

Gabriela Prego Vázquez y Luz Zas Varela (eds.). *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2023. 206 pp.

Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar, volumen coordinado por Gabriela Prego Vázquez y Luz Zas Varela, constituye una interesante aportación al panorama actual de la lingüística. Destaca la defensa de trabajos interdisciplinarios que reúnan procedimientos de la sociolingüística variacionista, la etnografía de la comunicación, la antropología y la didáctica, entre otras disciplinas.

Conformado por siete trabajos de enfoque etnolingüístico y fundamentalmente empírico, *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar* se inicia con una introducción en la que las coordinadoras ponen en tela de juicio el concepto que vertebraba todo el libro: ¿es realmente necesario introducir el término *superdiversidad*? Para Prego y Zas las características del siglo XXI, y la consiguiente transformación de los fenómenos migratorios, justifican el desarrollo de una nueva perspectiva de estudio —la de la *superdiversidad*— que combina principios sociolingüísticos clásicos con otros novedosos, tales como “la interconexión translocal que se crea entre las comunidades migrantes [...] por la tecnologización de la comunicación” (Prego y Zas 2023: 10).

El volumen se estructura en tres secciones. La primera, “Retos para la investigación sociolingüística en espacios educativos superdiversos”, está formada por los capítulos 1 y 2. Los trabajos de Renée



DePalma y Júlia Llompart permiten a) problematizar el concepto de *superdiversidad* y b) enfatizar, a partir de los resultados de sus investigaciones, la necesidad de luchar contra las desigualdades sociales. La segunda parte, “Plurilingüismo dinámico y (des)reconocimiento sociolingüístico en enclaves educativos rurubanos de educación secundaria. El caso de Arteixo (Galicia)” la conforman tres trabajos que, de forma complementaria —y, en ocasiones, repetitiva—, abordan la configuración lingüística del municipio de Arteixo. Finalmente, los capítulos 6 y 7, que forman “Superdiversidad y prácticas transformativas en la educación lingüística: propuestas de innovación en el aula”, se centran en prácticas educativas compartidas: el primero presenta un ejercicio desarrollado con alumnos de Madrid y Nueva York, mientras que el segundo desarrolla una propuesta llevada a cabo entre estudiantes de Galicia y Países Bajos.

El capítulo 1, “La superdiversidad: antecedentes, relevancia, debates” es el umbral que proporciona las claves teóricas fundamentales. Así, DePalma aborda el origen y el significado de la etiqueta *superdiversidad* y expone los cuatro factores que, a ojos de Vetrovec (2007), estructuran el fenómeno: etnicidad, transnacionalismo, cultura y direccionalidad.

Para profundizar en el concepto, se contraponen las diversas críticas que recibe la etiqueta y sus correspondientes refutaciones. Las figuras de Pavlenko (2018) y Crul (2016) coinciden en señalar como fallo principal la vaguedad conceptual e imprecisión. Pavlenko, a su vez, acusa a la *superdiversidad* de ser un ejercicio de *rebranding*. Por último, Connor (2014) y Barber (2015) son defensores de que no existe la creciente diversidad de migrantes a la que aluden otros autores. Como respuesta a las distintas críticas, se exponen las reflexiones de Meissner y Vetrovec (2015) y Vetrovec (2017). Entre ellas, destaca la idea de que la *superdiversidad* no debe entenderse como una teoría, sino como un enfoque metodológico. Finalmente, con la voluntad de que su capítulo sirva como hoja de ruta para el resto del libro, DePalma explora la aplicación de la *superdiversidad* a nuevas disciplinas, especialmente al ámbito educativo: la autora

recuerda la necesidad de prestar atención al papel del pasado sobre el presente, de explorar la diversidad dentro de grupos étnicos y nacionales, y, en definitiva, de romper categorías totalizadoras.

A la visión teórica del capítulo inicial se contraponen el capítulo 2, donde Llompart aplica la perspectiva de la *superdiversidad* a un estudio con alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto de Barcelona con más de un 90% de población inmigrante. Así, “El análisis conversacional y la investigación colaborativa y etnográfica para el estudio de las prácticas plurilingües en las aulas” presenta una propuesta de integración metodológica que combina una actividad didáctica (donde el alumnado describe sus usos y sitúa sus variedades en un dibujo del cuerpo humano) y un proyecto didáctico (que pretende que el alumno investigue sus propios usos). Con el objetivo de describir las prácticas lingüísticas de los jóvenes, Llompart combina la investigación colaborativa (de corte etnográfico) y la perspectiva interaccionista (propia del análisis de la conversación). Los resultados de uno y otro proyecto permiten detectar prácticas comunicativas plurilingües y fenómenos como el policentrismo o el dinamismo de la socialización lingüística. Ello permitirá defender la importancia de analizar holísticamente la diversidad lingüística del alumnado para desarrollar propuestas que se adecúen a las necesidades de las aulas.

