

Constructing inequality in multilingual classrooms

Martín Rojo, Luisa. 2010. New York: Mouton de Gruyter, 422 pp.

Reseña de Laura Camargo Fernández

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas 1948) proscribe explícitamente en su artículo 2 la discriminación por razones de lengua. Puede decirse que la forma que esta discriminación con base en la lengua puede adoptar se articula en torno a un *continuum* de posibilidades que abarca desde la prohibición de usar una determinada lengua o variedad en público o en determinadas instituciones, hasta formas de discriminación más ocultas que pasan inadvertidas al no tener una base legal. Como ejemplos respectivos de ambos extremos del continuo podemos recordar la prohibición de utilizar lenguas distintas del persa durante el régimen del Sha en Irán (Dei y Asgharzadeh 2003) y la valoración que se hace de una práctica lingüística concreta en un espacio social o institucional determinado (Heller 2007). El libro de Luisa Martín Rojo aborda, precisamente, un caso de esto último en un espacio social e institucional relacionado con los derechos humanos como son los centros educativos, más concretamente, cuatro colegios de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Publicado en la colección de Mouton *Language, Power and Social Process*, especializada, entre otros aspectos, en investigaciones sobre relación entre lenguaje y desigualdad social (orientación que, tristemente, ha sido abandonada por la editorial) este apasionante trabajo revela a lo largo de 10 extensos capítulos cómo la desigualdad se construye en las aulas multilingües madrileñas. Con un enfoque teórico-metodológico basado sobre todo en la etnográfica sociolingüística crítica y en el análisis crítico del discurso, y sirviéndose de numerosos extractos de interacciones en las aulas y de entrevistas con el profesorado y el alumnado de las cuatro escuelas, la autora y su equipo exploran los modos en que se construye la desigualdad utilizando para ello la *observación participativa*. Siguiendo las ideas de Bordieu (1991) sobre la *violencia simbólica* como una forma de dominación que enmascara sus fuentes concretas, la tesis que desarrolla el libro es que la desigualdad social y económica encuentra un paralelo en el universo lingüístico. Tal y como se demuestra en diversas ocasiones, este hecho deriva de que no se permita a todo el alumnado de los centros estudiados disfrutar del mismo capital lingüístico por la evaluación negativa, más o menos abierta, que se hace de variedades no estándar o de lenguas distintas del español bajo la excusa de fomentar una “mejor integración” (cfr. capítulo 1). El origen de todo ello radica en que ni todas las lenguas ni todas las prácticas multiculturales y multilingües están legitimadas en el mercado global (Cameron 2000).

El desarrollo de esta tesis se articula en torno a un plan de trabajo de 9 capítulos, concebidos por la autora y su equipo como un *viaje*, más uno de carácter introductorio que permite obtener una visión de conjunto que abarca desde el contexto socio-político y legislativo en materia de inmigración en España y en la Comunidad de Madrid, hasta ejemplos concretos de las prácticas que se desarrollan en las aulas estudiadas. Entre estas prácticas destacan, a lo largo de todo el libro, la *descapitalización* lingüística y cultural del alumnado inmigrante y la *lógica compensatoria*, que con el pretexto de la atención a la diversidad sirve para legitimar programas segregacionistas en las escuelas. El capítulo 2 pone de relieve algunas contradicciones sobre las mencionadas políticas educativas que reaparecerán, por su repercusión, en el resto del libro; se trata de la tendencia a no considerar la educación de los estudiantes inmigrantes como algo que afecta a la escuela en su totalidad, sino como algo para lo que deben crearse secciones especiales, con clases dadas por un profesorado especial, al menos hasta que se haya alcanzado cierta homogeneidad curricular y lingüística. De este modo, no se conservan las peculiaridades culturales y lingüísticas de los estudiantes inmigrantes, ni se promueven relaciones favorables de tipo intergrupales. Ni tan solo el profesorado está preparado para estos programas, métodos y materiales, dado que no han recibido un entrenamiento previo sólido y efectivo para ello.

