disruptiva se continúa estudiando los procesos de integración desde un paradigma de lo permanente y se pierde la oportunidad de, como sugiere Blommaert, analizar «*the on-the-ground micropractices performed by its members*» (Blommaert 2017: 9). Blommaert nos invita a entender la lengua como prácticas comunicativas situadas y a utilizar éstas como lente analítica. De hacer esto, el proceso de integración de este alumnado se mostraría en toda su complejidad y se podría prever como integrar sus aprendizajes como capital lingüístico.

Este mismo enfoque nos lleva a poner especial atención en qué ocurre con lenguas hegemónicas o de prestigio en diferentes contextos como el inglés, castellano, árabe o urdu. Estas lenguas son valoradas por el alumnado de esta investigación, pero no invierte esfuerzos académicamente en ninguna de ellas mientras sí lo hacen en el aprendizaje de lenguas o registros coloquiales del castellano, árabe o punyabi. Es especialmente revelador el caso del inglés. Todos y todas las jóvenes muestran consciencia de una descapitalización lingüística en esta lengua, independientemente de sus niveles de competencia anterior en origen. Dejar atrás el paradigma de lo permanente y atender qué prácticas se desarrollan y cuáles se abandonan nos permite entender que no

son las competencias lingüísticas de las personas lo que se está realmente valorando. Se debe analizar los recursos lingüísticos que se activan en el marco de las relaciones de poder desiguales en la sociedad receptora para entender que el valor que se les daba en origen puede no ser transferido al valor que se les da en el país receptor, ni aun cuando se trata de una lengua de prestigio en origen y recepción como es el inglés (Blommaert 2010: 38-39).

Lo que en origen podía asignar estatus, en otro lugar puede estar sujeto a valoraciones distintas según el estatus que se le confiere a la persona hablante (Heller 2007). De manera que la movilidad no es un fenómeno independiente, sino que su impacto depende de los desequilibrios de poder que se desarrollan en los distintos contextos. Por otro lado, el sentimiento de pérdida de capital lingüístico que manifiesta este alumnado indica que se está perdiendo la oportunidad de trabajar desde un conocimiento que ellos reconocían como parte de su identidad académica, además de transmitirles el perverso mensaje de que no son hablantes legítimos de la lengua que se les impuso a través de la colonización de sus países (Pennycook citado en Márquez Reiter y Martín Rojo 2015). Es un claro ejemplo de los complejos entramados de la movilidad y de cómo la movilidad espacial no siempre comporta movilidad social; ésta debe analizarse en relación con otras variables que se activan en los diferentes campos sociales (Glick Schiller y Salazar 2013).

Es imprescindible que el profesorado sea consciente de la magnitud de los procesos de descapitalización que vive su alumnado de origen inmigrante y de que estos no están ligados a la movilidad, sino a los procesos de desigualdad que se generan en los diferentes regímenes de movilidad. Además, necesita crear espacios que validen los aprendizajes de todo su alumnado permitiendo revertir relaciones de poder desiguales y, como propone Corona (2012), analizar las realidades lingüísticas de su alumnado y del contexto escolar más allá del proyecto lingüístico nacional. Los cambios introducidos en esta misma escuela en los tres últimos años que coincidieron con las fases posteriores a la etnografía intensiva, implementando un proyecto plurilingüe que aboga por la enseñanza de las diferentes lenguas curriculares de forma conjunta y dando especial protagonismo a las lenguas familiares de todos los estudiantes, es especialmente esperanzador (Reyes 2022). Además, permitió mostrar las diferentes voces que emergen

entre el profesorado, y abrir una posibilidad de romper con el rol reproductor de la escuela.

FUENTE DE FINANCIACIÓN

Este trabajo se inscribe en el Proyecto I+D MOVIBAR (2013-2016) «La movilidad del alumnado y su impacto en la escolarización en la Región Metropolitana de Barcelona: tipos, procesos y tendencias» (CSO2012 – 34285) y el desarrollo posterior del proyecto de transferencia financiado por el Ayuntamiento de Barcelona, «Barcelona, ciutat plurilingüe», de Europa Sense Murs y EMIGRA, UAB ciutatplurilingue.com.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras de este artículo declaran no tener conflictos de intereses financieros, profesionales o personales que pudieran haber influido de manera inapropiada en este trabajo.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Charo Reyes Izquierdo: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyecto, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original.

