

Identidades y agencias lingüísticas entre adolescentes El español como lengua de herencia en contexto escolar

Yvette Bürki¹
Universität Bern

Resumen

Desde una perspectiva crítica, este artículo arroja luz sobre los tipos de agencia individual que despliegan adolescentes bi/multilingües con español como lengua de herencia en una escuela complementaria fundada por padres de familia con raíces latinoamericanas en el cantón de Berna (Suiza). Partiendo del presupuesto de que las identidades son contextuales, relacionales y parciales (Bucholz y Hall 2005), en este estudio exploratorio se analiza cómo las alumnas y los alumnos, haciendo uso de sus agencias, se posicionan frente al español como lengua de herencia en clase. El estudio muestra la importancia de tomar en cuenta los factores contextuales en el análisis de las formas de agencia que pueden darse en el marco del aprendizaje institucionalizado de la lengua de herencia. Se suma además a los estudios de las políticas lingüísticas que incluyen las actitudes y las agencias de los adolescentes para comprender las complejidades de los procesos de mantenimiento y cambio lingüísticos en épocas de transnacionalismo y globalización.

Palabras clave: Políticas lingüísticas críticas, Agencia humana, Adolescentes, migración latinoamericana en Suiza, Español como lengua de herencia

¹ Para correspondencia dirigirse a Yvette Bürki (yvette.buerki@unibe.ch), Länggassstrasse 49, CH-3012 Berna. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3081-3622>

IDENTITIES AND LINGUISTIC AGENCIES AMONG ADOLESCENTS:
SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE IN A SCHOOL CONTEXT

Abstract

This article sheds light on the types of individual agency displayed by bi/multilingual adolescents with Spanish as their heritage language in a complementary school founded by parents with Latin American roots in the canton of Bern (Switzerland). Based on the assumption that identities are contextual, relational and partial (Bucholz and Hall 2005), this exploratory study analyzes how pupils, using their agency, position themselves in relation to Spanish as a heritage language in class. The study shows the importance of taking contextual factors into account in the analysis of the forms of agency that can occur in the context of institutionalized heritage language learning. It also contributes to studies of language policies that include the attitudes and agencies of adolescents in order to understand the complexities of language maintenance and change processes in times of transnationalism and globalization.

Keywords: Critical language policies, Human agency, Adolescents, Latin American migration in Switzerland, Spanish as a heritage language.

Recibido: 17/06/23

Aceptado: 01/08/23

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presento un estudio exploratorio cuyo objetivo radica en investigar las agencias individuales de adolescentes que tienen el español como lengua de herencia (LH) en una escuela complementaria fundada y financiada por padres de familia con raíces latinoamericanas en Berna (Suiza) y cómo estas agencias pueden explicarse analizando los posicionamientos y las actitudes frente al español que muestran estos adolescentes. Desde el marco de las políticas lingüísticas (PL) de perspectiva crítica, analizo el rol agencivo que desempeñan los adolescentes, como actores sociales, para aceptar, negociar, desafiar o resistir las expectativas sociolingüísticas en una clase de español como lengua de herencia.

En cuanto a la LH, parto del presupuesto de que la LH es un constructo flexible y fluido que no puede imponerse “desde arriba” por los padres;

todo lo contrario: entiendo la LH como un proceso de acción y agencia humanas que las personas despliegan en sus interacciones diarias. Por otro lado, investigar las dinámicas agentivas de los hijos socializados en familias multilingües –más aún en épocas de transnacionalismo y globalización como las actuales– arroja luz sobre los procesos de transmisión intergeneracional de la LH en la que los hijos desempeñan un papel fundamental (King y Lanza 2019; Nandi 2023; Johnsen 2021).

Para efectos de este estudio, me ha sido útil la definición de agencia de Al Zidjaly (2009: 178), quien la concibe como un proceso colectivo y estratificado de negociación de roles, tareas y alineamientos que tiene lugar a través de medios lingüísticos y no lingüísticos. Como propone Al Zidjaly (2009), mi análisis de la agencia de los adolescentes en clases de LH se centrará en las estrategias que ellos utilizan en clases para influir en el contexto de interacción en el que participan, de modo que el objetivo de este artículo no radica en mostrar efectos transformadores, asociados siempre a la actividad agentiva, sino en los procesos discursivos situados en los que ocurren estas agencias. Complemento el análisis discursivo de dichas agencias con la evaluación de los datos de un cuestionario repartido en clase para analizar las actitudes lingüísticas de las y los adolescentes.

La temática aquí tratada es bastante novedosa desde diferentes perspectivas. Si bien es cierto que existen estudios que tratan la interrelación entre agencia e identidad sociolingüística en LH (*cf.* por ejemplo Wei y Zhu 2013; King y Folgle 2013; Schwartz y Yagmur 2018; Said y Zhu 2019; Obojska 2019), estos estudios son aún bastante recientes. Asimismo, los estudios basados en identidad y LH en contextos educativos han empezado a desarrollarse solo a partir de la década pasada, como apunta Leeman (2015). Para el contexto suizo, no conozco ningún estudio que haya abordado esta temática en relación con el español ni con otra LH en Suiza.

2. CUESTIONES TEÓRICAS

2.1. AGENCIA HUMANA

Si partimos de la definición de agencia ya clásica de Ahearn (2001: 112), “la capacidad de actuar mediada socioculturalmente”, hay tres aspectos en los que considero necesario ahondar para entender mejor los procesos agentivos. El primero es que, como Archer (2003), creo relevante explicitar

el aspecto estructural del constructo social, que influye decisivamente en las PPL. Si bien es cierto que el nivel cultural y el estructural comparten propiedades similares en el sentido en que son anteriores a la agencia, ejercen fuerzas favorecedoras y limitadoras sobre ella (Bouchard 2017: 78) y están interrelacionados entre sí, su naturaleza es distinta. Las condiciones estructurales pueden entenderse como el conjunto de sistemas regulatorios que constituyen una sociedad, actuando de esta manera de forma restrictiva o favorecedora sobre los actos agentivos y que se reproducen y/o transforman a través de estos (Bouchard y Glasgow 2019: 27). Ejemplos de realidades estructurales son las clases sociales, los órdenes socioeconómicos, los sistemas educativos, las instituciones sociales, etc. Por su parte, la cultura puede entenderse como el conjunto de recursos ideológicos y normativos con los que cuentan las personas agentivas². Estos elementos del sistema cultural, como las normas, la moral y las ideologías de la comunidad son fundamentales a la hora de esbozar las trayectorias que emprenden las personas agentivas para alcanzar sus objetivos (Bouchard y Glasgow 2020: 32). Como señala Johnson (2013: 139), “las ideologías, creencias, actitudes y discursos lingüísticos que circulan en un contexto determinado influirán en cómo se interpreta, se apropia y se recontextualiza una política lingüística en ese contexto” (la traducción es mía). Precisamente debido a estos condicionantes estructurales y socioculturales esa capacidad de actuar de la que habla Ahearn (2001: 112) no puede equiparse como libre albedrío, una cuestión que la propia Ahearn (2001) se cuidó de resaltar.

El segundo aspecto necesario de explicitar es el hecho de que la agencia humana es en sí misma un constructo social estratificado, porque su naturaleza y alcance se definen en función de los complejos vínculos entre las personas, sus objetivos y aspiraciones, su capacidad para ejercer su propia voluntad y los contextos locales y aquellos más amplios en los que se desarrollan estos fenómenos (Bouchard y Glasgow 2019: 2). De ahí que en la sociedad actúen diferentes tipos de agencia colectiva e individual, lo que incluye, por mencionar algunos, actores oficiales y no oficiales, actores nacionales, actores institucionales, familias, líderes escolares, profesores, estudiantes, etc. Además, las agencias se pueden manifestar de manera colectiva o individual. En el caso de este estudio, me centro en actores individuales, concretamente en adolescentes que tienen el español como LH. Defino la agencia individual como “the intention or the capability of

² En la medida de lo posible, empleo en este artículo formas genéricas inclusivas.

an individual to act, initiate, self-regulate, or make differences or changes to their situation” (Liddicoat y Taylor-Leech 2021: 1).