El capítulo 3, “Encuesta sociolingüística ESAVEL: un recurso para analizar nuevas realidades multilingües”, inicia la sección dedicada a los trabajos desarrollados en el municipio de Arteixo. En este capítulo, Prego, Zas y Neira presentan una herramienta metodológica —la encuesta ESAVEL— que pretende ser un instrumento para abordar la diversidad lingüística en distintos centros educativos. Así, el capítulo presenta las tres fases de conformación de la encuesta: 1) investigación etnográfica, 2) prueba piloto y 3) diseño definitivo. A continuación, se abordan detalladamente las características de ESAVEL, explicando la agrupación de las preguntas en diversos bloques y reflexionando sobre su formulación e importancia. Por último, se presentan los resultados de la puesta en marcha de ESAVEL en Arteixo. El capítulo muestra cómo la encuesta

permite atender al perfil sociolingüístico de los jóvenes, la autoevaluación de la competencia lingüística, a los usos de las lenguas (que, por otra parte, revelan procesos de (des)reconocimiento), el empleo de la lengua en actividades cotidianas y la continuidad en el empleo de la lengua familiar. Todo ello transforma a ESAVEL en un modelo transferible a otros contextos *superdiversos*.

Prego es también responsable del capítulo 4, “(Des)reconocimiento sociolingüístico y escolaridad en los nuevos repertorios lingüísticos locales de los jóvenes en Galicia”, en el que se abordan las transformaciones que han sufrido los repertorios comunicativos de los jóvenes de Arteixo. El capítulo atiende al (des)reconocimiento lingüístico marcado por la movilidad espacio-temporal, de manera que, en primer lugar, se expone en qué consiste el proceso de *misrecognition*: un *modus operandi* de las ideologías lingüísticas que jerarquiza y estigmatiza lenguas y variedades, de modo que estas dejan de reconocerse y pierden valor. La investigación que se expone recoge datos de naturaleza multimodal (fragmentos de entrevistas, chats o imágenes del PL) y los combina con una observación multisituada. En concreto, se analizan los datos de “Graffiteamos o polígono. Grafitear Arteixo” y “GraftIC a nosa paisaxe lingüística”, actividades que pretenden contrastar el paisaje lingüístico (PL) con los repertorios lingüísticos de los alumnos. La triangulación de los datos muestra que los repertorios de los hablantes conforman tres regímenes sociolingüísticos: uno glocal alóctono, otro glocal autóctono y un régimen translingüístico emergente. La comparación de los resultados de las entrevistas con la observación de las muestras de PL lleva a la conclusión de que el bilingüismo gallego (estándar)/español (estándar) conforma una vía de (des)reconocimiento —que se conforma escalarmente—: no se tienen en cuenta ni otras variedades gallego o español ni las lenguas o variedades de los migrantes.

Si los resultados de los capítulos 3 y 4 muestran que el *dariya* es la variedad alóctona más relevante en Arteixo, el capítulo 5 la transforma en su objeto de estudio. En “*Dariya* (árabe marroquí) como lengua de herencia en Arteixo (Galicia)”, Mostaoui, Prego

y Zas dirigen su atención al concepto de *lengua de herencia*. Se lleva a cabo, así, un repaso amplio de trabajos previos en torno a las lenguas de herencia, donde destacan las referencias a Fishman (2001), Wiley (2005) y Cummins (2005). El análisis se lleva a cabo con la aplicación inicial de la encuesta ESAVEL, que permite caracterizar cualitativa y sociolingüísticamente la muestra estudiada. El estudio muestra que, en el mantenimiento del *dariya*, tienen fundamentalmente repercusión tres factores: i) la localización espacial convergente, ii) que el árabe marroquí de Arteixo se asocie con una variedad no dominante tanto en el país de origen como en el contexto diaspórico y iii) los lazos afectivos y familiares. Tras mostrar a través de múltiples gráficos la diferencia en la competencia lingüística del árabe marroquí frente a la del árabe estándar (cuyo repertorio no se adquiere debido al favorecimiento de la muda al castellano por la escolarización y a la tardía introducción de clases de árabe estándar), se aborda el *dariya* en comparación con otras lenguas como el gallego, el castellano, el francés o el tamazight.

La última sección del volumen se inaugura con “Madrid/Nueva York: la transformación de dos ciudades a través del paisaje lingüístico. Una herramienta de acción educativa”, proyecto cuyo objetivo final es construir una conciencia crítica en el alumnado, y que, por tanto, retoma explícitamente la unión entre la *superdiversidad* y las aulas. El capítulo de Alonso y Martín Rojo presenta una acción-investigadora centrada en el nivel universitario, y que favorece el diálogo internacional, pues se lleva a cabo entre Universidad Autónoma de Madrid y The City University of New York. Partiendo de las ideas de Lefebvre (1969), que describe las ciudades como el escenario de transformación de sus habitantes, las autoras adoptan —en consonancia con otros capítulos del volumen— el enfoque del PL, pues creen que este permite estudiar las transformaciones material y simbólica del espacio urbano. En concreto, se analiza la *superdiversidad* lingüística de Nueva York y Madrid en barrios con alta población migrante. El capítulo explica las cuatro fases en las que la actividad se divide, desarrolladas paralelamente en las dos universidades. Los resultados de Madrid y Nueva York permiten identificar

los procesos vinculados con la transformación del espacio urbano: 1) la reterritorialización, 2) la segregación, 3) la gentrificación y turistificación, y 4) las formas de lucha y resistencia contra los procesos de mercantilización. Dado que el capítulo tiene una orientación fundamentalmente pedagógica, se destacan los beneficios de la actividad en el alumnado universitario.

