

La integración a través de la lengua

Aproximación a las relaciones sociolingüísticas en un centro de acogida de menores no acompañados en España

Ignacio Andrés Soria

Ruhr-Universität Bochum

Alba Polo Artal

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Los procesos de movilidad de los menores que migran solos constituyen un fenómeno global que, sin embargo, apenas ha recibido atención académica desde los estudios contextuales del lenguaje, en particular para el caso español. En esta investigación analizamos, atendiendo a la teoría de las escalas sociolingüísticas, el alcance, el acceso y el valor de las lenguas que configuran el conjunto de relaciones sociolingüísticas adscritas a un centro residencial de menores extranjeros no acompañados en Aragón. Se parte de una mirada palimpséstica del espacio de protección a la infancia migrante y de la triangulación de datos elicitados por medio del análisis de la documentación del centro y de datos etnográficos elaborados a partir de las entrevistas semidirigidas realizadas con los actores implicados en las dinámicas residenciales del centro. Esto es, con los menores, el equipo educativo y la dirección del centro. A través de los resultados constatamos el dominio interaccional del español y del dariya, la reproducción de la ideología *de la integración a través de la lengua* y diversos procesos de reescalamiento sociolingüístico que afectan a las lenguas minorizadas en el centro, como es el caso del mandinga.

Palabras clave: Menores extranjeros no acompañados, MENAS, Relaciones sociolingüísticas, Ideología lingüística, Integración.

Abstract

The mobility processes of minors who migrate alone is a global phenomenon that, however, has received little academic attention from contextual studies of language, particularly in the Spanish case. In this research we analyze, according to the theory of sociolinguistic scales, the scope, access and value of the languages that make up the set of sociolinguistic relations attached to a residential center for unaccompanied foreign minors in Aragon. We start from a palimpsestic view of the migrant children protection space and from the triangulation of data obtained through the analysis of the center's documentation and ethnographic data elaborated from semi-directed interviews conducted with the actors involved in the center's residential dynamics: the minors, the educational team and the center's management. The results show the interactional dominance of Spanish and Dariya, the reproduction of the ideology of *integration through language* and various processes of sociolinguistic rescaling that affect minority languages in the center, such as Mandinka.

Keywords: Unaccompanied minors, Sociolinguistic relations, Language ideologies, Integration, Ethnographic sociolinguistic.

1 Introducción

¿Qué tipo de relaciones sociolingüísticas configuran las experiencias vitales de los jóvenes que migran sin acompañamiento adulto? La infancia migrante conforma un ejemplo concreto de subjetividades atravesadas por intensos procesos de (in)movilidad que derivan en la transformación de las relaciones sociolingüísticas (Weirich 2020; Andrés Soria y Morgenthaler García, en prensa). Un grupo particular de jóvenes migrantes imbuido en estos procesos y que ha llamado la atención mediática, académica y política durante las últimas dos décadas lo conforman los llamados Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Al comenzar el viaje migratorio y al dejar atrás sus países de origen y sus contextos más mediatos se producen cambios en los valores atribuidos a los recursos comunicativos que forman parte de sus repertorios lingüísticos, un aspecto que debe ser observado por su trascendencia en las trayectorias y experiencias vividas del lenguaje.¹ De ahí que centremos la atención en la consideración de la dimensión lingüística de(s) los espacios que ocupan y desocupan en su llegada al estado español, tal y como se interesan los estudios centrados en la matriz lengua-asilo. En esta contribución describimos las relaciones sociolingüísticas ligadas a un centro residencial de menores extranjeros no acompañados en Aragón, atendiendo a la verticalidad y a la horizontalidad escalar de las lenguas (apartado 4.1) para, en último término, arrojar luz sobre las ideologías lingüísticas activas que modulan las prácticas lingüísticas de los diversos actores que hacen parte del centro (apartado 4.2). En particular, centramos la atención en analizar el funcionamiento de la ideología dominante del centro: *la integración a través de la lengua*, que se encuentra ligada al discurso afin que circula en Europa (Flubacher y Yeung 2016; Garrido-Sardà 2010, 2013). Partiendo de una mirada palimpsésica del espacio de protección (Martínez, proyecto ViDes), nos apoyamos en las propuestas teóricas de las escalas sociolingüísticas (Blommaert 2007, 2015, 2021) y de las relaciones sociolingüísticas² (Weirich 2021) para analizar los principales fenómenos sociolingüísticos emergentes. Las preguntas que orientan la investigación son: ¿Qué lenguas y marcos escalares emergen en el espacio de un centro de menores extranjeros no acompañados?, ¿qué valores, accesos y alcances son adscritos a las lenguas que del espacio participan o podrían participar?

2 Menores migrantes no acompañados, integración y multilingüismo

En este apartado nos centramos en revisar el estado de la cuestión relativo a los menores extranjeros no acompañados y en describir la configuración espacial de los centros de menores. A su vez, discutimos el concepto de integración (a través de la lengua) y abordamos los principales aportes de los estudios sobre multilingüismo en contexto migratorio-residencial.

2.1 Menores migrantes y el espacio de protección

Desde las disciplinas sociales, una gran parte de la investigación académica se ha centrado en describir el perfil de los menores que residen en los centros, así como en analizar los modelos de intervención (Bravo y Santos-González 2017). Investigaciones como la de Westwood (2012) ahondan en el papel del uso de intérpretes y en el empleo de la lengua materna en la

práctica diaria, mientras que otros estudios ponen el foco en la invisibilización de las mujeres menores migrantes (Quiroga, Alonso y Sòria 2010), sin olvidar la conceptualización de los menores no solo desde el sistema de protección, sino como un actor migratorio global (Quiroga 2003; Suárez-Navaz 2006; Díaz Burgos 2014; Giovannetti 2017). Gimeno Monterde (2016, 2018) caracteriza el fenómeno de la migración de menores no acompañados como global, tensionante y no coyuntural, aspectos observables en casos como los de México, Estados Unidos, Sudáfrica o Europa. Si bien en este último continente se ha observado la tendencia creciente del número de llegadas de menores no acompañados (Parusel 2017), en su análisis del caso europeo (Italia y España), Gimeno Monterde (2016) concibe la infancia migrante sin acompañamiento como un fenómeno estable resultado de la globalización económica que produce tensiones en la regulación institucional de los estados. Estas tensiones tendrían dos razones concretas. En primer lugar, los sistemas de protección se enmarcan en el ámbito local mientras que los jóvenes participan de un campo social transnacional. En segundo lugar, existe un anudamiento entre el control-atenuación de los flujos migratorios de los estados y las resistencias de estos adolescentes a los protocolos de acogida, en tanto que son percibidos como barreras en sus proyectos vitales. En los años 90, el perfil mayoritario que se detectaba era el del menor de *sexo* masculino de entre 16 y 17 años, procedente de Marruecos. Sin embargo, el perfil ha ido variando, con un 60% de menores que proceden de países de África subsahariana como Senegal o Mali (Quiroga, Alonso y Sòria 2010), así como una mayor presencia del *sexo* femenino y una reducción en la edad. Respecto a la comunidad autónoma de Aragón, hay 237 niños, niñas y adolescentes migrantes en acogida residencial a fecha de diciembre de 2021 (Gobierno de Aragón). Es importante comprender, tal y como apunta Gimeno Monterde (2018), que la normativa que regula la acogida de estos menores ha sido fuertemente tensionada a causa de una doble consideración, por un lado, el marco de protección de la infancia al que son adscritos los jóvenes por ser menores de edad, y por otro, el control migratorio es activado como marco, al tratarse de jóvenes migrantes. Para el investigador,

esta tensión entre protección de la infancia y control migratorio estaría detrás del filtrado o de la selección en las medidas de protección, en función, entre otros factores, de la conducta de los menores ante los protocolos de acogida, de la situación política local o de los recursos económicos disponibles (2018: 97).