Finalmente, y muy relevante para este estudio, es la interrelación existente entre los procesos agentivos y los identitarios, como explican Parish y Hall (2021). En efecto, para estos autores, la agencia no solo implica la capacidad de actuar, sino de actuar con significado social en contextos situados; en otras palabras, la agencia está directamente vinculada con las preguntas ¿quién tiene capacidad de actuar y cuándo y ¿cuáles son las consecuencias de estos actos? Desde esta perspectiva, la agencia no solo constituye un acto performativo y de posicionamiento explícito que genera significados sociales, sino que conlleva la identificación y las consecuencias de estas acciones con determinados actores sociales frente a quienes se realizan, lo que Parish y Hall llaman los “interpretantes” de los actos agentivos (p. 2). Estos “interpretantes” posicionan a los agentes de acuerdo a procesos indexicales moldeados por sus ideologías y las especificidades contextuales donde estos ocurren. En este sentido, lo innovador en la definición de Parish y Hall (2021) es que, además de subrayar el aspecto identitario, subraya la diferencia de perspectiva entre las identidades performadas y las adjudicadas, así como las responsabilidades (y juicios) que se imputan a los actos agentivos y no solo las condiciones que limitan la acción humana.

2.2. LH DESDE LA POLÍTICA Y LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS CRÍTICAS

Como ya he indicado en la introducción, este estudio exploratorio se inscribe en el ámbito de la PL, desde una postura crítica, como se viene postulando desde el giro por el que ha pasado la disciplina a partir de los años 90 del siglo pasado en adelante. La PL siempre implica acciones destinadas a influenciar las conductas y el comportamiento de las personas en relación con la adquisición, la estructura o el empleo funcional de repertorios lingüísticos. Pero, a diferencia de las perspectivas teóricas y sus implicaciones metodológicas de la así denominada PL “tradicional” (Ricento 2000: 206), practicada por expertos desde “arriba” para alcanzar objetivos en relación con los usos y las prácticas lingüísticas, el giro de los años 90 al que he aludido antes tiene como objetivo mostrar cómo esta PL desde “arriba” (re)produce estructuras de poder y (re)crean desigualdades sociales, al tiempo que critican que tal forma de concebir y practicar la PL han solido ignorar las propias inquietudes y los problemas de las comunidades y de los individuos que las conforman, reproduciendo muchas veces sistemas de desigualdad social (Tollefson y Pérez-Milans 2018: 7). Desde esta perspectiva, se hace entonces

patente que la PL no son solo una cuestión que se gestiona “desde arriba”, sino que son complejas y multiescalares (Ricento y Hornberger 1996) y que para poder entenderlas es necesario observar y entender qué pasa con ellas en las interacciones diarias y de qué manera los actores sociales ejercen sus agencias (o no) en procesos sociolingüísticos como los de desplazamiento lingüístico y de multilingüismo. Como señalan Tollefson y Pérez-Milans (2018: 8), si las investigadoras y los investigadores quieren entender los sistemas sociolingüísticos complejos de una sociedad, tienen que explorar el interfaz entre las trayectorias de vida de los individuos, las culturas y las prácticas lingüísticas de las salas de clases, las calles, el patio de juegos y las prácticas lingüísticas domésticas, y cómo estas prácticas están vinculadas con ideologías hegemónicas nacionales y globales, discursos y políticas lingüísticas. Así las cosas, está de la mano que los métodos más privilegiados en esta forma de concebir la PPL son aquellos de perspectiva cualitativa y etnográfica, así como aquellos que combinan varios métodos.

Contextualizado el giro que da la PL a finales del siglo pasado, se entiende también el interés y el surgimiento de otras PL que se despliegan en escalas más pequeñas como por ejemplos las políticas lingüísticas familiares (King *et al.* 2008), entendidas en sentido amplio como las decisiones que toman los padres sobre el uso y el aprendizaje de una lengua así como las estrategias y los procesos implícitos que legitiman determinadas prácticas lingüísticas y de alfabetización frente a otras (Curdt-Christiansen 2018; King y Fogle 2013). Para este estudio es importante tener en cuenta las PL de familias transnacionales/binacionales residentes en la parte germanoparlante de Suiza y que de alguna manera cultivan como parte de sus repertorios el español como LH. Entiendo aquí el término *lengua de herencia* en un sentido amplio, como toda lengua distinta a la nacional y mayoritaria que se cultiva y se practica en diferentes medidas por grupos o comunidades sociales (para una panorámica sobre los distintos conceptos del término LH y los debates al respecto *cf.* Leeman 2015).

Por otro lado, en términos demográficos, físicos y materiales, las vidas familiares en todo el mundo se ven cada día más impactadas por dos grandes fuerzas: la globalización y el transnacionalismo, que hace que las sociedades sean cada vez más diversas (King y Lanza 2019; Lanza y Wei 2016). También el español como LH en Suiza es reflejo de estos procesos: mientras que la movilidad reciente ha dado lugar a un número creciente de familias transnacionales, cada vez se forman más matrimonios y vínculos interculturales. Además, en muchos casos, la globalización ha servido también para intensificar el encuentro de diversas tradiciones, valores y lenguas de los miembros de las familias. En el caso de Suiza, estos procesos

se han venido realizando sobre todo desde el último tercio del siglo 20 en adelante (Bolzman, Carbajal y Mainardi 2007)³.

Ahora bien, el mantenimiento de la LH exige una serie de procesos agentivos por parte de diferentes actores sociales. Concretamente, exigen en primer lugar agencia por parte de los padres, quienes gestionan la socialización en la LH en casa y/o en alguna institución escolar que ofrezca su enseñanza de manera complementaria a la lengua mayoritaria del país de residencia; en segundo lugar, por parte de estas mismas instituciones, formadas muchas de ellas por iniciativas parentales (*cf.* infra §3), y donde de manera programática el personal docente se preocupa por mantener la herencia lingüística y cultural. Pero también los propios hijos pueden ejercer diferentes formas de agencia en el mantenimiento de la LH, contribuyendo activamente a que la transmisión intergeneracional de la LH sea exitosa o no. Como parte de las PLF, la LH es un aspecto fundamental en los estudios actuales de multilingüismo. Analizar los procesos identitarios, las actitudes y las ideologías, así como las agencias de los diversos actores sociales involucrados en los procesos de transmisión de la LH son cuestiones centrales para entender las dinámicas de mantenimiento o no de las LH en contextos de migración (King y Lanza 2019; Guardado 2018; Curdt-Christiansen 2018).

2.3. ADOLESCENTES, IDENTIDAD LINGÜÍSTICA Y AGENCIA EN LA CLASE DE LH

Si en la sección anterior he abordado el término LH desde una perspectiva general, me centro aquí en la enseñanza del español como LH. La enseñanza de la LH tiene lugar al margen de la escuela primaria o secundaria regular que se imparte en las lenguas nacionales y, por lo tanto, durante los fines de semana o después de las clases de la escuela regular (Wei 2018). A estas escuelas de enseñanza de LH, mayormente subvencionadas por grupos comunitarios, asociaciones culturales o Embajadas (*cf.* infra §4), acuden los hijos de padres que, como parte de su gestión parental, deciden cultivar la LH fuera del entorno doméstico. Como vemos, los padres asumen sus roles como agentes y de esta manera ejercen su autoridad para influir en las

³ Los grupos más numerosos de latinoamericanos hispanohablantes provienen de la República Dominicana (5,762), Colombia (5,477) y México (3,666). Pueden consultarse las cifras de migración a Suiza desde 1980 hasta 2021 correspondientes a zonas hispanohablantes en Latinoamérica (Bundesamt für Statistik, Ständige ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980-2021).

prácticas y en las actitudes lingüísticas de los hijos (Spolski 2012: 4). Por otro lado, sucede que estas decisiones se pueden tomar sin tener en cuenta las opiniones y las actitudes que tengan los hijos frente a la LH ni sus agentividades en relación con la construcción de sus propias identidades con respecto a la LH (Leeman 2015: 104). Así las cosas, estos hijos se encuentran en las clases de LH sin que necesariamente así lo quieran. Lo que ocurre es que, en muchos casos, los padres dan por sentada una relación directa entre identidad étnica y LH, asumiendo intrínsecamente que los hijos reclaman de forma automática la misma identidad étnica y lingüística que ellos. Tales presupuestos pueden crear en los padres altas expectativas con respecto al dominio de la LH por parte de los hijos, causando fricciones en las familias (Curd-Christiansen 2016) o incluso resistencia a aprenderla (Blackledge *et al.* 2008). Precisamente en relación con el papel que pueden desempeñar las LH en las identidades lingüísticas, Deumert cuestiona que se conciban las LH y las culturas como estáticas y sugiere que la herencia lingüística y cultural es “a process of human action and agency” (2018: 153) y no una cuestión de “poseer” las lenguas como objetos.