Siguiendo la teoría de los marcos de participación de Goffman (1981), en el capítulo 3 Martín Rojo reflexiona sobre la *jerarquización* y la *descapitalización* (en el sentido de pérdida de la riqueza histórica y cultural de un país o grupo social) como hechos clave en la construcción de la desigualdad entre los estudiantes de la Comunidad de Madrid. Esto se demuestra porque toda la acción educativa está encaminada a asegurar que la lengua de instrucción sea el castellano estándar y por la aplicación sistemática de una norma monolingüe que solo realiza excepciones con otras lenguas de la Unión Europea como el inglés, principalmente, o el alemán. La norma del *Solo en español* es un claro ejemplo de la lógica de la jerarquización, lo cual lleva a la autora a concluir que en los colegios madrileños se hace valer la ‘teoría del déficit lingüístico’, debido a la cual el fracaso escolar se explica de resultados de un pobre manejo del español, de la pobreza de expresión y de los pocos recursos para hablar, todo lo cual se considera a su vez consecuencia de defectos y carencias educativas, culturales y económicas. Al aplicarse esta lógica, se ignoran las diferencias del *ethos* (por ejemplo, individualismo vs. colectivismo) y el tipo de cortesía deferencial influida por la asimetría de las relaciones, que es mucho más acusada en el caso de los estudiantes latinos (*usted* vs. *tú*). En relación con este último caso, llama la atención el hecho, constatado por la autora y su equipo en diversas entrevistas, de que el profesorado no hiciera comentarios respecto a estas diferencias comunicativas cruciales entre los alumnos hablantes de diferentes variedades del español de América (pág. 62). Es incuestionable el efecto que tienen, a la hora de realizar actos de habla directivos en el español estándar, las órdenes sin atenuar,

los imperativos o la menor frecuencia de uso de apelativos y mitigadores, por un lado, y las diferencias prosódicas o el uso de un registro coloquial por parte del profesorado, por otro. Se presenta también en este enjundioso tercer capítulo el corpus recogido por Martín Rojo. Formado por 58 interacciones audiovisuales grabadas en varias asignaturas de 2º de ESO de las cuatro escuelas del centro y las afueras de Madrid, el corpus fue completado en la fase final de la investigación con 35 entrevistas en profundidad con la dirección de los centros, así como con miembros del profesorado y estudiantes. Se tomaron notas complementarias, asimismo, de los diarios de los investigadores, que anotaron numerosos detalles sobre información contextual. Desde el punto de vista de la estructura del trabajo, habría sido tal vez conveniente, a efectos de aportar mayor claridad al conjunto de la obra, dedicar un capítulo exclusivamente a las cuestiones metodológicas (características del corpus, recogida de datos, rasgos etnolingüísticos del universo de la muestra, etc.), pues dichas cuestiones se encuentran algo dispersas a lo largo, sobre todo, de los primeros cuatro capítulos, especialmente del tercero y el cuarto.

Adriana Patiño-Santos firma el capítulo 4 y recoge en él diversos mapas y cuadros sobre los centros de enseñanza del estudio que, al igual que ocurre con los datos sobre el corpus, habría sido de ayuda ubicar en capítulos anteriores de forma más compacta. Se pone de relieve, a continuación, tanto la riqueza que en las aulas supone la diversidad como las dificultades que atender a tal diversidad implica para el profesorado. Estos declaran que el principal cambio del aula multicultural no es ya el desconocimiento curricular, sino el desconocimiento lingüístico, el cual incluye, sorprendentemente, a los estudiantes latinoamericanos competentes en español (pág. 124). Patiño-Santos explica también cómo las actividades específicamente multiculturales se desarrollan como eventos excepcionales (fechas especiales, fiestas, vacaciones o celebraciones concretas) y no como parte del devenir diario de la actividad del aula. En dichas actividades, la lengua se integra con el folclore de tal manera que parece que fueran lo mismo y además se espera que los estudiantes sean especímenes representativos de sus respectivas culturas, lo cual les obliga a abrazar –a veces sin identificarse con ellos– ciertos estereotipos. Se hace un recorrido sobre cómo esto se produce en los diferentes institutos, así como sobre los documentos que cada uno de los cuatro centros maneja en relación con la atención a la diversidad. En las conclusiones, se ve la relación con el capítulo 2 cuando se abordan los efectos segregacionistas del Programa de Educación Compensatoria y la incapacidad de los centros para introducir cambios reales en sus currículos, en el uso de otras lenguas o en la evaluación. El dato más llamativo del capítulo lo constituye el hecho de que sean precisamente los estudiantes latinoamericanos los que en mayor medida llenen las aulas de Compensatoria, en la cual la lengua vehicular es siempre el castellano estándar, siendo concebidas otras variedades del español como obstáculos para el aprendizaje (pág. 134). A partir de aquí y hasta el final del libro, Martín Rojo y sus co-

laboradoras explican cómo la *lógica compensatoria* se construye día a día en las escuelas (capítulos 5, 6 y 7) y cómo esta *lógica* ha legitimado programas segregacionistas bajo el pretexto de la atención a la diversidad (capítulos 8 y 10).