Por último, el capítulo 7, “Los intercambios virtuales como herramienta intercultural”, parte de dos premisas: i) el aprendizaje de lenguas ha adquirido una marcada relevancia en la sociedad y ii) promover el desarrollo de la competencia intercultural en las aulas de lengua extranjera (LE) no es tarea fácil, pues usar una LE en el aula siempre es un proceso artificial (Hancock 1997). Así, el capítulo expone concretamente los intercambios virtuales como herramienta pedagógica. La explicación de proyectos como el Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA) y Telecollaboration Project (TeCoLa) da pie a examinar el proceso de creación de un intercambio virtual (sus distintas fases, qué elementos deben tenerse en cuenta, cómo se definen los objetivos). Asimismo, un estudio de caso (intercambio entre alumnos españoles y holandeses) permite reflexionar sobre los beneficios de esta propuesta para el aprendizaje, pues los resultados del proyecto son muy positivos: profesores y alumnos señalan el alto potencial de aprendizaje de la actividad y se reconoce baja ansiedad en el aula de LE, entre otros beneficios.

El volumen puede abordarse, en definitiva, desde diversos niveles: el teórico, el educativo y el político. Con respecto al ámbito teórico, la obra contribuye a enriquecer la definición misma del término *superdiversidad* y confirma su estatus no de concepto, sino de fértil marco teórico. Por otro lado, dado que seis capítulos abordan escenarios multilingües vinculados a espacios educativos, muchas de las aportaciones se relacionan con cómo abordar la pluralidad lingüística dentro del aula y qué herramientas educativas pueden ser empleadas para ello. Finalmente, los diversos trabajos subrayan la importancia de tomar medidas para paliar las desigualdades denotadas por los usos lingüísticos en contextos *superdiversos*. Quizá, la mayor aportación de la obra es reconocer las limitaciones de sus

propios estudios. La conciencia del poco desarrollo que han tenido hasta el momento los enfoques *superdiversos* es clave para enfatizar la necesidad de explorar en detalle este tipo de perspectivas. Tal y como muestran los trabajos, es fundamental plantear enfoques interdisciplinarios que permitan obtener una base teórica y metodológica sólida para dar respuesta a la incómoda constante en todos los contextos educativos *superdiversos*: la inequidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBER, Tasmin

2015 “Chinese, Japanese or ‘Oriental’?: Vietnamese-passing in ‘Super-Diverse’ London”. *Identities*. 22, 4, 524-542. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.944184>

CRUL, Maurice

2016 “Super-Diversity vs. Assimilation: How Complex Diversity in Majority-minority Cities Challenges the Assumptions of Assimilation”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 42,1, 54-68.

CUMMINS, Jim

2005 “A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom”. *Modern Language Journal*. 89, 4, 585-592.

FISHMAN, Josua

2001 “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States”. En *Heritage Language in America: Preserving a National Resource*. Eds., Joy Kreeft Peyton, Donald. A. Ranard y Scott McGinnis. McHenry: Center for Applied Linguistics, 81-97.

HANCOCK, Mark

1997 “Behind Classroom Codeswitching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction”. *TESOL Quarterly*. 31, 2, 217-235.

LEFEBVRE, Henri

1969 *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.

- MEISSNER, Fran; y VETROVEC, Steven
2015 “Comparing Super-Diversity”. *Ethnic and Racial Studies*. 38, 4, 541-555. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980295>
- PAVLENKO, Aneta
2018 “Superdiversity and Why It isn’t”. En *Sloganzations in Language Education Discourse*. Eds., Stephan Breidbach, Barbara Schmenk y Lutz Küster. Bristol: Multilingual Matters, 142-168.
- PREGO VÁZQUEZ, Gabriela; y ZAS VARELA, Luz
2023 “Introducción”. En *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Coords., Gabriela Prego Vázquez y Luz Zas Varela. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 9- 19.
- VETROVEC, Steven
2007 “Super-Diversity and its Implications”. *Ethnic and Racial Studies*. 30, 6, 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- VETROVEC, Steven
2017 “Talking around Super-Diversity”. *Ethnic and Racial Studies*. 42, 1, 125-139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>
- WILEY, Terrence G.
2005 “The Reemergence of Heritage and Community Language Policy in the U.S National Spotlight”. *Modern Language Journal*. 89, 4, 594-601.

Elena Monge Hermida
<https://orcid.org/0009-0009-6726-2033>
Universidad Complutense de Madrid
emonge01@ucm.es

Recepción: 22/10/2023

Aceptación: 14/11/2023