Dada mi propia observación en la interacción con chicos y chicas aprendices de LH, la pregunta que ha servido como hilo conductor en este estudio explorativo es de qué manera se muestran diferentes tipos de conductas agentivas en aprendices adolescentes de LH en una escuela destinada a la comunidad latinoamericana en Berna y cómo estas agencias pueden explicarse teniendo en cuenta los posicionamientos y las actitudes frente a la LH que exhiben. Este estudio se inscribe dentro de la PL crítica (*cf.* Nandi 2023) ya que lo que me interesa ante todo rescatar es la importancia de la construcción de identidades de adolescentes en relación con las LH tomando como contexto situado las clases de LH y subrayar el rol agentivo que estos adolescentes, como actores sociales, desempeñan para aceptar, negociar o resistir a las expectativas (socio)lingüísticas de padres y docentes. Ahora bien, aunque yo no inscribo mi investigación en el marco de las pedagogías críticas en LH, el aula de LH abre puertas para comprender mejor cómo las ideologías dominantes de padres y maestros se intersectan con las actitudes y los valores que pueden tener los aprendices frente a la LH.

Como se desprende de mi argumentación, una categoría central en este estudio es el de la identidad. Parto para su definición de una perspectiva postestructuralista y construccionista, de acuerdo con la cual las identidades emergen en la interacción y el discurso (Weedon 1997; Pavlenko 2003; Bucholtz y Hall 2005). Entendidas así las identidades, abarcan no solo categorías de nivel macro como el sexo/género, la edad y la procedencia, sino también categorías identitarias locales y roles y posicionamientos interaccionales transitorios de los actores sociales. La identidad, por lo

tanto, se entiende como una categoría que emerge de manera intersubjetiva (Weendon 1997). Siguiendo a Bucholtz y Hall (2005) resaltaré su carácter situado, relacional y parcial. Entender las identidades como situadas, implica que además de las categorías macrosociales que definen a las y los participantes de la interacción, éstas abarcan posturas y roles que emergen en el contexto local de la interacción. Al comprender las identidades como relacionales, se pone de relieve que estas nunca son autónomas o independientes, sino que siempre adquieren significado social en correlación con otras posturas identitarias en el discurso y, en segundo lugar, que estas relaciones de identidad no solo se construyen sobre la base de un único eje, el de semejanza/diferencia (que es el que se suele mencionar), sino a través de varias relaciones, a menudo superpuestas como las de autenticidad/artificio y autoridad/deslegitimación (598). Por lo que concierne a su carácter parcial, esto apunta al hecho de que, según los contextos, “se manifiesta de manera precaria, contradictoria y en proceso, contantemente (re)construida en el discurso cada vez que pensamos o hablamos” (Weendon 1997: 34; mi traducción). Por esto mismo, la complejidad de las identidades en sus múltiples facetas nunca puede manifestarse completamente a partir de un único análisis.

3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ESCUELAS COMPLEMENTARIAS DE HABLA HISPANA EN SUIZA

Antes de pasar de lleno a explicar el estudio exploratorio realizado, es importante contextualizar las LH desde una perspectiva macro, es decir en el marco de las políticas lingüísticas desarrolladas por Suiza.

La educación en LH surge y se desarrolla en Suiza en contextos similares a los de otros países europeos como Alemania, Francia y Holanda, a donde los trabajadores migrantes (los así denominados *Gastarbeiter*) llegaron en los años 60 del siglo pasado cuando la economía de estos países europeos experimentaba un *boom* económico después de la Segunda Guerra Mundial (De Boot y Gorter 2005: 613). Hasta los años 80 del siglo pasado, la Confederación Helvética contempló la educación en LH como temporal y pensada más bien para que los hijos de las familias migrantes pudieran insertarse sin problemas en el sistema educativo al retornar a sus países de origen. En los años 90, cuando se comprendió que la mayoría de estas familias migrantes no retornaría a sus países de procedencia, la política lingüística de la Confederación con respecto a estas escuelas cambió

(Sánchez Abchi 2018). Este cambio de perspectiva se observa en las directivas para la organización y la colaboración en el marco de la enseñanza de LH publicadas por el Cantón de Berna en el año 2013⁴:

Muchos niños crecen hoy en día siendo multilingües: hablan árabe, chino o croata en casa con sus padres o español con uno de ellos y alemán con el otro. La proporción de matrimonios binacionales en Suiza supera hoy el 40%. Por eso, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, la enseñanza de la lengua y la cultura de origen (HSK) ya no se dirige principalmente a los hijos de los trabajadores inmigrantes que permanecen temporalmente en Suiza y quieren garantizar la conexión de sus hijos con el sistema escolar de su país de origen. Hoy en día, el objetivo de la enseñanza del HSK es más bien promover la(s) lengua(s) que se habla(n) en las familias de los niños que crecen de forma multilingüe en un contexto escolar, con el fin de lograr competencias lingüísticas que vayan más allá del uso cotidiano del lenguaje oral. La enseñanza del HSK complementa así el apoyo lingüístico en general y la enseñanza de idiomas en la clase principal, ya que los respectivos procesos de aprendizaje se influyen mutuamente de forma positiva (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2013: 2; la traducción es mía).

Como se desprende de esta cita, Suiza reconoce explícitamente su realidad multilingüe, no solo por la presencia de las cuatro lenguas nacionales (alemán, francés, italiano y retorromano), sino también a causa de la migración, que ya no interpreta como transitoria. Se resalta el alto porcentaje de matrimonios binacionales (40% de los matrimonios) y se pone de relieve la importancia de fomentar las LH en el contexto escolar para promover de manera general el multilingüismo y la enseñanza de lenguas en las escuelas del sistema público suizo. A pesar de este reconocimiento oficial de los centros de enseñanza de LH en Suiza, estas escuelas no reciben financiación estatal, hecho por el cual su situación económica y profesional es muy variada, dependiendo de la historia de migración de los colectivos nacionales, de las instituciones y organismos que las organizan y financian. Además, la situación de estas escuelas varía mucho de cantón en cantón (Sánchez y Calderón 2016).

Efectivamente, en Suiza existen tres tipos de escuelas de LH: a) las financiadas y organizadas por el país de origen a través de las embajadas; b) las apoyadas por otras organizaciones no gubernamentales como ONG y

⁴ Todos los cantones suizos han publicado guías semejantes desde 2010 en adelante (Makarova 2014: 91).

c) las organizadas y financiadas por asociaciones o fundaciones, muchas de ellas creadas por iniciativa de los padres de familia y organizaciones privadas (Sánchez y Calderón 2016), que muestran precisamente el carácter agentivo de estas agrupaciones. Mientras que países con una larga tradición migratoria en Suiza como España, Portugal e Italia subvencionan estas escuelas para los hijos de sus ciudadanos en Suiza, las escuelas latinoamericanas, como es el caso de la escuela en la que yo sitúo mi investigación, no reciben subvención de las embajadas para apoyar de manera continua el desarrollo de estos centros de enseñanza de LH. Esto repercute en la infraestructura de las escuelas y en su profesionalización, ya que en este tipo de escuelas financiadas por los padres de familia los salarios son pagados por horas, con carga limitada y con tarifas por debajo de las aplicadas al profesorado de escuelas públicas financiadas por los cantones. Por estas razones el personal de estas escuelas realiza esta labor no siempre como actividad profesional principal y muchas veces motivados por un espíritu comunitario de voluntariado (Sánchez y Calderón 2016).

4. CUESTIONES HEURÍSTICAS

4.1. ESCUELAS COMPLEMENTARIAS DE LH

Independientemente del tipo que sea, todas las escuelas son organizaciones con una enorme fuerza agentiva, pues son lugares que producen simultáneamente conocimiento e identidades sociales y lingüísticas (Jaffe 2003). En el caso específico de las escuelas complementarias de LH, estas son además agentes de mantenimiento y revitalización de lenguas minoritarias –muchas veces en contextos de migración–, cuyos retos principales son coordinar la labor de enseñanza de la lengua minoritaria con aquella de la identificación lingüística y cultural mayoritaria (Jaffe 2009; Creese 2009); en otras palabras, no solo se trata de transmitir las competencias lingüísticas en español, sino de crear las condiciones a partir de las cuales el alumnado pueda adquirir o reforzar una conexión afectiva cultural a través de la lengua (Jaffe 2009: 121). Este es el caso de la escuela complementaria en la que yo realicé mi estudio. Se trata de una escuela fundada y financiada por padres de familia residentes en el cantón de Berna que querían que sus hijos cultivaran sus raíces latinoamericanas en Suiza y desarrollaran destrezas lingüísticas en lengua española, tanto orales como escritas. Con

más de 100 alumnos⁵, la escuela es la tercera más grande de Suiza y ofrece ocho niveles de instrucción, incluido el nivel preescolar para niños de 5 a 6 años. Estos niveles no se forman de acuerdo con el grado de conocimiento del español, sino por edades, lo cual supone ya desde el inicio que las clases son dispares en cuanto al dominio del español. Además, de acuerdo con el número de alumnas y alumnos matriculados, también es posible que se fusionen niveles, lo cual fue el caso de la clase en la que realicé este estudio, que pudo completar el número necesario para abrirse gracias a la fusión del nivel escolar 4 (niñas y niños de 12 a 13 años) y del nivel escolar 5 (niñas y niños de 14 a 15 años). Las clases se imparten en español por personal docente de origen latinoamericano –en su gran mayoría mujeres– que han estudiado carreras afines a la didáctica. De acuerdo con mi observación participante, el alumnado interactúa con el personal docente básicamente en español, aunque son usuales técnicas de translenguaje alemán-español, dialecto alemán-suizo-español e incluso francés-español, como se podrá observar en los ejemplos del análisis (*cf.* §5). Entre el alumnado, en cambio, es frecuente el empleo tanto en el aula como fuera del aula, durante los descansos y el recreo, del dialecto alemán-suizo, aunque no exclusivamente.