El capítulo 5 se centra en la nivelación y estandarización de cada uno de los programas de integración que se han ido describiendo en los capítulos anteriores. Ilustrado con un gran número de extensos ejemplos procedentes de la interacción profesor/alumno en el aula, este capítulo gira en torno a tres cuestiones fundamentales en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje: 1) el impacto del *efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson 1992) en los estudiantes; 2) los efectos de la participación simbólica a la que se reduce sus intervenciones; y 3) la importancia del estilo comunicativo del profesorado en sus clases. En cuanto al primero de los aspectos, se trata del efecto que las expectativas del profesor tiene en la conducta de sus estudiantes, determinando su comportamiento y aprendizaje en la línea que se había esperado. Es el mismo caso que el de las *profecías autocumplidas* por el cual una determinada expectativa incita a las personas a actuar de modo que dicha expectativa se vuelva cierta. El problema que explica aquí Martín Rojo es que la falta de expectativas del profesorado sobre su propio alumnado tiene el efecto de la ‘profecía autocumplida’, lo cual se observa cuando se analizan los resultados de su aprendizaje. Esta falta de expectativas y los marcos de interacción descritos determinan la elección de las tareas que se han de llevar a cabo y todo ello termina por generar una *lógica compensatoria* que influye tanto en los temas estudiados, el nivel de conocimientos y las exigencias como en el tipo de relación negociada por los interlocutores. Desde el momento en que no se espera un buen rendimiento académico, se está produciendo la descapitalización de la capacidad de un alumnado que, tal y como predice Martín Rojo, tendrá complicado seguir un programa normal en el futuro. Sobre el segundo aspecto, la autora muestra con numerosos ejemplos cómo los estudiantes son relegados en las clases a una participación simbólica, previamente organizada y secuenciada, en la que su nivel de creatividad es coartado. El tipo de estructura interactiva, con marcos tan rígidos que no dejan lugar para la *co-construcción* del aprendizaje y para el acercamiento crítico, y la forma de enseñar los temas conducen a una relación aún más asimétrica entre profesores y estudiantes. El tercer aspecto tiene que ver con un elemento a menudo común en las clases de *Compensatoria*; se trata del denominado *linguistic style of caretakers* (‘estilo lingüístico de los cuidadores’), que implica unas estructuras comunicativas en el trato al auditorio que limitan mucho su nivel de participación y elaboración, como ocurre cuando la intervención de los estudiantes se reduce a las respuestas en coro.

A modo de ampliación de los dos últimos aspectos, Esther Alcalá y Luisa Martín Rojo firman el capítulo 6 en el que, también a través de ejemplos, se pone de relieve que la construcción y tratamiento de las normas a través de las prácticas lingüístico-interaccionales en la clase

tiene implicaciones en la representación social y en la evaluación de los estudiantes. En particular, se examinan la distinción que emerge de este proceso entre ‘el buen estudiante’ y ‘el estudiante transgresor’ y el alcance que esto tiene en sus notas finales y en su progreso socioacadémico. A través de una serie de preguntas relativas al quién, el qué y el cómo de la ruptura de las normas y de la tipología de las transgresiones y resistencias en el aula se llega a los distintos juicios y evaluaciones que todo ello genera. Se revisan así las evaluaciones negativas que se hacen de los estudiantes ‘transgresores’, los cuales son presentados como participantes ilegítimos en la clase. En relación con el registro utilizado, las autoras insisten en el uso de un estilo comunicativo tipo *teacher talk* (‘habla del maestro’) que se acerca en exceso al *foreigner talk* (‘habla del extranjero’), modalidad lingüística utilizada para comunicarse con extranjeros cuyo dominio de la lengua se interpreta como limitado o inexistente (pág. 213). Los diferentes ejemplos del capítulo muestran un continuo de posibilidades: desde el profesorado que prioriza la participación de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, hasta aquellos que conciben la educación en la enseñanza compensatoria como algo meramente asistencial.