Silvia Carrasco Pons: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyecto, Recursos, Validación, Visualización, Redacción – borrador original.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abley, Jannis, Samina Jaffar y Bill Gent. 2004. «They will NEED TIME». *RAISE Project Paper*. Disponible en: <www.insted.co.uk/redbridge.pdf>. Fecha de acceso: 30 ene. 2024.
- Ajuntament de Barcelona. 2017. *Dades estadístiques barri Raval*. Districte de Ciutat Vella. Disponible en: <<http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/barris/a2017/barri1.pdf>>. Fecha de acceso: 30 ene. 2024.
- Bertran, Marta, Maribel Ponferrada y Jordi Pàmies. 2016. «Gender, Family Negotiations and Academic Success of Young Moroccan Women in Spain». *Race, Ethnicity and Education* 19(1): 161–181.
- Bialystok, Ellen. 2018. «Bilingual Education for Young Children: Review of the Effects and Consequences». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6): 666–679.

- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2017. «Society Through the Lens of Language: A New Look at Social Groups and Integration», en *Tilburg Papers in Cultural Studies*: 178. Tilburg, Países Bajos: Tilburg University.
- Blommaert, Jan y Aad Backus. 2013. «Repertoires Revisited: “Knowing Language” in Superdiversity». *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67. Londres: King's College.
- Blommaert, Jan y Ben Rampton. 2011. «Language and Superdiversity». *Diversities* 13(2): 1-22.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Carrasco, Silvia. 2008. «Barcelona and Catalonia: A Multilingual Reality Between an Old Paradox and a New Opportunity», en Charmian Kenner y Tina Hickey (eds.), *Multilingual Europe: Diversity and Learning*: 28-32. Londres: Trentham Books.
- Carrasco, Silvia (ed.). 2024. *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Madrid: Síntesis.
- Carrasco, Silvia, Jordi Pàmies, Ábel Bereményi y Vicenç Casalta. 2012. «Más allá de la “matrícula viva”. La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña». *Papers: Revista de Sociología* 97(2): 311-341. doi: <10.5565/rev/papers/v97n2.394>.
- Carrasco, Silvia, Jordi Pàmies y Laia Narciso. 2018. «Abandono Escolar Prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?», en Joaquín Arango, Ramón Mahía, David Moya y Elena Sánchez Montijano (dirs.), *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*: 211-236. Barcelona: CIDOB.
- Carrasco, Silvia. 2023. «Migration and Education in Spain since the 90s and the Turn of the Century: Policy and Practice Trapped in Time», en Halleli Pinson, Dymna Devine y Nihad Bunar (coords.), *Research Handbook on Migration and Education*: 496-509. Londres: Edward Elgar.
- Carrasco, Silvia y Laia Narciso. 2024. «Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema escolar normalizador de la inmovilidad», en Silvia Carrasco (ed.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*: 21-44. Madrid: Síntesis.
- Collier, Virginia P., y Thomas P. Wayne. 2017. «Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-two years of Large-Scale, Longitudinal Research». *Annual Review of Applied Linguistics* 37: 203-217.
- Corona, Victor. 2012. *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Creese, Angela y Peter Martin. 2006. «Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice -an Introduction». *Language and Education* 20(1): 1-4.
- Creese, Angela y Adrian Blackledge. 2015. «Translanguaging and Identity in Educational Settings». *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 20-35.
- Crozier, Gill y Jane Davies. 2006. «Family Matters: A Discussion of the Bangladeshi and Pakistani Extended Family and Community in Supporting the Children's Education». *The Sociological Review* 54(4): 677-694.
- De Fina, Anna. 2011. «Researcher and Informant Roles in Narrative Interactions: Constructions of Belonging and Foreign-ness». *Language in Society* 40: 27-38.
- Departament d'Ensenyament. 2018. *El Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Disponible en: <<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>>. Fecha de Acceso: 11 mar. 2024.
- Erdal, Marta B., Anum Amjad, Qamar Z. Bodla y Asma Rubab. 2016. «Going Back to Pakistan for Education? The Interplay of Return Mobilities, Education, and Transnational Living». *Population, Space and Place* 22(8): 836-848.
- Erel, Umut. 2010. «Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies». *Sociology* 44: 642-660.
- García, Ofelia. 2009. «Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century», en Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, y Tove Skutnabb-Kangas (eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*: 140-158. Nueva Delhi: Orient Blackswan.
- García, Ofelia y Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, R.U.: Palgrave Macmillan.
- Glick-Schiller, Nina, Ayşe Çağlar, y Thaddeus C. Guldbrandsen. 2006. «Beyond the Ethnic Lens: Locality, Globality, and Born-again Incorporation». *American Ethnologist* 33(4): 612-633.
- Glick-Schiller, Nina y Noel Salazar. 2013. «Regimes of Mobility across the Globe». *Journal of Ethnic and Migration* 39(2): 183-200.
- Heller, Monica. 1996. «Legitimate Language in a Multilingual School». *Linguistics and Education* 8: 139-157.