Dado que se trata de una institución escolar, es necesario tener en cuenta que las escuelas tienen roles predeterminados que implican jerarquías sociales y relaciones de poder, lo cual influye en la dimensión de las capacidades agentivas. En el caso concreto del personal docente, son dos los rasgos sociales más prominentes: el de autoridad y legitimación. Además, los roles interaccionales entre personal docente y alumnado están fuertemente regimentados, siendo un rasgo fundamental de las interacciones en el salón de clases el alto grado de control que ejerce el personal docente sobre la estructura de la participación, la asignación de los papeles de los participantes, la distribución de los turnos de palabra y la evaluación de las aportaciones del alumnado (Jaffe 2009: 123). Asimismo, debido al papel que desempeñan las y los docentes en la educación y socialización de los niños, sus posturas están orientadas hacia un resultado interaccional: la alineación del alumnado con sus posturas y, por medio de esta, la asimilación de sus posturas. En otras palabras, la alineación con las posturas de las y los docentes puede verse como la respuesta esperada. Estos aspectos de la interacción en el contexto escolar son fundamentales para entender las agencias de las alumnas y los alumnos adolescentes.

⁵ La escuela contaba en mayo de 2021 con 140 alumnos según se anunció en la Asamblea General a la que yo asistí.

2.1. LOS DATOS

Los datos que presento y analizo en este estudio pertenecen a una actividad realizada en febrero de 2021, cuando la situación sanitaria de la COVID-19 parecía haberse calmado y la dirección de la escuela restableció las clases presenciales. Era una actividad que ya había planificado en el año 2020, cuando estuve realizando un trabajo de perspectiva etnográfica en la escuela y que preveía poder participar como observadora participante durante todo el semestre. El objetivo era analizar las identidades y actitudes lingüísticas de adolescente matriculados en la escuela, pero debido a la pandemia tuvo que cancelarse. Gracias a la generosa colaboración de la docente con la que ya había trabajado en otras ocasiones en la escuela, la actividad pudo llevarse a cabo durante una hora y quince minutos de su clase y en la que tomaron parte, además de la docente de origen latinoamericano, 14 alumnos y alumnas. Es importante mencionar que, por cuestiones de disponibilidad y en la incertidumbre de que volvieran a cerrarse las clases presenciales por motivos sanitarios, esta actividad se realizó en la segunda clase del segundo semestre, con una composición que no reflejaba la del primer semestre, debido a que, como expuse anteriormente, se fusionaron los niveles 4 y 5 en una sola clase (*cf.* infra, §4.1). Lamentablemente, no hubo posibilidad de realizar un trabajo de seguimiento de la clase durante el semestre debido a razones institucionales. En este sentido, una limitación de este estudio exploratorio constituye en que se centra en el microanálisis de un único evento. A continuación, presento los datos de los alumnos cuyos nombres han sido cambiados para asegurar su anonimato:

Nombre alumno/a	País de proveniencia del padre	País de proveniencia de la madre	Edad
Lea	Suiza (abuelos chilenos)	Suiza	13
Chiara	España	Suiza	14
Victoria	Paraguay	Paraguay	13
Daniel	Suizo	Perú	13
Michel	No lo recuerdo	Peru	13
Dirk	México	Suiza	14
Emilie	Venezuela	Venezuela	12
Jonas	Suizo	Cuba	14
Estefania	Colombia	Colombia	13
Sven	Argentina	Argentina	12
Rafael	Peru	Suiza	14
Rita	Suizo	Mexico	12
Samuel	Honduras	Suiza	13
Hugo	Argentina	Argentina	13

Tabla 1. Nombres (anonimizados) del alumnado de la clase

De los catorce alumnos, cuatro son hijos de matrimonios compuestos por padre y madre latinoamericanos y los otros diez restantes son hijos de matrimonios binacionales, lo cual refleja la situación más común de la escuela⁶. Una alumna (Chiara) es la única que tiene origen español y no latinoamericano. Los niveles de español entre el alumnado son desiguales.

En cuanto a los datos, estos proceden de dos actividades distintas pero interrelacionadas entre sí. En primer lugar, de un cuestionario con 12 preguntas (abiertas y cerradas y cuatro de ellas con posibilidad escalar del 1-5), que se presentó ante el alumnado como una actividad para tematizar en clase “la riqueza de las lenguas”. Las preguntas escalares corresponden en su estructura a las prototípicas realizadas en estudios actitudinales como en la pregunta 4:

⁶ El 70% del alumnado son hijos de matrimonios binacionales según datos obtenidos de la administración de la escuela para el año 2018. Aunque no he podido acceder a los datos exactos para el año 2021, en la asamblea general de ese año en la que participé, la presidencia de la escuela mencionó que las parejas binacionales constituían la mayoría en la escuela.

Marca en un rango del 1 (**menos**) al 5 (**más**) que crees de la lengua que has escrito en **a**):

a) Bonita:	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
b) Divertida:	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
c) Práctica:	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
d) Difícil	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
e) Importante	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —

Cuadro 1. Ejemplo del tipo de pregunta escalar del cuestionario repartido en clase

Ya que acceder a las identidades lingüísticas únicamente por cuestionario es de por sí poco satisfactorio y el cuestionario no es la manera más dinámica de enganchar a adolescentes en una actividad, contemplé además una discusión con la docente para que se pudiera observar cómo se alineaban o no con las respuestas implícitas que proponían muchas de las preguntas y que, al formularlas la maestra en voz alta, podrían interpretarse como posturas suyas. Se trataba de preguntas como, por ejemplo, “¿Te gusta la lengua española?” “¿Por qué?”, “¿Conoces otras lenguas habladas en Latinoamérica?” “¿Te gustaría aprenderla?”. U otras preguntas sobre lenguas del entorno del alumnado que pudieran arrojar luz sobre sus identidades y actitudes lingüísticas, como, por ejemplo, “¿Te gusta el alemán suizo?” “¿Por qué?” “¿Qué otra lengua que no hayas mencionado hasta ahora hablas?” “¿Qué otra lengua te gustaría aprender?” “¿Por qué?”. Las preguntas formuladas tienen como base preguntas que ya había planteado en entrevistas para un estudio sobre identidades e ideologías lingüísticas que realicé con jóvenes y adolescentes y sus madres entre 2016 y 2019 inclusive (*cf.* Bürki 2019) y que modifiqué en parte para ajustarlas a esta actividad.

Analicé la interacción entre la maestra y el alumnado de manera discursiva teniendo en cuenta cómo se posicionaban los alumnos para evaluar los temas preguntados, así como para posicionarse frente a la maestra y a otros alumnos. Desde la sociolingüística, el análisis conversacional y la antropología lingüística se ha demostrado cómo surge el significado en las conversaciones si nos centramos en microprocesos interaccionales (Gumperz y Hymes 1964, Ochs *et al.* 1996; Rampton 2006). Al partir de una perspectiva construccionista (*cf.* supra, §3), de acuerdo con la cual las identidades emergen en la interacción y el discurso (Bucholtz y Hall 2005), el concepto de posicionamiento resulta útil para describir y explicar cómo se negocian las identidades, pues permite entender de qué manera estas pueden producirse o indexarse discursivamente (*cf.* Deppermann 2015). Al observar y analizar los posicionamientos del alumnado en la interacción

se puso en evidencia que movilizaban diferentes tipos de agencia. Estos datos se complementaron con los obtenidos de los cuestionarios y con las notas tomadas durante conversaciones con la maestra la misma una semana después del evento y varios meses más tarde al analizar los datos. Para el cuestionario, opté por un análisis temático y discursivo con el objetivo de examinar por un lado los valores que los alumnos asignaban al español y por otro, cómo se posicionaban en una escala afectiva o epistémica frente a las preguntas planteadas.