La diversidad lingüística en los colegios estudiados y la distribución del capital simbólico a través de las prácticas lingüísticas son los temas que se desarrollan en el capítulo 7, sin duda el que más por extenso trata el conflicto lingüístico en las aulas multilingües y multiculturales. En él, Martín Rojo aborda diferentes aspectos sociolingüísticos de las escuelas, las cuales son reflejo de un momento decisivo de cambio demográfico y sociolingüístico y explica cómo las variedades diferentes del castellano estándar a veces se reprimen o no se valoran suficientemente, dividiendo la clase entre ‘los españoles’ y ‘los latinoamericanos’ (pág. 224). Otra pregunta a la que se da respuesta en este capítulo es hasta qué punto los estudiantes incorporan sus propias variedades en la praxis educativa. Se investiga, además, cómo este orden es construido y desafiado en el aula y las ideologías lingüísticas que hay detrás de dichas prácticas. La tesis del capítulo es que la variedad del castellano estándar es la que se impone como dominante en la enseñanza, la única que se considera legítima para la instrucción, la variedad hegemónica y homogeneizante. Un claro ejemplo de ello, tal como se explica, es la enseñanza explícita de la distinción entre interdental fricativa y alveolar fricativa propia del castellano estándar e impropia de las variedades seseantes del español de América (y de otras variedades del español de España, como las andaluzas y canarias). A los hablantes de otras variedades, en lugar de reconocérseles como tal, se les estigmatiza por su insuficiente dominio del estándar castellano y por su baja competencia en él. El ejemplo más ilustrativo de esto es que en las mismas entrevistas mantenidas con los profesores estos reconocían que las correcciones léxicas y fonéticas en el aula eran necesarias para lograr la integración de los estudiantes que no manejaban el castellano estándar. Se impone, por tanto, una norma monolingüe entre las posibles elecciones multilingües: de manera implícita

o explícita se deja muy clara la imposibilidad de utilizar lenguas que no sean el español mediante la evaluación negativa o el rechazo a las otras lenguas. Asimismo, se evalúa de forma negativa el *code-switching*, algo que para muchos estudiantes resulta natural en sus prácticas lingüísticas cotidianas. El profesorado no reconoce esta práctica como una de las muchas ‘claves de contextualización’ que se despliegan en la interacción, sino como algo que solo ocurre en conversaciones intragrupalas al margen de la práctica educativa.

La *ideología de la estandarización* (Milroy 2001) se observa en las pautas lingüísticas que se enseñan como buenas y aceptables: las variedades latinoamericanas se presentan como *aptas* solo para el registro oral –se reconoce, por ejemplo, que los estudiantes bolivianos “dominan muy bien la oralidad” (p. 253)–, pero no la escritura. Esta ideología del monolingüismo (el precepto del *Solo en español* llevado al extremo del *Solo en español estándar*) es presentada y defendida como una medida para aumentar “las posibilidades de aprendizaje del alumnado”. Sin embargo, y de forma sorprendente, la homogeneización quedaba suspendida cuando los investigadores del proyecto entraban en el aula. Todos los procesos explicados conducen, de forma irreversible –tal y como se concluye en este capítulo esencial dentro de la obra– a una descapitalización del capital cultural y lingüístico de los estudiantes. En cualquier caso, cabe señalar que la ideología monolingüe ha sido una de las bases de los estados modernos a la hora de definir la pertenencia a los mismos (el caso de Francia e Inglaterra sirven de claros ejemplos) y que, por tanto, no es exclusiva de la Comunidad de Madrid.

Ana María Relaño Pastor e Irina Rasskin Gutman firman junto a Luisa Martín Rojo el capítulo 8 en el que, con una metodología propia del análisis crítico del discurso basado en ejemplos procedentes del corpus, se explican los programas de Atención a la Diversidad y su impacto en la ‘minorización’ de los estudiantes inmigrantes, tratados como estudiantes *diferentes* por su bajo nivel e incapacidad. Se explica aquí cómo estas actitudes conducen a la discriminación y se ve que la comprensión de estos fenómenos puede ser más completa analizando prácticas discursivas locales, como las ‘representaciones discursivas’ construidas en las clases, en los grupos de debate y en las entrevistas. Se analiza también cómo se construye la idea del participante legítimo en las clases normales y en los grupos de Compensatoria y cómo es el incipiente proceso de ‘etnicidad’ en desarrollo en las escuelas multilingües y multiculturales de Madrid. Dicho proceso está sirviendo para justificar un doble camino en las escuelas madrileñas: el de ‘nuestros niños’ y el de ‘los niños de fuera’, que sin duda recuerda al aplicado con los estudiantes latinos en las escuelas de los EE.UU. (Zentella 2005). Al no ser considerados participantes legítimos en la clase, los estudiantes recién llegados padecen una serie de consecuencias en cuanto a su movilidad académica e integración social: 1) se trazan fronteras simbólicas del tipo *buenos/malos estudiantes*, *nosotros/los otros*; 2) se activan formas de control hacia estudiantes con

