



# Espacios emocionales y multilingües. El cuento árabe de la niña triste

**Simone Belli**

Universidad Carlos III de Madrid

E-Mail: [simone.belli@uc3m.es](mailto:simone.belli@uc3m.es)

Papeles del CEIC

ISSN: 1695-6494



**Volumen 2014/1**

**# 101**

**marzo 2014**

Resumen	Abstract
Espacios emocionales subversivos y multilingües. El cuento árabe de la niña triste	Subversive and multilingual emotional settings. The arabic tale of the sad girl
Las escuelas son el escenario fundamental donde se suceden los encuentros, los intercambios, la convivencia y la gestión de la futura ciudadanía. El control de la vida y de lo viviente es un ejercicio político que asigna a cada estudiante su lugar y relación con los otros. En este artículo se mostrarán nuevos paradigmas de construcción emocional del espacio, en función de la relación lengua/identidad entre los “nuevos hablantes”. Se definirán <i>performances</i> emocionales en un contexto específico, el aula, entre sujetos cuya lengua nativa es distinta a la lengua dominante en el aula. El objetivo de este trabajo es precisamente mostrar la complejidad que se da en situaciones comunicativas multilingües, y descubrir qué manera las emociones se entremezclan con las prácticas de los nuevos hablantes en su entorno social.	Schools are the basic settings where encounters, exchanges, coexistence and management of future citizenship happen. The control of life and of the living is a political exercise that assigns each student a place and a relationship with others. This paper will show new paradigms of emotional construction of space, according to the relation language / identity among “new speakers”. Emotional performances take place between people who speak a language usually different from the dominant one in the classroom. The aim of this paper is to show the complexity of multilingual communication situations, and how emotions are intertwined with the practices of the new speakers and their social environment.
Palabras clave	Key words
Emociones, multilingüismo, teoría del posicionamiento, espacios emocionales	Emotions, multilingualism, positioning theory, emotional settings
Índice	
1) Introducción .....	2
2) Multilingüismo y espacios emocionales .....	4
3) Metodología. Posicionamiento entre diferentes mundos .....	6
4) El cuento de la <i>tefla lkayba</i> (niña triste) .....	10
5) Análisis de los dos mundos de Nadia .....	15
6) Conclusiones .....	20
7) Bibliografía .....	22





## 1) INTRODUCCIÓN

Las escuelas son el escenario fundamental donde se suceden los encuentros, los intercambios, la convivencia y la gestión de la futura ciudadanía. Son espacios para aprender, convivir y emocionarse, en los que se generan ciertas condiciones ambientales, que configuran nuestras vidas. Por esta razón, presentamos en este artículo un trabajo etnográfico sobre multilingüismo en el aula. Un trabajo de observación etnográfica hecho desde la perspectiva del multilingüismo en las aulas en el que se pondrán de manifiesto las particularidades del programa educativo de inmersión al español para recién llegados. El material analizado se compone de entrevistas a alumnas y profesoras, y de un período de observación participante realizado por las investigadoras del grupo MIRCo<sup>1</sup>. Las alumnas son estudiantes sin nacionalidad española y que participan en el programa “Aula de enlace” que ofrece la Comunidad de Madrid<sup>2</sup>. Este programa trata de fomentar el aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos recién llegados que no conocen la lengua principal de instrucción. En este artículo proponemos al lector tratar esta problemática a partir del análisis de un caso concreto, el análisis de un cuento elaborado por una alumna que trata la historia de una niña triste que realiza un viaje.