5. ANÁLISIS

5.1. LA INTERACCIÓN

A continuación, presento y analizo cuatro momentos de la interacción en clase que muestran los diferentes tipos de agencia que se cristalizan por parte de los alumnos y las alumnas. Como Al Zidjaly (2009: 178), entiendo que la agencia se manifiesta como un proceso colectivo de negociación de roles, tareas y alineamientos y posicionamientos en la interacción que tiene lugar a través de medios lingüísticos y no lingüísticos, como, por ejemplo, silencios, elementos suprasegmentales y no verbales.

Este primer extracto corresponde a la segunda parte de la actividad, centrada en las lenguas de Latinoamérica, después de haber discutido por qué es importante la diversidad lingüística y qué lenguas habladas en Latinoamérica conocen las alumnas y los alumnos.

(1)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | Profesora | ¿Chiara? |
| 2 | Chiara | qué |
| 3 | Profesora | ¿qué piensas de que hayan tantas lenguas? |
| 4 | Chiara | ¿ah? ((fastidiada)) |
| 5 | Profesora | ((hablando muy lentamente)) ¿qué piensas. de que hayan |
| 6 | | tantas lenguas. en Latinoamérica? |
| 7 | Chiara | no sé. |
| 8 | Profesora | no sabes (.) ¿Nelly? |
| 9 | Rita | em:: es bonito tener muchas lenguas, |
| 10 | Profesora | em sí, ¿me repites? |
| 11 | Rita | es bonito tener muchas lenguas. |
| 12 | Profesora | mhm, <u>es bonito tener muchas lenguas,</u>
¿qué piensas Rafael |

- 13 (.)¿de que hayan tantas lenguas?
 14Rafael eh... en Latinoamérica es bonito tener esa lengua que
 15 también que nos- que::: (.) eh que también dejaron como los
 16 indígenas.
 17Profesora muy bie::n hay muchas lenguas que dejaron los indígenas
 18 ¿Dirk?
 [...]]

En este ejemplo observamos que Rita y Rafael colaboran con sus respuestas a la actividad planteada y se ajustan a las expectativas de la docente. En el caso de Rita (líneas 9 y 11), su respuesta se adecua a lo esperado por la profesora, de modo que esta la repite de forma enfática para toda la clase. En otras palabras, mediante este enunciado ecoico, la profesora respalda la respuesta de la alumna (Ruiz Gurrillo 2008). En el caso de Rafael (líneas 14-16), quien trae precisamente a la clase el argumento de las lenguas indígenas latinoamericanas, que era una de las respuestas esperada para la actividad, la docente valida la respuesta con la pronunciación enfática de “muy bie::n”. En cambio, Chiara primero desafía a la profesora mostrando, mediante el marcador discursivo *ah* con entonación interrogativa (línea 4), un acto de fastidio, y luego, al volver a repetir la profesora la pregunta de forma lenta, suponiendo que Chiara no la ha entendido bien (líneas 5-6), rehúsa dar una respuesta con un lapidario “no sé” (línea 7). Podemos interpretar esta negativa de Chiara como una forma de alineación contraria a lo esperado como respuesta por la profesora, manifestando así que se resiste a la actividad organizada en el aula.

El siguiente ejemplo corresponde a la parte de la clase en la que la profesora pregunta al alumnado si hablan otra lengua latinoamericana distinta al español. La profesora selecciona, otorgándole el turno, a una alumna de quien sabe que habla, además de español, guaraní como una estrategia para incentivar el diálogo y dinamizar la clase.

- (2)
- 1 Profesora ¡bien! voy a escuchar aquí a algunos eh:: ¿Victoria?
 2 Victoria ¿sí? yo hablo español en Suiza con mis padres. y yo hablo
 3 alemán en Suiza con mis amigos.
 4 Profesora les recuerdo la pregunta ¿qué otras lenguas
 5 LATINOAMERICANAS hablas tú?
 6 Victoria ¡ah! guaraní en Suiza con mi familia.
 7 Profesora entonces, latinoamericanas, ¿cuantas hablas en tu casa?
 8 Profesora ¿con quién? muy bien. ¿tú?
 9 Victoria español y guaraní. con mis padres.
 10 Profesora ¿tú? ¿con quién hablas español?|
 11 Jonas antes, español
 12 Profesora ¿con quién hablas español?

- 13 Jonas en la escuela
 14 Profesora muy bien. en la escuela. [¿Samuel?
 15 Lea [¿qué es guaraní?]
 16 Samuel ¡NO::!
 17 ((risas))
 18 Victoria [un idioma de Paraguay]
 19 Profesora ((en tono pausado))¿qué lenguas LATINOAMERICANAS
 hablas y
 20 con quién?
 21 Samuel ¿con quién?, con mis padres...

Lo que me interesa subrayar en este ejemplo es que, mientras la profesora selecciona a Samuel para hacerlo participar en clase (línea 14), Lea se autoselecciona y toma turno para preguntar por lo que significa la palabra *guaraní* (línea 15), mostrado así su interés por aprender en clase. Como la profesora sigue manteniendo el intercambio con Samuel, que no está dispuesto a colaborar inicialmente (*cf.* la respuesta “NO”, pronunciada en voz alta, seguida por eso de las risas de sus compañeros en la línea 16), Victoria se autoselecciona, tomando el turno para asumir el papel de la profesora y dar respuesta a Lea (línea 18). En estos dos casos, tanto Lea como Victoria muestran mediante la autoselección una agencia participativa en la dinámica de la clase.

El ejemplo que sigue a continuación corresponde a la parte de la clase en la que la profesora explica cómo hay que proceder para realizar la pregunta cuatro, que es de naturaleza escalar (*cf.* supra §4) y, por lo tanto, más difícil de responder para un alumnado no familiarizado con este tipo de preguntas:

- (3)
1. Profesora los que ya marcaron aquí, van a escribir donde está el
 2. espacio(.) para los adjetivos. escribe para cada uno de los
 3. adjetivos ¿por qué has marcado eso? esta es la de la <a> y
 4. esta es la de la . ¿por qué marcaste bonita, por qué
 5. divertida? CHICOS claro por favor, escríbanme claro.
 6. Profesora muy bien. en la <a> y en la .
 7. Profesora por qué marcaron bonita por qué divertida por qué práctica
 8. (.) escriban muy claro. después vamos a comentarlo todos
 9. juntos (.) aquí ((señalando con el dedo el lugar dónde
 10. rellenar en el cuestionario)).
 11. [...]

12. Rita cómo se escribe que <hay (.) muchas gentes que- que hablan
13. (.) ¿cómo se escribe <hay> y <gentes>? ¿cómo se escribe::
14. ha- haya?
15. Profesora con <h>, así ((muestra))
16. Rita gracias.
17. Emily cómo se dice “bizarre”
18. Profesora raro. mhm
19. Emily “bizarre”. raro.
20. Profesora mhm, ya lo están haciendo.
21. ((conversación de fondo en dialecto))
22. Sven ¿cómo se- cómo se escribe <chiste>?
23. Profesora chicos ¿quienes ya escribieron las dos?
24. Estefania i au ((,yo también en dialecto bernés’))
25. Profesora ien. tu so- tú solo pusiste una lengua. ¿cierto? entonces
26. bien.
27. Profesora ¿quién falta? levante la mano el que todavía necesita más
28. tiempo, levante la mano quien necesita más:: tiempo. yo voy
29. mirando esto.((conversación de fondo en dialecto))
30. Chiara ¿cuando tenemos pausa? ¿en diez minutos?
33. Profesora ¿quién falta? ¿Mauricio acabaste?
34. Chiara ¿cuando tenemos pausa?
35. Profesora ahorita ya van a tener pausa.

En este extracto de la interacción también vemos diferentes agencias. El uso por parte de Rita (líneas 12-14), Emily (líneas 16-19) y Sven (línea 22) de preguntas encabezadas por “cómo”, les permite en primer lugar tomar por ellos mismos el turno de palabra y situar a la profesora en un papel receptivo (Fogle 2012: 167); en segundo lugar, estas preguntas metalingüísticas acerca del “cómo” abren oportunidades de aprendizaje en la lengua española, bien sea en el nivel de la alfabetización, bien en el nivel del enriquecimiento léxico. Además de que mediante las preguntas encabezadas por “cómo” estos alumnos muestran que están buscando activamente información para poder responder mejor a la pregunta del cuestionario, también es una forma de crear lazos de solidaridad con la profesora al demostrar interés en la actividad que ella está realizando. Por el contrario, otra vez Chiara (línea 32) toma turno para preguntar sobre un aspecto no relacionado con la actividad de la clase, sino más bien referente al cese del input didáctico, o sea, la pausa. Además, el hecho de que Chiara tome turno dos veces (línea 34) para preguntar sobre este aspecto meramente procedural de la clase demuestra que no se alinea con la actividad realizada; todo lo contrario: la aburre.