Este aspecto nos hace entender que las instituciones contemporáneas no responden a un único interés y que, como observaremos más adelante, en ellas convergen historicidades diversas que suman capas, funciones sociales, agentes y discontinuidades de un palimpsesto institucional. Estos espacios son entendidos como un producto social (Lefebvre 1974), que está determinado por la espacialización del comportamiento social y su encuerpamiento. A su vez, funcionan como estrategia de dominación de los cuerpos y, al mismo tiempo, de reapropiación de los espacios y de agencia (De Certeau 1996). Para comprender este espacio, tomamos de referencia la noción de palimpsesto recogida por la investigadora Martínez (proyecto ViDes), quien concibe las casas de acogida y los centros de menores como espacios conformados por una acumulación de capas históricas, sociopolíticas e ideológicas que operan tanto en el plano vertical como horizontal puesto que son (re)articuladas por los agentes que participan de dichos espacios. Para este trabajo, nos centramos en la configuración del palimpsesto como un artefacto ligado al espacio residencial ocupado por los menores y los actores que los acompañan, un espacio textual en constante negociación y reescritura, pero que reconoce la presencia de huellas acumuladas en las prácticas sociales y de institucionalización. Desde una mirada sociolingüística etnográfica, esta superposición de capas se configura como objeto de análisis para comprender la incidencia que tienen las múltiples historicidades y espacialidades que convergen en la configuración de las relaciones sociolingüísticas de un espacio como el centro de menores. Estamos ante un

espacio migrante, de infancia y juventud, de resistencia, de deseo y de mandato de integración. Como señala Pujolar (2007), la lengua juega un papel fundamental en la regulación social de los inmigrantes a través del discurso de integración, de ahí que en esta investigación se atiende a dicho concepto, aceptando su ambigüedad y controversia.

Nuestra mirada es combinada con la conceptualización que hacen Blommaert, Westinen y Lepänen (2015) del espacio-tiempo a través de la teoría de las escalas sociolingüísticas para entender los mencionados procesos de espacialización de las lenguas. Nos guiamos particularmente a través de las dimensiones de verticalidad y horizontalidad, puesto que permiten dar cuenta de la complejidad que condiciona la interacción en el centro. Estamos ante una institución que reproduce características y marcos de las instituciones totalizadoras, al mismo tiempo que las desafía. En este sentido, hablamos de un multi-espacio: de residencia, de acogida y de amparo, con voces y prácticas institucionales históricas. Un espacio de trabajo, con movilidad laboral, escalas de estatus profesional y con turnicidad. Un espacio al que acudir, del que escapar y una sala de espera para un piso de autonomía, así como un espacio multilingüe, en el que las prácticas lingüísticas no pueden ser entendidas sin analizar los procesos de globalización y la microfísica sociolingüística de la propia institución.

2.2 La ideología lingüística de *la integración a través de la lengua*

La integración a través de la lengua ha sido constatado como uno de los discursos activos en Europa más productivos a la hora de regimentar las prácticas migrantes y de configurar la gubernamentalidad del sujeto hablante (cf. Martín Rojo y Del Percio 2019). Bajo este enfoque, las prácticas de integración social se ligan a la ideología lingüística persistente de que “la cohesión social y política exige una única lengua, un único orden metadiscursivo y una única voz” (Bauman y Briggs 2000: 201). Desde este punto de vista, este discurso conlleva un proceso de lingualización de la noción de integración que implica, a su vez, la vinculación ideológica, material, simbólica y jurídico-administrativa de la integración y de las lenguas. Estos vínculos activan la reproducción ideológica, pero también la construcción de un dispositivo socio-administrativo multiescalar. Ambos se orientan, en tándem, a incidir en las prácticas sociolingüísticas y de afiliación ciudadana de las personas que migran. Este dispositivo se observa en el nivel europeo; existe un proceso subyacente y activo que ha propulsado la reconceptualización de la noción de integración y que interviene en la forma en que las lenguas están participando de las políticas de integración de los diversos estados. Sales (2016) observa cómo el mandato de integración que ha formulado la Unión Europea con el aval de los estados miembros durante las dos últimas décadas para elaborar políticas de integración está virando en diversos territorios europeos hacia fórmulas imbricadas en lo que denomina “la obligación de integrarse”. La noción de integración, que de acuerdo con Blommaert y Verschueren (1998: 111-116) ha estado marcada por una fuerte vaguedad semántica (cf. Flubacher, Coray y Duchêne 2016), pasa a conceptualizarse como un hecho jurídico dependiente de la voluntariedad del migrante. Siguiendo a Sales, la integración se exige como requisito para entrar al país, otorga derechos y se transforma para la adquisición de la residencia y la nacionalidad, por ejemplo, a través de los requisitos lingüísticos. En último término, nos enfrentamos a un reenmarcado de la noción que se orienta hacia la omisión explícita de la responsabilidad comunitaria, a favor de lo que Garrido-Sardà (2010) llama la unilateralidad de la integración.

Desde un punto de vista centrado en los hablantes y tal y como formulan Flubacher y Yeung (2016), los discursos sobre la integración conllevan, al menos, tres subprocesos sociales que, a nuestros ojos, dotan de profundidad al dispositivo de la integración. Son los procesos de *cate-*

gorización, selección y activación. El primer conjunto refiere las formas de designación y de atribución de las categorías principales, como por ejemplo, quién es designado sujeto de la integración. Tiene que ver con las configuraciones particulares del binomio identidad-alteridad. Estas se reconstruyen discursiva y escalaramente en los contextos situados y se vinculan con los procesos de categorización. Tal y como constatan Flubacher y Yeung siguiendo a Blommaert y Verschueren (1998), las políticas de integración dependen de la producción de sujetos que *necesitan ser integrados*, razón por la cual podemos hablar de una “política de la diferencia”. Es decir, la tríada discurso, ideología y práctica se activa a partir de la construcción discursiva de los sujetos pendientes de integración (cf. Spotti 2020 para el caso de asilados en Bélgica), es decir, de los no-ciudadanos. Además, tal y como nos recuerda Garrido-Sardà (2010), los procesos de construcción de la diferenciación no están ausentes de complejidad, puesto que se encuentran intervenidos por los procesos de recursividad fractal (Irvine y Gal 2009). Tal y como observaremos más adelante, dentro de la categoría de “sujetos por integrar” se reconstruyen diferencias que crean nuevos grupos “diferenciables”, como ocurre con los procesos de diferenciación entre gambianos y magrebíes dentro del centro de menores. El segundo conjunto se refiere a los procesos de selección, que tiene que ver con las formas en las que un individuo accede a un estado o a unos recursos particulares. En el caso de nuestra investigación, los procesos de selección están adscritos a la atribución de la categoría administrativa MENA, que conlleva la entrada en el sistema de protección de infancia, donde cobra relevancia la distribución de los recursos lingüísticos del español, tal y como se verá más adelante. Y en tercer lugar, hablamos de los procesos de activación de tales sujetos ante el paradigma “derechos-obligaciones”. A este respecto, Garrido-Sardà (2010), en su investigación en una casa de acogida de una ONG, observa la *obligación de integrarse* y cómo los cursos de español y catalán funcionan como recursos de resocialización y como dispositivos de control migratorio que activan el marco del deseo de integrarse del migrante en términos de responsabilidad individual. La integración pasa por el abandono (al menos explícito) del multilingüismo. De hecho, la investigadora asegura que esta práctica es una concesión temporal que debe ser superada si hay voluntad de asumir aquellas prácticas que indexan españolidad, tal y como encontramos en nuestra investigación.

2.3 Menores migrantes y multilingüismo: el acceso, alcance y valor

Resulta sorprendente la ausencia de descripción sociolingüística de las experiencias vividas del lenguaje (cf. *Spracherleben*, Busch 2017) vinculadas a los menores migrantes no acompañados y a los espacios que ocupan durante sus procesos de (in)movilidad hacia y en España. Desde la lingüística de la migración, espacio disciplinar al que nos adherimos, se recomienda la triangulación metodológica y teórica, así como la transdisciplinariedad (Zimmerman y Morgenthaler 2007), por lo que para este trabajo nos hacemos eco de investigaciones afines en cuanto al espacio, participantes y enfoques. En primer lugar, sobre el funcionamiento de la dimensión lingüística en los espacios de primera acogida acudimos a las investigaciones de Garrido-Sardà (2010), centradas en la integración de adultos ‘en estado de irregularidad’ en el contexto catalán. En segundo lugar, sobre las prácticas de los jóvenes migrados y/o (afro)descendientes, atendemos a dos direcciones de estudio: las investigaciones enfocadas en la descripción de las prácticas lingüísticas, por un lado, de jóvenes magrebíes y, por el otro, de jóvenes subsaharianos, por corresponderse con los dos perfiles de los adolescentes del centro investigado. Para la primera, nos valemos de estudios que atienden a la descripción del dariya y de las variedades del árabe desde las consideraciones ideológicas y repertoriales, como son las aportaciones de Moustou, Prego, Varela (2023) y Ali (2022). Con relación a la segunda, las condiciones lingüístico-migratorias que afectan a personas con orígenes en países subsaharianos como Gam-