A través de este cuento queremos mostrar nuevos paradigmas de construcción emocional del espacio a partir de la relación entre lengua e identidad que encontramos en los “nuevos hablantes”. La hipótesis que pretendemos defender en

<sup>1</sup> El autor agradece a la Universidad Autónoma de Madrid la financiación recibida a través del programa posdoctoral Alianza 4 Universidades y a todo el grupo de investigación MIRCo para poder tener acceso al material etnográfico y a los datos de la investigación completa. De manera especial quiere dar las gracias a las cuatro investigadoras que realizaron el trabajo etnográfico: Luisa Martín, Esther Alcalá, Laura Mijares y Miguel Pérez. También agradecer a la transcriptora de las entrevistas, Miriam Jiménez Bernal. El autor se ha incorporado a la investigación en la fase de análisis de las entrevistas, sin participar directamente en el trabajo etnográfico. Agradece a los miembros del grupo MIRCo por facilitarle el acceso a estos datos, y la lectura de los diarios de campo. Sin la ayuda constante de la directora del proyecto, Luisa Martín, que ha facilitado la participación del autor de este artículo en las reuniones de trabajo, este artículo no hubiera sido posible.

<sup>2</sup> PROYECTO I+D: “Escuela y multilingüismo: un estudio sociolingüístico crítico de los programas de educación lingüística de la Comunidad de Madrid” [HUM2007-64694/FILO].





este artículo consiste en que desde este binomio se configuran *performances* emocionales (Belli, Harré e Íñiguez, 2009) entre personas que hablan habitualmente una lengua diferente a la de la escuela. Desde esta perspectiva, el aula acaba determinando los “lugares de habla”, o lugares sociales (Charaudeau, 2004), una forma de estructuración social sostenida mediante prácticas lingüísticas. El objetivo de este estudio, por lo tanto, es hacer evidente la relación existente entre los nuevos hablantes y el espacio emocional, explorando estas emociones, que han sido silenciadas y marginalizadas en ciencias sociales (Anderson y Smith, 2001) para demostrar que las emociones “importan” (Davidson y Bondi, 2004: 373). Las preguntas que como investigadores nos hemos planteado a lo largo de nuestra investigación son las siguientes: 1) ¿Puede el contexto imponer estos regímenes de lenguaje?; 2) ¿Puede el espacio ser visto como constitutivo de la organización de patrones multilingüísticos?

Para poder contestar a estas dos preguntas sobre espacios multilingües es importante entender estos espacios físicos y sociales como conexiones entre sujetos. Adoptando una postura crítica respecto a las diferentes visiones actuales sobre competencias lingüísticas y comunicativas, podemos dar la vuelta al estado actual del conocimiento sociolingüístico planteándonos la siguiente hipótesis: el multilingüismo no es lo que los individuos “tienen o no tienen”, sino lo que el entorno interactivo, como determinadamente estructurado y emergente, activa o desactiva (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). La sensación de estar fuera de contexto es una experiencia común a la mayoría de nuevos hablantes, sujetos multilingües que se sienten comunicativamente bloqueados o incluso incapacitados para interactuar en una situación comunicativa dada. ¿Quién no se ha sentido incómodo realizando tareas muy básicas, como pedir un café en un país extranjero, al tener que luchar con el idioma de “los de allí”?.



## 2) MULTILINGÜISMO Y ESPACIOS EMOCIONALES

Estudios previos han mostrado un particular interés por las prácticas subjetivadoras y los espacios ocupados por los jóvenes, olvidando en gran medida el rol de los espacios emocionales que estos jóvenes construyen discursivamente. Cuando se hace etnografía de estos espacios, no hay que olvidar que el mismo investigador crea un espacio subjetivo en el cual se sumerge (Bourdieu y Wacquant, 1992). Investigar los espacios íntimos de los jóvenes, según Harris y Huntington (2001), significa entender la vida social de estas personas, teniendo en cuenta la relevancia del rol que tienen las emociones. Estos autores consideran que la exploración de los espacios íntimos que los jóvenes construyen en sus prácticas cotidianas es una tarea central para el investigador. Por esta razón, es necesario utilizar o crear una herramienta de análisis que haga posible este trabajo de exploración. En este artículo se demostrará cómo las emociones crean espacios nuevos a través de diversas prácticas discursivas, y cómo éstas permiten pasar de un espacio público a otro de tipo más íntimo.