aparentes dificultades; 3) se destacan las diferencias étnicas y nacionales en la interacción en el aula (largos ejemplos ilustran cómo la estrategia generalización/simplificación se hace extensiva a los estudiantes); 4) se indexan las identidades étnicas con todo tipo de etiquetas más o menos rígidas a través de la exaltación del componente exótico y diferente del otro y de su forma de vida (minorización y exotividad); 5) las diferencias culturales y las relaciones interculturales son vistas desde una óptica colonial y evolucionista en virtud de la cual es imposible concebir al migrante como un ser contemporáneo con el mismo grado de evolución social (Mignolo 2002); y 6) a través de la 'etnicidad' se consigue construir diferencias y legitimar jerarquías en el discurso. En este contexto, la lógica de la jerarquización étnica se desarrolla de la mano de las representaciones discursivas que dan paso a la descapitalización. Los seis aspectos citados se ilustran profusamente a través de fragmentos de las entrevistas en grupo con el profesorado que, de manera llamativa, aparece en algún caso como moralista (dando lecciones sobre lo que debería ser la integración y sin embargo reproduciendo prácticas como las ya descritas), utilizando para ello en ocasiones el *pluralis hospitalis* (Wodak 1996), que solo parece incluir a los estudiantes locales, pero no a los migrantes.

En el capítulo 9, Luisa Martín Rojo analiza cómo los procesos de descapitalización ya comentados generan resistencia y fricción en las aulas. Se observan las asimetrías entre dominadores y dominados en el aula, los diferentes tipos de resistencia y qué estudiantes la practican. Los diferentes tipos de *rituales de resistencia en la interacción* son explicados y ejemplificados, abarcando desde las respuestas que suponen retos para la norma pero que se plantean en forma de juego (acciones legales en cuanto a la norma, pero subversivas en su intención) hasta formas más abiertas de resistencia. Se pone de relieve la pluralidad de estilos simbólicos para mostrar dicha resistencia y se plantea una clasificación de tipo general: 1) *Formas de resistencia activa*: puede ser una respuesta abierta o encubierta; hay un *continuum* de resistencias que van de lo verbal (hacer burla en clase, celebrar colectivamente las respuestas abiertas) a lo no verbal (estar tirado en la mesa, bostezar, gesticular de un determinado modo); 2) *Formas de resistencia pasiva*: ausencia de respuesta y de participación (silencio); inactividad ante la propuesta de una tarea; olvido de cosas que son imprescindibles para realizar una actividad determinada, etc.

Estas resistencias son una medida para neutralizar la acción institucional y para impedir que los rituales educativos se lleven a cabo del modo planteado. Aquí las estrategias de descortesía verbal son utilizadas por los estudiantes como una manifestación de lucha por el poder. Es importante notar que las distintas formas de resistencia tienen un efecto liberador frente a la presión de la disciplina y la imposición social y cultural. Son muchos los autores que han concluido, sin embargo, que la resistencia puede tener efectos negativos para los estudiantes, impidiendo su movilidad social e incrementando a menudo su propia dominación por las consecuencias de las medidas coercitivas. Curiosamente, el cole-

gio en el que estas estrategias se encontraban más desarrolladas fue el de mayor porcentaje de estudiantes latinos, en el cual incluso los mismos alumnos afirmaban *no hacer nada* en las clases. La consecuencia de esto es que sea, cada vez más, un colegio segregado, en el que se encuentran numerosos escolares que sufren la intersección de diversas discriminaciones que actúan de forma conjunta y simultánea. Martín Rojo recuerda un hecho general también observado en las aulas de los colegios del estudio: sin dominación no hay resistencia, pero incluso con dominación no siempre hay resistencia.