Finalmente, este último ejemplo corresponde a las preguntas que hace la profesora con respecto a la primera lengua latinoamericana que las alumnas y los alumnos habían seleccionado en el cuestionario.

- (4)
- | | | |
|-----|-----------|---|
| 1 | Profesora | muy bien, ¿Chiara? ¿te gusta hablar la lengua que |
| 2 | | escogiste ¿cual es tu lengua a? ¿y te gusta? |
| 3 | Chiara | eh:: alemán creo (.) o español. |
| 4 | Profesora | ¿te gusta? |
| 5 | Chiara | <u>no</u> . porque:: tengo que ir a la escuela española. |
| 6 | Profesora | ((risas)) ¿y tú? |
| 7 | Lea | eh:: (.) también tengo español y:: |
| 8 | Profesora | ¿y te gusta? |
| 9. | Lea | si me gusta porque así puedo comunicar con mi familia de |
| 11. | | Chile y (.) em tener (.) un idioma secret- de secreto em |
| 12 | | en mi escuela porque hay creo que tres niños que pueden |
| 13 | | hablar español y puedo hablar con ellos sin los otros |
| 14. | | pueden entender |
| 15. | Profesora | wa::u ((risas)). bien, la lengua a. eh::: Dirk. ¿te gusta 16. hablarla? |
| 17. | Dirk | sí. |
| 18. | Profesora | ¿cuál tienes? |
| 19. | Dirk | español |
| 20. | Profesora | ¿por qué te gusta hablarla? |
| 21. | Dirk | porque:: em: es práctica, es divertida y así también me |
| 22. | | puedo comunicar con mi familia: |
| 23. | Profesora | muy bien. súper |

Como muestra el extracto de la interacción, predominan formas de agencia participativa: Lea (líneas 9-14) y Dirk (21-22) dan varias razones por las cuales les gusta hablar en español, entre las que sobresale la de índole relacional, es decir, para comunicar con la familia. Los alumnos mencionan también razones de tipo afectivo, como el hecho de que el español funcione como lengua secreta o que sea divertida; también observamos posturas epistémicas sobre el manejo del español, como por ejemplo que sea práctica (cfr. también §5.2). Frente a esta agencia de tipo participativo, también se evidencia un acto de subversión por parte de Chiara (línea 5) mediante la participación infelicitosa –es decir, ajustarse a la forma de la rutina, pero no a las intenciones generales– (Fogle 2012: 71) pues su respuesta de que no

le gusta el español porque tiene que ir a la escuela española va totalmente en contra de lo esperado en la actividad, desalineándose así con la docente.

El análisis de estos cuatro ejemplos demuestra que la mayoría de los alumnos hace uso de una agencia participativa en la actividad planteada en la clase de LH. Responder de forma colaborativa a las preguntas, autoseleccionarse para hacer preguntas de contenido metalingüístico o incluso, autoseleccionarse para contestarlas, como ocurre con Victoria, son todas estrategias que muestran el rol participativo del alumnado. Por otro lado, aunque en menor medida, también se muestran actos que, siguiendo a Ahearn (2001), califico como agencias de resistencia en la interacción. Se manifiestan formas de resistencia por parte de dos alumnos –Chiara, de manera pronunciada y, en algunos momentos, también por parte de Samuel–, utilizando como estrategias el rechazo a participar con respuestas como “no” o “no sé”, la introducción de un tópico totalmente ajeno a la actividad que se está realizando en clase y la subversión mediante la participación infelicitosa (es decir, ajustarse a la forma de la rutina, pero no a las intenciones generales).

5.2. EL CUESTIONARIO

Desde la lingüística aplicada, se ha mostrado que la agencia y la identidad son constructos relacionados con el aprendizaje de lenguas (Block 2009; Canagarajah 2004; Norton 2013). Se ha hecho énfasis en que la relación entre la identidad del buen alumnado y el aprendizaje real está potencialmente mediada por la agencia (Norton 2006). El alumnado que se ajusta a las expectativas y normas del aula encuentra formas de actuar en clase y fuera de la clase tienen más oportunidades de aprender de acuerdo a los estándares convencionales (Rymes y Pash 2001) que quienes muestran activamente resistencia en el aula (Fogle 2012). Estas mismas formas de agencia colaborativa y de resistencia pueden ponerse teóricamente en relación con la identidad en LH: una agencia participativa por parte de los aprendices de la LH puede ser un índice de una relación identitaria positiva con la LH, mientras que la resistencia activa puede indicar lo contrario. Con las respuestas a las preguntas del cuestionario lo que se busca analizar es si los alumnos y las alumnas se posicionan positivamente frente al español o no, de modo que esta información pueda ayudar a entender mejor los tipos de agencia observados en la interacción de cara a las identidades lingüísticas que construyen los alumnos y las alumnas con respecto a la LH.

En efecto, las respuestas del alumnado muestran que la mayoría se posiciona tanto afectiva como epistemológicamente de manera muy positiva en relación al español. Por ejemplo, si comparamos los resultados obtenidos

de las preguntas escalares con respecto al español y al dialecto alemán-suizo, obtenemos lo siguiente:

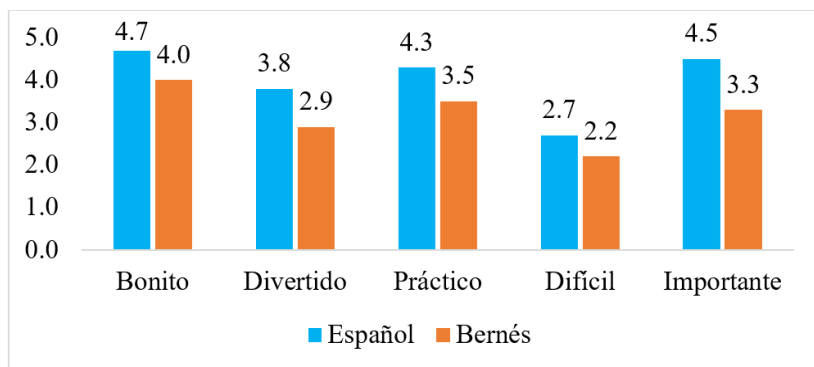


Tabla 2. Comparación de las preferencias medias entre españoles y berneses por categorías⁷

Tanto en el nivel afectivo como epistemológico, el español sale favorecido con respecto al dialecto bernés. En cuanto al adjetivo *bonito*, la mayoría de las respuestas a la pregunta abierta sobre el porqué muestra un posicionamiento afectivo favorable con respecto al español: “el español me gusta mucho”, “el español tiene palabras muy bonitas”, “la lengua español es muy linda⁸”; “me encanta el español”; “a mí me parece todo bonito en el español”; “porque me gusta el idioma”; “porque es un idioma muy elegante”. Hay tres respuestas que relativizan esta conexión afectiva con el español: la de Emily: “Es muy bonita, pero no es la más bonita”, la de Hugo: “porque estoy acostumbrado” y la de Chiara: “porque es así”. En esta última respuesta de Chiara se impone un posicionamiento epistémico a lo afectivo. En relación con el adjetivo *práctico*, casi todos coinciden en que el español es práctico porque es una lengua de alcance mundial, como se desprende de las respuestas siguientes: “se habla mucho”, “Se puede hablar con muchas gentes”; “porque se habla en varios países del mundo”, “Se practica mucho en latinoamérica

⁷ Tanto para la respuesta escalar sobre español como para aquella sobre el bernés contamos con 13 respuestas. Para el español, Samuel no contestó a la pregunta (ejerciendo otra vez resistencia, como ya lo habíamos observado en la interacción); para el caso del bernés, no contestó Emily porque proviene de la parte francesa de un cantón vecino a Berna.