bia o Senegal residentes en España han estado fuertemente desatendidas. Se tienen en cuenta las aportaciones sobre las hablas plurilingües de los wolof residentes en Madrid de Thiandoum (2018). Nos interesamos por adoptar un enfoque centrado en los hablantes (Purkarthofer y Flubacher 2023), también con relación a los espacios que ocupan. En este sentido, el espacio debe ser observado como una instancia compleja, policéntrica y estratificada en la que los individuos observan los múltiples órdenes de indexicalidad que intervienen la socialización, como la familia, la educación, los grupos de iguales, las redes internacionales o la religión (Blommaert 2007: 3). En tercer lugar, cabe mencionar las contribuciones de la sociolingüística de la globalización (Blommaert 2007) y el análisis de las relaciones entre lengua e integración (Flubacher y Yeung 2016; Garrido-Sardà 2010). En la investigación hacemos especial uso de la teoría de las relaciones sociolingüísticas (Weirich 2021) y de las escalas sociolingüísticas (Blommaert 2007, 2016, 2021). Según esta última, la complejidad del fenómeno sociolingüístico –derivada de la inestabilidad, la pluralidad y la indeterminación– es conceptualizable a partir de un sentido de escalaridad. Blommaert entiende la escalaridad como una aproximación a la convergencia del carácter individual y social del lenguaje que determina el fenómeno sociolingüístico, considerando “el hecho de que los eventos y procesos sociales se mueven y desarrollan en un continuum de escalas niveladas entre los extremos micro y macro” (Blommaert 2007: 4). En nuestro caso, las escalas permiten integrar una perspectiva de la verticalidad-horizontalidad que apunta la jerarquía de algunos fenómenos transidiomáticos, atravesados y mediados por la agencia del espacio y del contexto en los que se desarrollan. Los contextos son considerados como conjuntos policéntricos e igualmente estratificados (Blommaert 2007: 2). Además, el autor señala los procesos de subjetivización ligados a los cambios en los niveles escalares. El *upscaling* y el *downscaling* (Uitermark 2002) de las lenguas y variedades, así como de sus hablantes, ponen de manifiesto los movimientos que se producen con relación a la desigualdad en el acceso y a los recursos discursivos que indexan niveles escalares particulares (Blommaert 2007: 7). Por otro lado, Blommaert (2021) se apoya en las nociones de alcance (*scope*) y de valor (*value*), como lo hace Weirich (2021) en el enfoque de las relaciones sociolingüísticas, para referir “a horizontal image of spread, dimension, degree; but it refers simultaneously to value, distinction, quality in the sociolinguistic field, which is a vertical image of stratification” (Blommaert 2021: 375). A partir de estas dos teorías, entendemos las escalas como puntos de intersección entre el alcance (*scope*) y el valor (*value*) que adquieren los recursos atribuibles a un espacio sociolingüístico. Ambos elementos quedan íntimamente ligados y en condición de dependencia, de forma que si las relaciones sociolingüísticas imbuidas en el contexto situado se alteran y, por tanto, se produce un cambio en el acceso o en el alcance del recurso descrito, el valor que le es atribuido se verá igualmente modificado (Blommaert 2021: 377). Si bien identificamos algunas divergencias en la comprensión de cada una de las categorías, confirmamos también la coincidencia de significados. Por un lado, Weirich se vale del acceso y del alcance. Blommaert, por su parte, de alcance y valor. Incorporamos a nuestro análisis las tres categorías, guiándonos por la comprensión de Blommaert para el acceso y el valor y de la de Weirich para el acceso, que refiere las funciones sociales indexadas por las lenguas.

3 Metodología y contexto de la investigación

Los criterios y decisiones metodológicas que han guiado la investigación se tomaron teniendo en cuenta la complejidad emergente de la interacción social que atraviesa el centro (cf. Blommaert, Spotti y van der Aa 2017). En este caso, la dimensión interaccional está intervenida por tres factores relevantes para la explicación sociolingüística de los contextos institucionales de

acogida: la multiplicidad de dinámicas residenciales y educativas del centro, la incidencia de un intenso contacto lingüístico y cultural, y el carácter sensible del contexto residencial. Estas tres condiciones nos orientan a adoptar una aproximación sociolingüística etnográfica (Patiño-Santos 2016; Heller, Pietikäinen y Pujolar 2017) que considera la posibilidad de analizar las (dis)continuidades de los valores de alcance, valor y acceso de las lenguas en el conjunto de relaciones y dimensiones escalares de la sociolingüística del centro. Puesto que esta propuesta metodológica subraya la relevancia que tiene la reconstrucción de amplias categorías en la interacción social (Codó, Patiño y Unamuno 2012), se observa adecuada para la vinculación de los datos con los ejercicios analíticos desarrollados en esta contribución y que son los siguientes: la identificación de los procesos de diferenciación social y la construcción interaccional de los grupos internos del centro etnografiado, la descripción de los posicionamientos relativos a la convergencia y el distanciamiento en torno a las experiencias y lenguas adscritas a los diferentes grupos e individuos que participan del centro, la observación analítica de las (dis)continuidades ideológicas y actitudinales entre los diversos participantes y de las rearticulaciones y encuerpamientos discursivos que moldean las relaciones sociolingüísticas ligadas al espacio ocupado, y por lo tanto, las experiencias del lenguaje de los menores. Por otro lado, la consideración de este como un contexto sensible está ligado a dos factores que han sido tenidos en cuenta. Por un lado, el trabajo de investigación con menores, individuos ligados a la condición de amparo y a la protección institucional, y por otro, las experiencias de racismo y daño sufridas e informadas en las entrevistas. Ambas condiciones requieren de un ejercicio de reflexividad investigativa del que no se dan mayores detalles en esta contribución por falta de espacio. Si bien, para evitar la reificación y los desagenciamientos, nos alineamos con los posicionamientos de Mogenthaler García (2022) a la hora de entender el carácter situado de la vulnerabilidad de los participantes desde las investigaciones sociolingüísticas.

3.1 El espacio residencial e institucional

El centro forma parte de un proyecto orientado a la atención específica de menores extranjeros tutelados y extutelados, resultado de la colaboración del Gobierno de Aragón junto a la Fundación Valverde. La colaboración entre las instituciones públicas responsables de la tutela de los menores y las entidades sin ánimo de lucro y las fundaciones dedicadas al tercer sector no es un fenómeno infrecuente en Aragón. La fundación adquiere por licitación o convenio la titularidad del servicio y es esta entidad quien coordina el centro y el espacio residencial bajo la dirección del gobierno de Aragón. El centro-recurso en particular cuenta con un total de 28 plazas para menores migrados, queda situado en uno de los barrios periféricos de la ciudad, donde, a pesar del gran tamaño de sus edificios, pasa desapercibido a ojos de quien no conoce el entorno. El recurso se dirige tanto a ofrecer el servicio de primera acogida como el de media estancia, con intención de convertirse también en un centro orientado a la autonomía en el futuro. Está configurado por dos unidades independientes y por tanto cuenta con dos equipos educativos, dos mediadores interculturales y con personal de administración y servicios. Los responsables del centro son la coordinadora, una figura vinculada a Valverde, así como el director, representante del Gobierno de Aragón, quien ostenta, en último término, la guarda de los menores. El acceso a la institución se llevó a cabo por mediación inicial de una trabajadora del centro, posibilitando la primera conversación con el director del programa de menores de la fundación, quien para nuestra sorpresa, estuvo completamente de acuerdo en facilitar la investigación. Solo después se pidió y recibió autorización de la consejería responsable para la entrada en el centro y la realización de las entrevistas con los menores. El visto bueno del director y de la coordinadora del centro fueron recibidos en una primera visita al centro.

3.2 El corpus etnográfico y los participantes

Los datos, recabados durante el mes de diciembre de 2022 a lo largo de once momentos de contacto etnográfico y que se han triangulado, son las notas resultantes de los ejercicios de observación-participante, quince horas de entrevistas individuales y grupales con los principales agentes que participan de las dinámicas residenciales del centro y las memorias y documentación de carácter administrativo que nos facilita el personal del centro. A continuación, se lista el conjunto de los participantes de las entrevistas que forman parte de la conversación etnográfica. Son referenciados sus orígenes, ya que como se observará en el análisis, se aprecia una diferenciación grupal entre aquellos de origen gambiano y aquellos que provienen de Marruecos o Argelia. Puesto que han sido anonimizados, en el texto no se identificará a la entidad ni a las personas que participan en el proyecto.