El libro concluye con un capítulo en el que la autora ofrece un balance sobre cómo se ha ido respondiendo a lo largo de los capítulos anteriores a una pregunta fundamental: *¿hasta qué extremo contribuyen los fenómenos lingüísticos a la construcción de la desigualdad en las escuelas?* En la primera parte del capítulo 10, se defiende nuevamente el enfoque de la 'etnografía sociolingüística crítica' como marco metodológico general del proyecto, se tratan de nuevo la *capitalización* y *descapitalización* y se explica mediante un excelente diagrama (algo que se echa de menos en el resto de la obra) cómo el proceso de descapitalización se produce por la interacción de tres ejes, representados en forma de ruedas dentadas: la de la lógica compensatoria, la del orden sociolingüístico y la de la representación social de los estudiantes (pág. 347). Asimismo, se insiste en un hecho constatado a lo largo de libro: las grandes contradicciones e inconsistencias que existen entre las posturas expresadas en los modelos educativos respecto a la integración y el modo en que las diferencias lingüísticas son tratadas en la práctica en los centros escolares. Martín Rojo recuerda, no obstante, que dicha contradicción entre la práctica entre la ideología lingüística y cultural de la integración y las prácticas de asimilación y/o marginalización se encuentra en otros países de la U.E. Finalmente, hace un repaso de las implicaciones que este tipo de trabajo comprometido con la búsqueda de rutas alternativas a las existentes puede tener tanto para promover políticas educativas que eviten las desigualdades en las escuelas por motivos lingüísticos como para futuras investigaciones sobre inmigración y multilingüismo en contextos escolares.

En términos generales, y desde el punto de vista de su estructura, el libro resulta en alguna ocasión repetitivo en sus conceptos principales, lo cual quizá habría podido evitarse con una organización más sencilla, separando marco teórico y metodología, por un lado, y análisis y resultados, por otro, e ilustrando todo ello con más tablas, gráficos, cuadros-resúmenes, etc. que aligeraran la lectura. Este hecho, sin embargo, no resta un ápice de trascendencia al trabajo en su conjunto más allá incluso de la descripción del estado de cosas de las aulas multilingües madrileñas. Dada la importante aportación metodológica que esta investigación supone, la pregunta fundamental sobre la relación entre las prácticas lingüísticas y la desigualdad puede extenderse a otras comunidades tanto monolingües como no monolingües, así como a otros contextos urbanos

receptores de población migrante, abriendo de este modo nuevas posibilidades para la investigación. Asimismo, el preciso diagnóstico que nos ofrecen Martín Rojo y sus colaboradoras es sin duda revelador de algo más que una situación coyuntural en una Comunidad Autónoma española concreta; se trata de algo más profundo, de naturaleza estructural, relacionado con una ideología monolingüe y homogeneizante –tal vez incluso inconsciente– que parece muy arraigada en docentes y autoridades académicas y que, de no cambiar las cosas, puede impedir la *integración sociolingüística* (Moreno Fernández 2009) de los jóvenes migrantes.

Por último, cabe señalar que la inversión en la formación del profesorado y la dirección de los centros para enseñar cómo abordar desde otra óptica y con otras herramientas la situación de estas nuevas aulas multiculturales y multilingües debería ser *conditio sine qua non* para revertir el actual estado de cosas. A la vista de las medidas que se están poniendo en práctica en el actual contexto de crisis económica, dicho objetivo parece hoy lejos de conseguirse, pero los resultados de este trabajo deben servir de guía imprescindible a quienes, de manera individual o colectiva, se planteen la necesidad de empezar a poner el cambio en marcha.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Boston: Harvard University Press.
- Cameron, D. 2000. *Good to talk? Living and working in a communication culture*. London: Sage.
- Dei, G. J. S. y A. Asgharzadeh. 2003. "Language, education and development: case studies from the Southern contexts". *Language and Education*, 17:6. 421-449.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heller, M. 2007. "Bilingualism as ideology and practice". En *Bilingualism: A Social Approach*, M. Heller (ed.), 1-22. Basingstoke: Palgrave.
- Mignolo, W. 2002. "The enduring enchantment (or The epistemic privilege of modernity and where to go from here)". *The South Atlantic Quarterly*, 101:4. 927-954.
- Milroy, J. 2001. "Language ideologies and the consequences of standardization". *Journal of Sociolinguistics*, 5:4. 530-555.
- Moreno Fernández, F. 2009. "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración*, 1:1. 121-156.
- Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [consulta realizada el 16-07-2011].
- Rosenthal, R. y L. Jacobson. 1992. *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.
- Wodak, R. 1996. *Disorders in discourse*. London: Longman.
- Zentella, A. C. (ed.). 2005. *Building on strength: Language and literacy in latino families and communities*. New York: Teachers College Press.