⁸ Se mantienen las respuestas gramatical y ortográficamente tal y como la escribieron los alumnos y las alumnas.

y en la escuela latinoamericana”, “es práctica porque es muy conocida”, “porque en Latinoamérica hablan mucho español”, “porque se habla en muchos países”, “lo puedo hablar con todos”. Finalmente, para el adjetivo *importante* encontramos tanto posicionamientos afectivos: “el español es muy importante para mi familia”, “porque para mí es muy importante”, como epistémicos: “hay muchas gentes que hablan este idioma”, “se habla en sudamérica y España”, “porque se habla en varios países”. En tres respuestas, además, se argumenta que el español puede ayudarlos en un futuro, aunque en un caso también se relativiza esta supuesta importancia del español al escribir Hugo “no es así de importante que el inglés”. Estas respuestas muestran cómo las grandes narrativas sobre el español, como, por ejemplo, el hecho de que sean una lengua mundial y que, por lo tanto, pueda servirles en un futuro académico y profesional, circulan también entre el alumnado. Estas grandes narrativas son empleadas tanto por el personal docente como por los propios padres para incentivar a los niños a acudir a las escuelas complementarias de LH (Bürki 2022a, 2022b).

Ahora bien, revisando los cuestionarios de Chiara y de Pascal, en el caso de la primera, sí ha rellenado el cuestionario. Es llamativo, sin embargo, que Chiara haya contestado de forma negativa a la pregunta “Te gustaría hablar otra lengua latinoamericana o no?” Y que a la pregunta cualitativa sobre el porqué haya respondido “no me interesa”. Esto muestra que el tema de la actividad no parece ser del todo del interés de Chiara, si tomamos además en cuenta de que Chiara es la única alumna sin raíces latinoamericanas en la clase. Esta puede ser también una razón por la cual se muestra reacia a participar de forma colaborativa en la clase. También Pascal ha contestado el cuestionario en parte. Pero, por otro lado, las cuatro preguntas cualitativas destinadas a entender mejor las correspondientes respuestas a las preguntas escalares las ha respondido repitiendo en cada renglón “porque me gusta”. Estos actos, junto con los dibujos que ha hecho en las hojas del cuestionario, demuestran que la actividad no ha despertado mucho interés en Pascal.

6. DISCUSIÓN Y PALABRAS FINALES

El análisis de los datos sobre la interacción en una clase de español como LH destinada a un alumnado adolescente con el objetivo de indagar sobre sus identidades y actitudes lingüísticas frente a la LH ha puesto en evidencia que la mayoría de las alumnas y los alumnos ejerce su agencia de manera participativa. A través de diferentes estrategias como dar respuestas a las

preguntas de la docente de forma colaborativa, autoseleccionarse para plantear preguntas encabezadas con “cómo”, orientadas a obtener información metalingüística para poder contestar de manera que ellos consideran la más adecuada al cuestionario repartido en clase, o autoseleccionarse para responder a las preguntas de los compañeros, adoptando una función de personas expertas, las alumnas y los alumnos muestran que se alinean con la actividad, al tiempo que manifiestan solidaridad con la docente. Asimismo, el análisis ha permitido observar que las alumnas y los alumnos hacen uso de repertorios multilingües a la hora de plantear sus preguntas a la docente. Así, los ejemplos demuestran que se utilizan palabras en alemán y en francés para preguntar por significados similares en español. Estos actos, además de mostrar que los repertorios en LH están situados espacialmente (Pennycook y Otsuji 2015), de modo que su constitución y desarrollo no solo depende de la lengua de origen, sino de otros recursos semióticos propios de la situación de los grupos socio/ethnolingüísticos en la diáspora (Canaragajah 2019: 13), también evidencian la intención de participar en clase. Intencionalidad es una de las características que precisamente se han puesto en relación con la agentividad (Duranti 2006; Kockelman 2007). A través de la actividad colaborativa de las alumnas y los alumnos en clase es posible observar cómo se posicionan emotiva y epistémicamente frente al español. Estos posicionamientos se complementan con las respuestas de los cuestionarios, que muestran una actitud positiva hacia el español. La docente también me confirmó haber observado una agencia colaborativa de todo el alumnado de la clase a lo largo del semestre.

Por otro lado, también hemos observado agencias de resistencia por parte de dos alumnos, en especial por parte de Chiara, mediante actos no colaborativos que no se alinean con la actividad realizada en clase o con la negativa a participar. Pero estos actos no nos dan pistas en relación con la identidad lingüística que estos dos alumnos construyen con respecto al español como LH. De acuerdo con el marco epistemológico adoptado en este estudio, las identidades emergen en la interacción y el discurso; es decir son altamente contextuales (*cf.* §3). Características de su manifestación en contexto es su aspecto relacional que no solo se construye a través de un único eje (*igualdad/diferencia*), sino a través de varias relaciones, a menudo superpuestas, como autenticidad/artificio y autoridad/deslegitimación (*cf.* §3). Precisamente, el hecho de que se tratara de una clase recién configurada, con algunos compañeros nuevos y con una docente nueva, son factores que pueden haber influenciado en las agencias de resistencia. El posicionarse de manera no colaborativa hacia la docente puede ser interpretado como un acto de deslegitimación frente a la nueva docente, es decir, como una forma de medir hasta dónde pueden llegar con ella. Estas agencias de resistencia

pueden ser también posicionamientos de cara al tema elegido de la clase, “La riqueza de las lenguas”. De hecho, Chiara afirma claramente en el cuestionario que no le interesan las lenguas indígenas latinoamericanas ni mucho menos hablarlas. Y esto podría deberse a que ella no tiene raíces latinoamericanas (*cf.* § 4.2).

Por otro lado, he dicho, siguiendo a Parish y Hall (2021), es que uno de los aspectos novedosos de su planteamiento teórico sobre agencia es la diferencia de perspectiva entre las identidades performadas y las adjudicadas, así como las responsabilidades (y juicios) que se imputan a los actos agentivos y no solo las condiciones que limitan la acción humana (*cf.* supra § 2.1). Pues bien, si observamos los ejemplos, vemos que la profesora nunca reacciona de forma explícita a los actos de resistencia de Chiara, obviándolos de manera sistemática en la clase, mientras que sí valida los actos performativos participativos que realiza el alumnado y que se alinea con los objetivos de la actividad. Esta situación abre nuevas interrogantes que habrían ameritado un seguimiento más prolongado de las interacciones en clase: ¿niega la maestra la agencia de Chiara en clase o más bien es indulgente con ella para ganarse poco a poco su aprobación dado que se trata de una clase nueva?

El carácter parcial y fragmentado de las manifestaciones identitarias en el discurso, apareado con el hecho de que solo cuento con un único evento no deja sacar ninguna conclusión sobre las causas de la resistencia. Lo que sí dejan colegir es la importancia que tienen los aspectos contextuales en las investigaciones sobre identidades lingüística en el salón de clase, como ya había argumentado Leeman (2015): factores como el momento en el que se realiza la observación participante, la configuración de la clase, la relación con el personal docente, el tema tratado, así como los propios humores del alumnado, sobre todo si se trabaja con adolescentes, influyen de forma decisiva en sus posicionamientos. Si bien el análisis discursivo de este evento muestra dinámicas interesantes en relación con las agencias de los adolescentes en la interacción en clase, para poder calar en el análisis de sus identidades con respecto a la LH sería necesario realizar un análisis discursivo que incluyera varios eventos de las clases a lo largo del semestre. Sea como fuere, lo que vuelve a confirmar este estudio es la compleja relación entre LH e identidades en situaciones multilingües como la que se da en el salón de clase bernés. En efecto, las realidades sociolingüísticas de adolescentes bi/multilingües son complejas e incluyen diferentes tipos de encuentros interaccionales multilingües, distintas formas de aprendizaje en la escuela general oficial y en la escuela complementaria y la presencia de lenguas y repertorios distintos a la de la LH. Precisamente por eso, como sugieren Park (2011) y Canagarajah (2019), lo más productivo es observar