Persona	Posición en el centro	Origen	Edad	Lenguas reportadas
Ramón	Dir. programa de menores de la fundación Valverde	España	-	Español
Javier	Director del centro - Gob. de Aragón	España	-	Español
Esther	Coordinación del centro - Valverde	España	41	Español
Verónica	Integradora social	España	42	Español
Samil	Integradora social	Marruecos	34	Dariya, amazigh, español, francés, inglés
María	Integradora social	España	33	Español, inglés, francés, dariya
Tania	Educadora social	España	26	Español, inglés
Oliver	Educador social	España	29	Español
Ana	Trabajadora social	España	-	Español
Mubarak	Mediador intercultural	Marruecos	-	Dariya, francés, español
Fariha	Mediadora intercultural	Argelia	-	Dariya, francés, español, inglés
Jalil	Menor residente	Marruecos	17	Dariya, francés, español
Moad	Menor residente	Marruecos	17	Dariya, francés, español, catalán, inglés
Dembo	Menor residente	Gambia	17	Inglés, wolof, bambara, árabe
Lamin	Menor residente	Gambia	17	Español, inglés, wolof, francés, mandinga

Tabla 1. Nombre, posición en el centro, origen, edad y lenguas reportadas de las personas entrevistadas. De elaboración propia.

4 Resultados

En el primer apartado, analizamos las modalidades lingüísticas identificadas en la dimensión horizontal de la institución. Se presenta la categorización del valor, acceso y alcance que se atribuyen, particularmente al español y al dariya (variedad del árabe hablada en Marruecos) para identificar los niveles de jerarquización activos en el espacio desde el punto de vista de la verticalidad. En el segundo apartado, se analizan los valores concretos que adopta el español como lengua de la integración.

4.1 Relaciones sociolingüísticas: el acceso, el alcance y el valor de las lenguas

En este apartado se mapean las lenguas (in)visibilizadas en el centro, se describen en base a los valores, al acceso y al alcance que se les atribuye y se apunta la relación escalar que se produce entre ellas. Para ello, tomamos como punto de partida la política lingüística *oficial* del centro que interviene en el conjunto de relaciones sociolingüísticas. Como se puede observar en el siguiente fragmento, Esther, la coordinadora del centro, apunta una política lingüística administrativa de bajo nivel basada en 1) la negación de una prohibición actual del árabe en base a una experiencia previa, y 2) un reconocimiento explícito de la priorización del aprendizaje del español ligado a la movilidad y competencia comunicativa:

- (1) N: *Me pregunto un poco por el idioma aquí, ¿Hay alguna regla a seguir en el centro sobre la lengua? Los equipos educativos ...*

E: *Este tema del idioma generaba siempre mucho debate y decía: “no, para obligarles a hablar y a que aprendan el idioma vamos a prohibir hablar el español [árabe.]” Aquí es un debate que se generó al principio cuando elaboramos el proyecto, que se elaboró con los educadores y, ¿qué hacemos en las comidas?, ¿les prohibimos hablar árabe en el centro? Pero claro, y al principio dijimos que sí, pero pa’ que aprendan y se esfuercen en hablar, pero es que luego es muy complicado cuando hay solo chavales de habla árabe, que además muchos están recién llegados. Es que si no no se pueden expresar, de ninguna manera, el frenar eso. Porque es verdad que en los otros centros [los centros mixtos de menores “autóctonos” y “alóctonos”] los chavales llevaban un poco más de tiempo, no hablaban porque no querían y hablaban entre ellos, y era como una falta de respeto, sabes hablar, habla para que yo te entienda, pero es que con estos chicos es complicado porque al final estás prohibiendo hablar en su manera de expresarse, que no tienen otra. Entonces sí que fomentamos el aprendizaje mucho y desde el principio a través de la formación que dan con los mediadores desde el primer día que llegan los chavales en el centro. Y luego en el Centro Sociolaboral uno de los pilares básicos es el estudiar el castellano. Eso es fundamental porque luego no se pueden mover, no se pueden expresar. Lo fomentamos mucho pero a través de la formación.*

Sin embargo, las políticas lingüísticas a las que apunta no se corresponden con la extensión horizontal de la dimensión sociolingüística ni interaccional del centro, puesto que muchas de las lenguas que forman parte de las dinámicas ni tan siquiera son mencionadas. Se contraponen el español frente al árabe, produciéndose una elisión (cf. *erasure*, Irvine y Gal 2009) y reducción discursiva del campo sociolingüístico. Tal y como formula Blommaert: “the horizontal distribution of languages—the ones that one can sociolinguistically observe as being used—consequently rarely matches the vertical distribution of languages as codified in language policies”

(2007: 11). Por ello, presentamos a continuación el conjunto de lenguas identificadas a partir de la conversación etnográfica, vinculadas a los valores, formas de acceso y alcances con las que se describen en las entrevistas. Nos centraremos en las relaciones lingüísticas que intervienen el español, inglés, mandinga y dariya, por ser las lenguas más referenciadas y con una mayor relevancia interaccional:

Lengua	Alcance	Acceso	Valor
Español	Información y descripción, interacción entre iguales e interacción intercultural.	Mediadores, CSL (centro sociolaboral), sistema educativo, CAREI, Escuela de Idiomas, interacción, apoyo de voluntarias, recursos multimedia, redes sociales.	Integración, inserción laboral, documentación, futuro, barrera lingüística, identidad, deseo de privacidad ³
Dariya	Información y descripción, interacción entre iguales, comunicación familiar y de amistad (transnacional).	Herencia lingüística, tránsito, interacción, autodidactismo.	Identidad, alteridad, desafío, barrera lingüística
Fusa	-	Escuela coránica	Identidad religiosa
Rifeño	-	-	-
Amazigh	-	-	-
Inglés	Información y descripción, interacción intercultural,	Escuela e instituto	Desafío, mandato
Mandinga	Interacción entre iguales, comunicación familiar y de amistad (transnacional).	Herencia lingüística, interacción.	Identidad, alteridad

Tabla 2. Tabla sobre el alcance, acceso y valor de las lenguas presentes en el centro. De elaboración propia.

Cuando abordamos el acceso, nos referimos tanto al reportado por los menores como por las trabajadoras del centro. En el caso de los primeros, el acceso al español se produce a través de los recursos multimedia y de las redes sociales, especialmente cuando estaban en el centro de primera acogida. Una vez llegan al centro, el acceso es a través de la figura de los dos mediadores y del centro sociolaboral, recurso que ofrece la fundación donde se imparten clases de español. Tras la gestión de la trabajadora social, el menor es matriculado en un centro educativo. A partir de este momento, gran parte del acceso lingüístico se produce en el sistema educativo, siendo reforzado a través del *Programa de Refuerzo del Español (PREF)* impartido en el *Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI)*. Sin embargo, uno de los menores fue rechazado en dicho programa por considerar que tenía un *nivel alto de español*, recurriendo a otros recursos como el *curso de español como lengua extranjera* de la Escuela Oficial de Idiomas tras petición del menor, Jalil. En el caso de Moad, también pidió

apoyo lingüístico al considerar que aún no había desarrollado las competencias lingüísticas imprescindibles que, en este caso, se brinda a través de una voluntaria. Estos recursos y, especialmente, la matriculación de los menores en un centro educativo implica un proceso formativo y de socialización en el que el español adquiere gran relevancia. Este hecho es reconocido por la trabajadora social, Ana, quien explica los criterios para la selección del centro educativo, vinculados a la proximidad espacial, así como a evitar la socialización étnica, alegando una mayor inmersión lingüística, tal y como se observa en la reiteración del adjetivo *español* y en la proposición de finalidad que hace referencia a la necesidad de adquirir con rapidez las competencias lingüísticas en el español, entendiendo por español la variedad centro-norteña que tiene prestigio en Aragón y cuyos usos son legitimados en las instituciones del estado. Este fragmento muestra la invisibilización discursiva de los chicos-otros o de las nacionalidades-otras puesto que, para referirse a los menores, estos son nombrados con el sintagma *chicos marroquíes*:

- (2) A: *Tú puedes elegir seis centros educativos, solemos poner normalmente, siempre, lo más cercano aquí al barrio y que no coincidan muchos chicos en el mismo centro escolar. Estos son los dos criterios. Por ejemplo, no queremos que todos los chicos que viven en Valverde vayan al instituto. Esto lo hacemos para que no se convierta. Bueno, lo primero, el inscribirlos en un instituto, la primera función es que se integren, que aprendan español y que estén al lado de chicos españoles, de lengua española, para que aprendan lo más rápido posible con la convivencia diaria. Si tuviésemos a muchos chicos marroquíes en la misma clase no se van a relacionar con los chicos fuera de su núcleo. Aun así a veces metes a dos en el mismo grupo y ves que en el recreo no se juntan con nadie más. Claro, que para los chicos es un palo. Viene un chico que no sabe nada de español y que su nivel formativo es mucho más bajo de la clase en la que está, generalmente es así, aunque tenemos alguna excepción, entonces están más perdidos que para qué.*

Respecto al alcance, el corpus nos permite observar cómo el español está siendo empleado para la información y prescripción, así como para la regulación de las dinámicas residenciales, si bien es cierto que, cuando la información y prescripción se vuelve prioritaria, se suele recurrir al dariya. Asimismo, se recurre al español en las interacciones entre iguales, especialmente de las trabajadoras del centro y, en menor medida, de los menores, así como es la lengua empleada para la interacción intercultural, es decir, cuando las trabajadoras o los menores hablantes de dariya como lengua de origen se comunican con los menores que tienen el mandinga como dicha lengua. Cabe señalar que el acceso y el alcance están relacionados con el valor que indexa el español, tal y como puede observarse en la tabla. Aquellos valores vinculados a la integración serán desarrollados en el apartado 4.2, centrándonos ahora en el resto de los valores del español. Al referirse a este, los menores del centro explicitan la barrera lingüística, especialmente en los primeros días en el territorio español. Para las trabajadoras, esta dificultad lingüística de los menores está entre los elementos que originan el conflicto, tal y como narra Esther, coordinadora del centro:

- (3) E: *Aquí en el centro lo que observo, ¿no?, lo que más conflicto genera siempre son malos entendidos por el tema del idioma. Es verdad que hay mediadores, pero no están 24/7. Normalmente o cuando hay una sanción, o cuando un chaval quiere expresar algo y no se consigue expresar porque no hay una figura que hable árabe que le pueda ayudar, eso a los chavales les genera siempre muchísima frustración. (...) se va creando una bola que al final es un conflicto muy grande, bueno, muy grande entre comillas, con el chico por un problema idiomático a lo mejor y de no saber expresarse. Eso pasa muchísimas veces.*

Esther muestra cómo los problemas en la comunicación provocan o agudizan los conflictos, al mismo tiempo que solo nombra el *árabe*. Estamos, de nuevo, ante la elisión de las lenguas-otras de la alteridad, más allá de entender el conflicto comunicativo de una forma unidireccional, responsabilizando al menor de este a causa de su falta de competencia en español, sin contemplar la ausencia de los trabajadores con competencia en las lenguas migradas.

La segunda lengua con mayor presencia interaccional en el centro es el dariya, conformando un tándem con el español que, como veremos más adelante, se fractura cuando se activan los discursos de la integración. Hablada primordialmente en Marruecos, el dariya podría entenderse, en un nivel escalar nacional, como una lengua que, a pesar de su presencia en el estado español, ha sido minorizada, cuando no invisibilizada. Sin embargo, el contexto sociolingüístico del centro implica un cambio tanto de acceso, como de alcance y de valor del dariya, adquiriendo el carácter dominante en la interacción. La mayor presencia del tándem español-dariya tiene otras implicaciones: la elisión de las lenguas-otras, especialmente, del mandinga; y, por tanto, de los sujetos-otros de la propia alteridad. Respecto al acceso, estamos ante una lengua a la que se accede a través de la interacción en el centro, así como es una lengua de herencia de los menores procedentes de Marruecos, y una lengua de tránsito para aquellos que proceden de África Subsahariana y han pasado por este país hasta su llegada al estado español. Asimismo, su acceso entre las trabajadoras del centro se produce de manera autodidacta. María, una de las integradoras sociales del centro está estudiando dariya, motivada por la experiencia del centro y con intención de tener un perfil más adecuado en su ámbito laboral, así como una práctica de acercamiento cultural. Es decir, el dariya –que a nivel nacional ha carecido históricamente de valor social– en este caso se articula como un recurso simbólico cuya adquisición se orienta a la posibilidad de ensanchar el capital económico. Es visto como un valor a la hora de la contratación, como una herramienta para la microfísica del centro y como una forma de establecer vínculos afectivos y de cercanía con los menores que hablan dariya. Su alcance se suscribe a los momentos de información y prescripción, y en las prácticas de regulación de conductas que el equipo educativo considera de imprescindible comprensión. Este hecho, que parte del uso de la mediación con la intención de facilitar el funcionamiento del centro y la integración de los menores, provoca un desplazamiento de la alteridad gambiana, cuyas lenguas sufren un proceso de elisión, tal y como narra Verónica. De hecho, estas no son nombradas y, para referirse a los chicos procedentes de Gambia, se alude solo al inglés. Por tanto, el dariya indexa el valor de la barrera lingüística para los menores gambianos, al mismo tiempo que se concibe como una estrategia de inclusión para los hablantes de dariya:

- (4) V: *Recuerdo, además, el caso de un chico que al principio de abrir el centro, que era gambiano, y cuando se realizaban las traducciones que realizaban Fariha o Mubarak en las asambleas, cuando queríamos comunicarles algo importante que siempre queremos que llegue bien el mensaje y se integre bien, que no haya distracciones, pues no nos preocupamos de hacerlo en inglés ni francés, lo hacemos en árabe, dando por hecho que los chicos que puedan estar aquí, que no hablen árabe y que no sea el árabe su lengua vehicular o materna, no nos preocupamos de hacer una traducción y este chico como que nos puso un espejo y dijo: “bueno, es que me lo decís todo en árabe y me quiero enterar”, y dije: “pues jolín tiene razón, es verdad”. Lo hemos ido corrigiendo, también he de decir, de los dos compañeros mediadores, los dos hablan francés perfectamente, e inglés, Fariha bastante. Y hay muchas personas del equipo que dominan el inglés a la perfección y la mayoría de chicos que vienen del Africa subsahariana dominan el inglés. Pero sí que se da que*

se absorbe, que al ser un 85% marroquí al final es como que tenemos que hacer el ejercicio, igual favorecería que llegaran otro tipo de perfiles, de otras procedencias para que sintiéramos realmente la diversidad y ellos también la vivenciaran⁴.

El alcance del dariya también acoge la interacción entre iguales, en este caso, entre los integrantes del grupo magrebí, quienes se comunican en esta lengua con su familia y sus amistades desde la transnacionalidad, pero también entre ellos, con los mediadores y algún integrador. Respecto al valor del dariya, contribuye tanto a la conformación de la identidad como de la alteridad.

En las entrevistas, tal y como se ha señalado en la tabla, son nombradas más lenguas, entre ellas, el fusa, sin embargo, apenas aparecen reflexiones sobre esta, a la que una parte de los menores acceden a través de la escuela coránica, adquiriendo un valor de identidad religiosa. Un caso similar es el del rifeño y el amazigh, lenguas que apenas son nombradas. En el caso del inglés, la mayoría de los jóvenes acceden a través de la escuela -es el caso de aquellos adolescentes procedentes de ex-colonias anglófonas, como los gambianos- y/o del instituto cuando están residiendo en el estado español. En el centro, el inglés es empleado mayoritariamente con y por los gambianos para la información, prescripción y gestión, así como es el código en las interacciones interculturales, junto con el español. Cabe señalar que, en las entrevistas, solamente los gambianos nombran este idioma, junto con Samil y Fariha, precisamente para referirse a los adolescentes de Gambia:

(5) S: *Ahora hay muchos más gambianos.*

N: *¿Y cómo hacéis con la lengua con ellos?*

S: *En inglés, en inglés. Entonces hay compañeras que hablan inglés, y eso, hay algunos que hablan español, entonces eso.*

Respecto al mandinga, una de las múltiples lenguas habladas en Gambia, el acceso se produce como lengua de herencia. En el centro tiene un alcance que atraviesa la interacción entre iguales, así como la comunicación transnacional familiar y de amistad. Estamos ante una lengua que actúa en los procesos de identificación y de alteridad, a pesar y debido a los procesos de elisión. En el siguiente fragmento, Lamin explica qué lenguas activa en función de la interacción, así como destaca su papel como intérprete de mandinga cuando los educadores necesitan comunicarse con otro chico gambiano recién llegado. Además, muestra las dificultades en la comunicación con los marroquíes:

(6) N: *Oye y aquí cuando entraste al centro, ¿no hablabas mucho español?*

L: *Sí, yo todo el rato hablo español con mis amigos, con chicos de moroco, pero es que tengo unos amigos, dos chicos de Gambia, ellos no habla español porque no llevan mucho tiempo aquí. Entonces cuando estamos con ellos, hablo solo nuestro idioma, el mandinga.*

N: *¿Todos son mandinga?*

L: *Todos son mandinga.*

N: *¿Os conocías de Gambia?*

L: *No, del centro. Pero con los educadores o con chicos Moroco solo español.*

N: *Claro, porque aquí hay gente que habla árabe.*

L: *Sí. Cuando estoy con ellos yo hablo en español con ellos, y ellos en español conmigo. Pero cuando ellos están con sus amigos de Moroco, hablan solo árabe. Por ejemplo, si somos tres aquí y dos chicos de Moroco y un chico de Gambia, si yo quiero hablar con ellos, yo voy a hablar en español pero él va a hablar en arábic porque los dos son arábic pero yo no voy a comprender porque yo no sé arábic.*

N: *Y los chicos que no saben español aún, de Gambia. ¿Cómo hacen para hablar con los educadores?*

L: *Si ellos quiere algo, llamanmi para traductor.*

N: *Tú haces de traductor mandinga-español.*

Cabe señalar que en nuestro corpus el mandinga apenas es nombrado, y sólo por los sujetos que lo hablan, de ahí que no pueda incluirse ningún fragmento que nos permita desarrollar el acceso, el alcance y el valor, más allá de describirla como la lengua de herencia y sin alcance en el centro por causa del borrado o elisión del que es objeto. Este hecho provoca, seguramente sin intencionalidad, una invisibilización de los sujetos que la hablan.

4.2 El valor del español como ideología de la integración

Durante el trabajo de campo pudimos comprobar cómo, desde espacios y posiciones diversas, los menores extranjeros no acompañados son concebidos y construidos discursivamente como sujetos por integrar (Spotti 2020; Flubacher y Yeung 2016; Blommaert y Verschueren 1998). Este proceso de categorización (Flubacher y Yeung 2016) se fundamenta en una pre-categorización que se origina por medio de la atribución de la categoría MENA al menor en cuestión. Además, esta construcción discursiva, si bien presenta el español como un activo central de la integración de forma homogénea, participa de ciertas modulaciones del discurso que realizan los distintos agentes del centro, incluidos los jóvenes. En el primer caso, Javier, director del centro es preguntado por la regulación lingüística del centro. Javier interviene apuntando algunos de los factores que hacen parte del dispositivo lingüístico de la integración, en particular, la necesidad de competitivización⁵ y de la capacidad comunicativa de los menores.

(7) N: *¿Y aquí, en el centro, hay alguna regla sobre el idioma?*

J: *No, a ver, lo que tienen que tener claro los chicos es que tienen que aprender español ellos, eso es importantísimo, pero no por nada sino porque van a hacer una prueba para que les cojan para un curso de formación, como no sepan hacer una entrevista, no los van a coger, y al final es que tienen que ser competitivos y necesitamos que tengan competencias para poder competir con otros chicos y chicas de su misma edad. Entonces lo primero primerísimo es el aprendizaje de la lengua, la lecto-escritura y poder mantener una conversación es importantísimo.*

Un aspecto que se repite, en este caso, desde la posición de la mediación del centro. En este fragmento, Mubarak, vincula de nuevo el español con las posibilidades de trabajo, y por lo tanto con la adquisición de las competencias y la formación:

- (8) Mu: *Pues aquí se hace todo, o sea, al llegar aquí al país empiezan, tienen que aprender primero el idioma porque es esencial, es fundamental para poder trabajar y luego hacer una formación profesional y demostrar sus habilidades y sus competencias. Es decir que decimos siempre a los chicos, como son jóvenes, de 16, de 17 años, tienen la posibilidad de desarrollar sus conocimientos, sus habilidades, no como una persona que viene mayor.*

Es el deseo y el mandato de la integración lo que predomina en las entrevistas, vinculado, por tanto, con la inserción laboral y, especialmente, con la obtención de la documentación. De esta manera, tanto los adolescentes como las trabajadoras indexan el español con el futuro, tal y como se puede leer en el siguiente fragmento, en el que Verónica explica cómo intentan motivarlos para que estudien español:

- (9) A: *¿Y a esos chicos cómo soléis argumentar para intentar convencerles de aprender español?*

V: *Siempre con el argumento estrella, el argumento principal. Papeles. Su futuro, que han venido a tener un futuro mejor, que necesitan aprender español sí o sí, ya para empezar el español es fundamental en la casilla de salida, es fundamental si quieren integrarse. Es un gran argumento. Por todo, por futuro, por trabajo, por relaciones, si la idea que llevan es quedarse en España, que algunos no, que tiene España como tránsito, pero otros sí y cuanto antes integren y aprendan la lengua bien, pues mejor se sentirán y con más capacidad y autonomía.*

A: *Y en los casos de un chico que España en principio es un lugar de paso, ¿cómo le argumentáis?*

V: *Le argumentamos un poco igual, que mientras esté aquí necesita del español. Sí que es verdad que una de las mayores motivaciones es la documentación, vienen con ese objetivo, aunque luego lo van asociando, se van dando cuenta de que si quieren trabajar, mandar dinero a casa, necesitan formarse y eso pasa por el español.*

Como se observa en el fragmento, el *argumento estrella* para convencerles de aprender español es el de los papeles y el del futuro, así como se indica que el español es fundamental para integrarse. De hecho, la integradora social construye el español como parte del proceso de formación que debe recibir el menor para la adquisición de la documentación, pero incluye en este caso también los futuros relacionales y laborales de los menores en España. En último término el español queda pegado con la capacidad de autonomía (Ahmed 2004). Por otro lado, la idea del español vinculado al estudio y al trabajo es afirmada por los propios chicos del centro, en este caso, Moad y Jalil. Este último afirma que: “cuando vas a trabajar si no sabes español no vas a hacer nada”⁶, apuntando el monolingüismo interaccional con el que entiende la dinámica social. En el caso de Moad, para quien los estudios son un aspecto de su vida de gran importancia, vincula el español no solo con el trabajo sino también con la formación académica; además, afirma que una vez se aprende el español, el resto de las cosas resultan más sencillas, así como refuerza el aspecto utilitario del español puesto que no lo aprendería si se volviera a Marruecos:

- (10) A: *¿Consideras que el español es importante para tus estudios?*

Mo: *Sí. Para estudiar y trabajar.*

A: *¿Te gustaría quedarte aquí a trabajar?*

M: *¿Te gustaría volverte a Marruecos?*

Mo: *Ah, no, ni de coña. Cuando aprendes la lengua, ya está. Para qué voy a aprenderla entonces si voy a volver a Marruecos.*

La vinculación entre lengua y futuro, lengua e inserción laboral, es un elemento constitutivo de la ideología de la integración que también identificamos entre las consideraciones que hacen los menores gambianos. En el siguiente fragmento, Lamin elabora con exactitud el imperativo social de *tener un curso* para optar al trabajo, apelando al topos de ‘la mayoría’ y reconstruyendo la formación en forma de ‘deber’, una formación que se posiciona al lado – por medio de la yuxtaposición del aprendizaje del español.

(11) N: *¿Es importante ir a clase para ti?*

L: *Sí, claro (ríe). Si no estudiar en España y si no tienes curso no se puede trabajar, ¿sabes? Por eso yo tengo ganas de estudiar, porque todo el mundo que están trabajando aquí estudian en el instituto y estudiar su curso para trabajar su futuro. Entonces yo también tengo que estudiar mi curso y español, sabes todo para mi futuro.*

N: *¿Digamos que tú quieres estudiar para poder trabajar?*

L: *Sí. Quiero trabajar de mecánica y también soy futbolista en un equipo. Pero no estoy contento. Allí solo un negro como yo, algunos españoles y lo demás marroquinos, siempre perdemos. Este equipo no me gusta. El jefe me ha dicho que no puedo ir a otro equipo porque vale mucho dinero. Y nosotros no tenemos dinero. Problema con el dinero. No estoy jugando en buen equipo.*