- Heller, Monica. 2007. «The Future of “Bilingualism”», en Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach*: 340-345. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hélot, Christine. 2012. «Linguistic Diversity and Education», en Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge y Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*: 214-231. Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Kenner, Charmian y Raheera Ruby. 2012. *Interconnecting Worlds: Teacher Partnerships for Bilingual Learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Larrea, Imanol. 2017. *Les actituds lingüístiques dels immigrants Panjabis adults a Catalunya*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Lytra, Vally y Peter Martin (eds.). 2010. *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Márquez Reiter, Rosina, y Luisa Martín Rojo. 2015. «The Dynamics of (Im)mobility: (In)transient Capitals and Linguistic Ideologies among Latin American Migrants in London and Madrid», en Rosina Márquez Reiter y Luisa Martín Rojo (eds.), *A Sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities, and Ideologies*: 83-101. Nueva York: Routledge.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares. 2007. «“Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares». *Revista de Educación* 343: 93-112.
- Martin-Rojo, Luisa. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín-Rojo, Luisa. 2013. «(De)capitalising Students through Linguistic Practices: A Comparative Analysis of New Educational Programmes in the Global Era», en Alexandre Duchêne, Melissa Moyer y Celia Roberts (eds.), *Language, Migration and Social Inequalities: A Critical Perspective on Institutions and Work*: 118-146. Bristol: Multilingual Matters/Institut d'Estudis Catalans.
- May, Stephen. 2014. «Introducing the “Multilingual Turn”», en Stephen May (ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*: 1-6. Nueva York / Londres: Routledge.
- Moldenhawer, Bolette. 2005. «Transnational Migrant Communities and Education Strategies among Pakistani Youngsters in Denmark». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 31(1): 51-78.
- Narciso, Laia. 2024. «Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media», en Silvia Carrasco (ed.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*: 197-218. Madrid: Síntesis.
- Narciso, Laia y Carrasco, Silvia. 2017. «Mariama on the move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española». *Migraciones* 43: 147-174. doi: <<https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.007>>.
- OCDE/European Union. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris: OCDE Publishing. doi: <<https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>>.
- Ogbu, John. 1981. «School Ethnography: A Multilevel Approach». *Anthropology & Education Quarterly* 12(1): 3-29.
- Pérez-Milans, Miguel y Adriana Patiño-Santos. 2014. «Language Education and Institutional Change in a Madrid Multilingual School». *International Journal of Multilingualism* 11(4): 449-470.
- Piller, Ingrid. 2012. «Multilingualism and Social Exclusion», en Marilyn Martin-Jones, Aadrian Blackledge y Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*: 281-296. Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Pujolar, Joan. 1997. *De què vas, tio?*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Reyes, Charo. 2017. «Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita». *Revista Complutense de Educación* 28(3): 35-52.
- Reyes, Charo y Silvia Carrasco. 2018. «Unintended Effects of Language Policy on the Transition of Immigrant Students to Upper Secondary Education in Catalonia», *European Journal of Education* 53(4): 514-527.
- Reyes, Charo. 2019. «Plurilingual focus, multilingual space, bilingual set-up: Conducting ethnographic research in two Catalanian Schools», en Robert Gibb, Annabel Tremlett, y Julien Danero Iglesias (eds.), *Learning and Using Languages in Ethnographic Research*: 177-190. Multilingual Matters.
- Reyes, Charo. 2022. «Más allá de los límites escolares: aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 15(2). doi: <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.112>>.
- Ryan, Louise, Umut Erel y Alessio D'Angelo (eds.). 2015. *Migrant Capital: Networks, Identities and Strategies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Rymes, Betsy. 2014. *Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity*. Nueva York: Routledge.
- Rytter, Mikkel. 2011. «Money or Education? Improvement Strategies among Pakistani Families in Denmark». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37(2): 197-215.
- Shah, Bindi, Claire Dwyer y Tariq Modood. 2010. «Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing “Ethnic Capital”?». *Sociology* 44(6): 1109-1127.
- Valdés, Guadalupe. 2001. *Learning and not Learning English. Latino Students in American Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Vandrick, Stephanie. 2011. «Students of the New Global elite». *TESOL Quarterly* 45(1): 160-169.
- Vertovec, Steven. 2007. «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054.
- Wimmer, Andreas y Nina Glick Schiller. 2002. «Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration, and the Social Sciences». *Global Networks* 2(4): 301-334.
- Woolard, Kathleen A. 1992. *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: Edicions de la Magrana.