las agencias de los adolescentes en relación con la LH, entendiéndola de manera situada, es decir, como una práctica social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEARN, LAURA M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30: 109–137.
- AL ZIDJALY, NAJMA. 2009. Agency as an interactive achievement. *Language in Society* 38(2): 177–200.
- ARCHER, MARGARETH S. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- BLACKLEDGE, ADRIAN, ANGELA CREESE, TAŞKIN BARAÇ Y ARVIND BHATT. 2008. Contesting ‘language’ as ‘heritage’: Negotiation of identities in late modernity. *Applied linguistics* 29(4): 533–554.
- BLOCK, DAVID. 2009. *Second language identities*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- BOLZMAN, CLAUDIO, MYRIAM CARBAJAL Y GUIDITTA MAINARDI. 2007. Latino-Américains en Suisse: à la découverte de migrations méconnues. En Claudio Bolzman, Myriam Carbajal y Giuditta Mainardi (dirs.). *La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains: logiques d’action, vie quotidienne, pistes d’interventions dans les domaines du social et de la santé*, pp. 11–40. Genève: les éditions.
- BOUCHARD, JEREMY. 2017. *Ideology, agency, and intercultural communicative competence: A stratified look into Japanese EFL education*. Singapore: Springer.
- BOUCHARD, JEREMY Y GREGORY PAUL GLASGOW (eds.). 2019. *Agency in Language Policy and Planning. Critical Inquiries*. New York: Taylor and Francis.
- BUCHOLTZ, MARY Y KIRA HALL. 2005. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies* 7(4–5): 585–614.
- BÜRKI, YVETTE. 2019. Ideologías lingüísticas y prácticas heteroglósicas. Un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza. *Iberoromania* 90: 197–222. DOI: 10.1515/iber-2019-0018
- _____. 2022a. El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso. *Lengua y migración* 14(1): 93–122
- _____. 2022b. “Pride” and “profit”: The values of Spanish as a heritage language among Latin Americans in German-speaking Switzerland. En Rosina Reiter Márquez, y Adriana Patiño-Santos (eds.). *Language Practices and Processes among Latin Americans in Europe*, pp. 178–207. London: Routledge.
- CANAGARAJAH, SURESH. 2004. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. En Bonny Norton y Kelleen Toohey (EDS.). *Critical pedagogies and language learning*, pp. 116–137. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- CANAGARAJAH, SURESH. 2019. Changing orientations to heritage language: The practice-based ideology of Sri Lankan Tamil diaspora families. *International Journal of the Sociology of Language* 255: 9–44. DOI:10.1515/ijsl-2018-2002
- CREESE, ANGELA. 2009. Building on young people’s linguistic and cultural continuity: Complementary schools in the United Kingdom. *Theory Into Practice* 48(4): 267–273.
- CURDT-CHRISTIANSEN, XIAO LAN. 2018. Family language policy. En James W. Tollefson y Miguel Pérez-Milans (eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning*, pp. 420–441. *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford University Press.

- _____. 2016. Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of multilingual and multicultural development*, 37(7): 694-709.
- DE BOOT, KEES y DUCK GORTER. 2005. A European perspective on heritage languages. *The Modern Language Journal* (89)4: 612-616.
- DEPPERMAN, ARNUF. 2015. *Positioning*. En Anna De Fina y Alexandra Georgakopoulou (eds.). *The handbook of narrative analysis*, pp. 369-387. Somerset, US: Wiley-Blackwell.
- DEUMERT, ANA. 2018. The multivocality of heritage – Moments, encounters and mobilities. En Angela Creese y Adrian Blackledge (eds.). *The Routledge handbook of language and superdiversity*, pp. 149–164. London, UK: Routledge. DOI: 10.4324/9781315696010
- DURANTI, ALESSANDRO. 2006. The social ontology of intentions. *Discourse Studies* 8(1): 31-40.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN. 2013. *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. En línea: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf
- FOGLE, LYN WRIGHT. 2012. *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GUMPERZ, JOHN J. y DELL HYMES. 1964. The ethnography of Communication. *American Anthropology* 66(6): 1-34. Volumen monográfico.
- GUARDADO, MARTÍN. 2018. *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Vol. 104. Berlin: Walter de Gruyter
- JAFFE, ALEXANDRA. 2003. Talk around text: Literacy practices, cultural identity and authority in a Corsican bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6(3-4): 202-220.
- _____. 2009. Stance in a Corsican school: Institutional and ideological orders and the production of bilingual subjects. En Alexandra Jaffe (ed.). *Stance: Sociolinguistic perspectives*, pp. 119–145. Oxford University Press.
- JOHNSEN, RAGNI VIK. 2021. ‘Then suddenly I spoke a lot of Spanish’ – Changing linguistic practices and heritage language from adolescents’ points of view. *International Multilingual Research Journal* 15(2): 105-125. DOI: <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1821320>
- JOHNSON, DAVID CASSELS. 2013. *Language Policy*. New York: Palgrave.
- KING, KENDALL A. y LYN WRIGHT FOGLE. 2013. Family language policy and bilingual parenting. *Language teaching* 46(2): 172-194.
- KING, KENDALL A. y ELIZABETH LANZA. 2019. Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism* 23(3): 717-723. DOI:10.1177/1367006916684907
- KING, KENDALL A., FOGLE, LYN Y AUBREY LOGAN-TERRY. 2008. Family language policy. *Language and linguistics compass* 2(5): 907-922.
- KOCKELMAN, PAUL. 2007. Agency: The relation between meaning, power, and knowledge. *Current Anthropology* 48(3): 375-401.
- LANZA, ELIZABETH Y LI WEI. 2016. Multilingual encounters in transcultural families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37(7): 653-654.
- LEEMAN, JENNIFER. 2015. Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 100-119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- LIDDICOAT, ANTHONY J. y KERRY TAYLOR-LEECH. 2021. Agency in language planning and policy. *Current Issues in Language Planning* 22(1-2): 1-18.

- MAKAROVA, ELENA. 2014. Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland. En Peter Pericles Trifonas y Themistoklis Aravossitas (eds.). *Rethinking Heritage Language Education*, pp. 89-114. Cambridge: Cambridge University Press.
- NANDI, ANIK. 2023. Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia: Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics* 36 (1): 154-177. DOI: 10.1075/resla.20046.nan
- NORTON, BONNY. 2006. Identity as a sociocultural construct in second language education. *TESOL in Context* 2006: 22-33.
- _____. 2013. Identity and second language acquisition. En Carol Chapelle (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester, UK: Wiley. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0521
- OBOJSKA, MARIA ANTONINA. 2019. 'Ikke snakke norsk?'—Transnational adolescents and negotiations of family language policy explored through family interview. *Multilingua* 38(6): 653-674.
- OCHS, ELINOR, EMMANUEL A. SCHEGLOFF Y SANDRA THOMPSON (EDS.). 1996. *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARK, MIYUNG. 2011. Identity and agency among heritage language learners. In Kathryn A. Davis (ed.). *Critical qualitative research in second language studies: Agency and advocacy*, pp. 171–207. Charlotte, NC: Information Age.
- PARISH, AYDEN Y KIRA HALL. 2021. Agency. En James Stanlaw (ed.). *The International Encyclopaedia of Linguistic Anthropology*. Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118786093.iela0008
- PAVLENKO, ANETTA. 2003. "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4): 251-268.
- PENNYCOOK, ALASTAIR Y EMI OTSUJI. 2015. *Metrolingualism: Language in the city*. London: Routledge.
- RAMPTON, BEN. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- RICENTO, THOMAS. 2000. *Ideology, politics and language policies: Focus on English*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- RICENTO, THOMAS Y NANCY H. HORNBERGER. 1996. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL quarterly* 30(3): 401-427.
- RUIZ GURILLO, LEONOR. 2008. Las metarrepresentaciones en el español hablado. *Spanish in Context* 5(1): 40-63.
- RYMES, BETSY Y DIANA PASH. 2001. Questioning identity: The case of one second-language learner. *Anthropology & Education Quarterly* 32(3): 276-300.
- SAID, FATMA Y HUA ZHU. 2019. "No, no Maama! Say 'Shaaitr ya Ouleded Shaaitr!'" Children's agency in language use and socialisation. *International Journal of Bilingualism* 23(3): 771-785.
- SÁNCHEZ ABCHI, VERÓNICA. 2018. Spanish as a heritage language in Switzerland. En Kim Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*, pp. 504-516. London: Routledge.
- SÁNCHEZ ABCHI, VERÓNICA Y RUTH CALDERÓN. 2016. La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso* 2(1): 79-93.
- SCHWARTZ, MILA Y KUTLAY YAGMUR. 2018. Early language development and education: Teachers, parents and children as agents. *Language, Culture and Curriculum* 31(3): 215-219.

- SPOLSKY, BERNHARD. 2012. Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33(1): 3–11.
- TOLLEFSON, JAMES W. Y MIGUEL PÉREZ-MILANS. 2018. Research and practice in language policy and planning. En James W. Tollefson y Miguel Pérez-Milans (eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning*, pp. 1-32. Oxford: Oxford University Press.
- WEEDON, CHRIS. 1997. *Feminist practice and poststructuralist theory*. 2nd ed. London: Blackwell.
- WEI, LI. 2018. *Community languages in late modernity*. En James W. Tollefson y Miguel Pérez-Milans (eds.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, pp. 591–609. Oxford: Oxford University Press.
- WEI, LI Y HUA ZHU. 2013. Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. *Applied Linguistics* 34(5): 516–535. <https://doi.org/10.1093/applin/amt022>