La observación-participante así como el análisis de las entrevistas realizadas permiten afirmar que el mandato del aprendizaje del español en su vínculo con la integración y la prosperidad está continuamente presente en el ambiente del centro investigado, asignando el espacio atribuido a las otras lenguas a partir de procesos de reescalamiento lingüístico. Si el español es reposicionado (*upscaling*) en el centro de las trayectorias individuales y promovido desde las dinámicas educativo-interaccionales ligadas al centro, las lenguas invisibilizadas y en elisión (como el mandinga) y minorizadas (como el dariya), sufren un proceso de desescalamiento, en el que se ligan con la práctica individual o con la interacción intracultural. Alejadas, de cualquier modo, de concebirse como un bien común o comunalizable en el centro. Por otro lado, los valores que responden y refuerzan las ideologías lingüísticas del español están contribuyendo, al mismo tiempo, a la (re)construcción de las identidades, tanto las encuerpadas por los individuos del centro, como el arquetipo de identidad nacional, tal y como nos muestra Verónica cuando le preguntamos sobre si los adolescentes sienten o exteriorizan cierta nostalgia lingüística:

(12) V: *No nos hemos encontrado a ningún chaval que verbalice que sienta que está perdiendo su lengua o su cultura. Al revés, he visto más el proceso de aculturación, tenemos chicos que entran en su habitación y tienen la bandera de España en el corcho grande y que quieren ser muy españoles, chicos que a lo mejor llevan tres años aquí y ya te dicen el co, les ayuda a sentir que pertenecen. He visto a chicos con pulseras de España, como muy patrióticos de repente. Luego una de*

las cosas que a mi me llamó mucho la atención es el tema de la peluquería, van mucho a la peluquería, van constantemente a la peluquería porque muchos, la gran mayoría, tienen el pelo muy rizado y sienten que se les ve más moros y todo el afán es llevarlo cortito para que cuanto más español parezca mejor.

Verónica es preguntada por la lengua de herencia y responde con los símbolos que indexan nación. Este hecho confirma las posiciones teóricas adoptadas por Keane (2007), Gal e Irvine (2019) e Irvine (2022) en las que defienden la necesidad de trabajar considerando las ideologías semióticas para entender cómo entidades y cualidades de diferente naturaleza se ponen al servicio de la construcción de la diferencia sociolingüística. Verónica apunta una semiótica nacionalista por la que el español es asociado con la españolidad y la integración con el desarrollo del idioma. Una semiótica que podría estar respondiendo al deseo de formar parte del endogrupo y que, en este caso, es percibida a través de la incorporación de los símbolos nacionales en el paisaje habitacional del centro, pero también por medio de una valoración de las formas de habla de los menores. Formas que hallan explicación en el proceso de *enregisterment* (Agha 2007), como es el caso de la mencionada partícula *co*, cuyos usos en función de vocativo se tornan “emblemas” de la identidad zaragozana y, en último término y a ojos de Verónica, de españolidad. Respecto a la demostración de la voluntad de integrarse vinculada a la demostración de la autonomía meritocrática, en el centro se vincula con la explicitación del deseo de realizar cursos de español, tal y como apunta Verónica cuando se estaba abordando la integración:

- (13) V: *Yo creo que, es lo que te decía, algunos chicos piden refuerzo de español, que quieren aprender más, que quieren otro nivel, que quieren aprender más rápido, son una minoría, no es lo habitual. El resto va sobreviviendo y hay algunos que tenemos que tirar un poco más de ellos. (...) Entonces, luego también con los mediadores la facilidad de poderse comunicar en árabe, pues tiene sus ventajas pero a la vez ralentiza un poco el que vayan soltándose porque claro, como es un poco gueto, pues al final tiene que ser una decisión de ellos de, no, no, quiero aprender, me voy a esforzar y entonces ves que realmente te piden, les ofreces hacer clase de español y siempre están dispuestos, que siempre intentan expresarse en español, que pregunta cómo se dice esto, y luego tienes a chicos que tienes que tirar de ellos y que ya llevan siete semanas y les tienes que decir, venga, en español.*

5 Discusión y conclusiones

En esta investigación nos propusimos partir de la mirada palimpséstica para abordar la complejidad del espacio observado a la hora de analizar las relaciones sociolingüísticas del centro de menores. La propuesta teórica de Weirich (2021) sobre dichas relaciones, así como la de Blommaert (2007) para las escalas sociolingüísticas nos han permitido analizar el acceso, alcance y valor de las lenguas en su distribución horizontal y vertical. Uno de los primeros resultados fue la apertura del paisaje sociolingüístico a través de la identificación de los recursos que forman parte de los repertorios lingüísticos, así como la observación de la existencia de lenguas que son consideradas en las dinámicas institucionales del centro (español y dariya) y de lenguas que no son contempladas (mandinga, wolof, amazigh, entre otras). En el nivel de la interacción, destaca la mayor presencia y relevancia del español y del dariya, hasta el punto de ser estas dos lenguas, de forma aislada pero también en bloque, las que ocupan el espacio comunicacional del centro, tanto entre adultos como entre menores.

Atendiendo a las relaciones lingüísticas que atraviesan el centro, se ha constatado que el acceso a estas dos últimas lenguas se produce de diferentes modos. Las entrevistas destacan la relevancia de los centros públicos y privados específicos para el aprendizaje del español, el sistema educativo, el papel de los mediadores y del resto de trabajadoras del centro, así como la interacción dentro y fuera de este, incluyendo los recursos multimedia y las redes sociales. En el caso del dariya, el acceso se relaciona con la herencia lingüística para los menores marroquíes y con la adquisición a través de la itinerancia lingüística para el grupo mandinga. El alcance de ambas lenguas remite a la información y prescripción de los agentes del centro y ambas facilitan la interacción entre iguales, siendo el dariya específica de la comunicación familiar y transnacional. Por su parte, el español se reserva para la interacción intercultural entre los dos grupos residentes.

Otro de los aspectos que más interés ha suscitado en la investigación apunta el valor atribuido a ambas lenguas. En concreto, los trabajadores asocian el español a la integración de los menores reproduciendo la ideología de la integración a través de la lengua. Los adultos adscriben discursiva y administrativamente a la lengua un valor para la obtención de la documentación y de los papeles, para obtener los derechos de residencia y la nacionalidad, y la consideran primordial en los procesos de inserción laboral y, en general, en el futuro de los chicos del centro. Cabe señalar que la ideología de la integración parece reproducirse explícitamente de arriba-abajo (Garrido-Sardà 2010), si bien entre los menores identificamos articulaciones discursivas mediadas por los valores atribuibles al español.

En este trabajo se ha observado que las dinámicas institucionales y residenciales priorizan, por medio de una política lingüística de bajo nivel, el español y el dariya. Si bien en la práctica diaria ocurren diversos tipos de interacciones híbridas y de cambios de código, el análisis del valor de las lenguas y la elisión y minorización de algunas de ellas, como el mandinga, nos permite observar la dificultad que tiene la institución para (re)pensarse lingüísticamente. Nos preguntamos, de cara a investigaciones futuras, cuáles son los criterios que configuran este sistema diglósico que bloquea el espacio del resto de lenguas; en qué momentos se negocia la interacción español-dariya; y qué escalaridad se produce en su capital lingüístico. Un efecto claro reconocido en esta investigación es que el dariya adquiere valores que no encontramos en otros espacios sociales, por ejemplo, como valor añadido en el perfil laboral de las trabajadoras. Sin embargo, en el caso de los menores, la circulación del discurso de la integración (lingüística) posiciona discursivamente el aprendizaje del español en el centro de sus trayectorias. Esto conlleva un proceso de escalamiento del español y desescalamiento (*upscaling-downscaling*) de las otras lenguas, incluida el dariya. En el caso del español, se basa, como hemos visto, en la atribución de valores que conectan con la trayectoria y expectativa de los menores (inserción laboral, documentación, futuro), en la facilitación del acceso y en la construcción de las condiciones necesarias para incorporar la interacción residencial en español. El proceso de desescalamiento del resto de lenguas, y constatable en el caso del mandinga, que ya estaba activo previamente, se produce a través de dos subprocesos: la minorización de la lengua y de sus hablantes, y su invisibilización discursiva. Por tanto, constatamos cómo las variedades mayoritarias encuentran el espacio y el apoyo administrativo a través, por ejemplo, de los recursos de mediación, al mismo tiempo que esta validación de la mayoría produce la invisibilización de las minorías.

En último término, el conjunto de las relaciones sociolingüísticas analizadas en esta contribución apunta las formas en las que los tres subprocesos de la integración mencionados más arriba –la categorización, la selección y la activación– son intervenidos por limitantes políticas de identidad y redistribución de los capitales lingüísticos ligados a los recursos que hacen par-

te de los repertorios de los jóvenes migrados sin acompañamiento. Como propuesta de futuro se plantea fomentar la perspectiva translocal en el trabajo con los menores migrados, incorporando medidas específicas en la formación de los agentes implicados y en los procesos administrativos, educativos, securitarios y de investigación social, que consideren las relaciones sociolingüísticas que se construyen alrededor de los menores y que reconozcan el alcance de sus repertorios lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Agha, Asif. 2007. *Language and social relations*. New York: Cambridge University Press.
- Ahmed, Sara. 2004. Affective economies. *Social text* 22 (2): 117-139.
- Ali, Farah. 2022. *Multilingualism and gendered immigrant identity: Perspectives from Catalonia* (vol. 174). Channel View Publications.
- Andrés Soria, Ignacio; Morgenthaler García, Laura. En prensa. Las relaciones lingüísticas en diáspora y afrodescendencia: aproximación a los posicionamientos ante el acceso y el alcance lingüísticos de jóvenes guineoecuatorialxs residentes en España. En Y. Bürki y A. Nalleli, eds. *Borders*. De Gruyter.
- Bravo, Amaia; Santos-González, Iriana. 2017. Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention* 26 (1): 55-62.
- Bauman, Richard; Briggs, Charles. 2000. Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. En P.V. Kroskrity, ed., *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 139-204.
- Blommaert, Jan. 2007. Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4-1: 1-19.
- Blommaert, Jan. 2009. Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology* 50 (4): 415-441.
- Blommaert, Jan. 2021. Sociolinguistic scales in retrospect. *Applied Linguistics Review* 12 (3): 375-380.
- Blommaert, Jan; Elina Westinen; Sirpa Leppänen. 2015. Further notes on sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 12.1: 119-127.
- Blommaert, Jan; Jef Verschueren. 1998. *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. London & New York: Routledge.
- Blommaert, Jan; Massimiliano Spotti; Jeff Van der Aa. 2017. Complexity, mobility, migration. En S. Canagarajah, ed., *The Routledge handbook of migration and language*. New York: Routledge, pp. 349-363.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38 (3): 340-358.

- Codó, Eva; Patiño Santos, Adriana; Unamuno, Virginia. 2012. Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context* 9 (2): 167-190.
- De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA-Iteso.
- Díaz Burgos, M. 2014. *Incorporación a la vida adulta de menores migrantes no acompañados: el caso de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.
- Empez, Nuria (ed.). 2014. *Dejadnos crecer: menores migrantes bajo tutela institucional*. Barcelona: Virus.
- Flubacher, Mi-Cha; Yeung, Shirley. 2016. Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua*, 35(6): 599-616.
- Fraser, Nancy. 2020. From redistribution to recognition?: Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. En S. Seidman y J. Alexander, eds. *The new social theory reader*. Routledge, pp. 188-196.
- Gal, Susan; Irvine, Judith T. 2019. *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrido-Sardà, María Rosa. 2010. Tensions ideològiques sobre "la llengua d'acollida" en un projecte residencial per a migrants. *Llengua, societat i comunicació*: 19-26.
- Garrido-Sardà, María Rosa. 2013. La gestió del multilingüisme en els serveis d'acollida de les ONG: un estudi de cas. *Noves immigracions i llengües*: 97.
- Gimeno Monterde, Chabier. 2016. Los nuestros y los otros: jóvenes, migración y desorden. En J.M. Aragües, T. Capmartin, N. Hertzberg-Mékour y A. Saldaña, eds. *La diferencia en cuestión. La cuestión de la diferencia*. Zaragoza: Mira Editores.
- Gimeno Monterde, Chabier. 2018. Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un trabajo social transnacional. *Cuadernos de trabajo social* 31 (1): 95-108.
- Giovannetti, Monia. 2017. Reception and protection policies for unaccompanied foreign minors in Italy. *Social Work & Society*, 15(2).
- Heller, Monica; Pietikäinen, Sari; Pujolar, Joan. 2017. *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Irvine, Judith T. 2022. Revisiting theory and method in language ideology research. *Journal of Linguistic Anthropology* 32 (1): 222-236.
- Irvine, Judith T; Gal, Susan. 2009. Language ideology and linguistic differentiation. En A. Duranti, ed. *Linguistic anthropology: A reader*. Wiley-Blackwell, pp. 402-434.
- Keane, Webb. 2007. *Christian Moderns: Freedom and Fetish in the Mission Encounter*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Lefebvre, Henri. 1974. La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*: 219-229.
- Martínez, María. (sin fecha, blog ViDes) Palimpsesto. <https://vides.kontulab.eus/palimpsesto/> [Accedido 3.9.2023]
- Martín Rojo, Luisa; Del Percio, Alfonso (eds.). 2019. *Language and neoliberal governmentality*. Routledge.
- Morgenthaler García, Laura. 2022. Vulnerability in sociolinguistic research: some epistemological and ethical aspects in asylum settings. En A. Zabrodskaia, *Language Identity and Conflict: a cultural Perspective from Above and below*. Societies.
- Moustaoui Srhir, Adril; Prego Vázquez, Gabriela; Zas Varela, Luz. 2023. Dariya (árabe marroquí) como lengua de herencia en Arteixo (Galicia). En G. Prego Vázquez y L. Zas Varela, eds. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*, pp. 119-153.
- Quiroga, Violeta. 2003. Los pequeños Harraga. *Menores inmigrantes irregulares no acompañados de origen marroquí en Cataluña* (Tesis Doctoral). Universidad Rovira y Virgili.
- Quiroga, Violeta; Alonso, Ariadna; Sòria, Montserrat. 2010. *Menores Migrantes No Acompañados/as en España. Sueños de bolsillo*. Unicef.
- Patiño-Santos, Adriana. 2016. Etnografía y sociolingüística. En J. Gutiérrez-Rexach, ed., *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*: 53-62.
- Prego-Vázquez, Gabriela. 2020. Escalas sociolingüísticas. *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* 12.
- Pujolar, Joan. 2007. African women in Catalan language courses: Struggles over class, gender and ethnicity in advanced liberalism. En B. McElhinny, ed. *Words, worlds and material girls: Language, gender and globalization*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, pp. 305-348.
- Purkarthofer, Judith; Flubacher, Mi-Cha (eds.) 2022. *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches* (Vol. 7). Channel View Publications.
- Spotti, Massimiliano. 2021. Interactional regimes of sociolinguistic behaviour: An ethnographic exploration of the scales at play across the spaces of an asylum-seeking centre. *Applied Linguistics Review*: 12 (3): 381-399.
- Suárez-Navaz, Liliana. 2006. Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En J. C. Checa y Á. Arjona, eds. *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda*. Icaria.
- Thiandoum, Back Sene. 2018. *Le parler plurilingue des migrants d'Origine sénégalaise en Espagne* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Uitermark, Justus. 2002. Re-scaling, ‘scale fragmentation’ and the regulation of antagonistic relationships. *Progress in human geography*: 26 (6): 743-765.
- Vigouroux, Cecile. 2017. Rethinking (un) skilled migrants. En S. Canagarajah, ed. *The Routledge handbook of migration and language*. Routledge, pp. 312-329.
- Weirich, Anna Christine. 2021. Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: A theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International journal of the sociology of language* 2021 (272): 157-184.
- Westwood, Joanne L. 2012. Constructing risk and avoiding need: Findings from interviews with social workers and police officers involved in safeguarding work with migrant children. *Child Abuse Review* 21 (5): 349-361.

Notas

1. Nos hacemos eco del concepto de Brigitte Busch (2017), *Spracherleben*, para apuntar el modo en el que se encuerpa la experiencia subjetiva de y a través del lenguaje.
2. Entendidas como el “conjunto de conexiones que existe entre lenguas, variedades y registros practicados en el estado-nación” (Weirich 2021: 162).
3. Reconocemos que la lengua –sea el español, sea el dariya– adopta en ocasiones un valor fronterizo que permite, generalmente a los menores, ocultarse lingüísticamente. Bien de sus iguales, bien de los educadores. Por razones de espacio, este valor no será desarrollado con mayor detalle en este trabajo.
4. En el centro encontramos un conflicto entre los menores gambianos y los marroquíes, atravesado por las experiencias migratorias, por la relación geopolítica entre ambos países y por la experiencia mayoría-minoría en el centro, pudiéndose hablar de un racismo arrastrado que incide en las dinámicas del centro de acogida.
5. Utilizamos competivización para hacer converger los sentidos de la competencia y de la competitividad, en la línea de Vigouroux (2017).
6. Entrevista con Moad y Jalil, dos de los jóvenes marroquíes residentes en el centro.