Naturalmente, no todas las interacciones emocionales son sinónimo de intimidad, y tampoco la intimidad entre el investigador y los participantes es de la misma naturaleza que las relaciones románticas (Newton et al., 2006). Nuestra investigación sobre los espacios emocionales generados a través de las prácticas discursivas se acerca bastante al trabajo de Dominique Meunier (2010) que considera esta intimidad como algo situado entre la interacción y el proceso. Por un lado, como interacción, la intimidad presupone un acercamiento emocional y refleja un determinado “sentido común” entre los sujetos (Weingarten, 1991). Por otro lado, como proceso, “la intimidad implica conocerse a uno mismo y revelarse en la presencia de otro” (Schnarch, 1991).

Todas estas nociones sobre espacialidad e intimidad son evaluables gracias al lenguaje. Una situación comunicativa semejante a la que presentamos a continuación ha sido abordada en numerosos trabajos sobre etnografía de la comunicación y





de la interacción sociolingüística (Hymes, 1974; Bauman y Sherzer, 1974; Gumperz y Hymes, 1972; Brenneis y Myers, 1986). En estos casos el lenguaje se estudia en situación, de manera dinámica, observando los individuos que lo experimentan en sus prácticas, como se sostiene desde la etnometodología (Garfinkel, 1967; Sacks, 1999; Schiffrin, 1999). Para los nuevos hablantes, el intercambio verbal sería imposible si no se tiene en cuenta un contexto, un espacio social (Bajtin, 1995[1978]). Este espacio puede considerarse un campo estructurado (Bourdieu, 1982), donde se instauran relaciones simbólicas entre los nuevos hablantes, relaciones de fuerza más o menos jerarquizadas y normalizadas según la institución en la que se encuentra (la escuela, el aparato burocrático, la empresa...). Charaudeau (2004) denomina estos espacios “campos de la práctica discursiva”, remitiendo a la experiencia comunicativa que determina de antemano la identidad de los actores que allí se encuentran y los roles que deben asumir, todo lo cual hace que los significados de los discursos que circulan sean fuertemente dependientes de la posición de sus interlocutores. El rol del nuevo hablante y el estatus que desempeña en este espacio son determinantes para juzgar la adecuación de un discurso a un contexto de producción, introduciendo un elemento de “performatividad” (Charaudeau, 2004). En el estudio de la interacción comunicativa, resulta muy significativo el trabajo sobre legitimación del interlocutor de Ghiglione y Beauvois (1972). Además, otros autores han explorado la interacción comunicativa en el ámbito de relaciones entre identidad social y lengua (Giles, Bourish y Taylor, 1977).

Dentro de la disciplina de la “sociolingüística”, la dimensión propiamente social es aquella que se relaciona con los aspectos espaciales y lingüísticos de la comunicación, asumiendo que la comunicación humana tiene una espacialidad y temporalidad intrínsecas (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). Los eventos comunicativos singulares ocurren en una fracción de tiempo y espacio determinados, con consecuencias sobre el presente (lo que está ocurriendo) y el futuro (lo que está por venir). El espacio es parte de lo que nosotros entendemos por contexto y, por lo tan-



to, el contexto no es un elemento decorativo y pasivo, sino activo: un agente de la comunicación (Gumperz, 1982). El contexto, incluyendo el espacio, *hace algo* a los agentes comunicativos (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). Los espacios se caracterizan por una serie de normas y expectativas sobre los comportamientos comunicativos que se organizan y definen en regímenes sociolingüísticos. Desde un punto de vista psicosocial, estos espacios imponen una serie de reglas que invocan la relación entre un grupo y otro (por ejemplo, lo local frente a lo nacional o global, endogrupo contra exogrupo). Esta dinámica dicotómica, según Blommaert, Collins y Slembrouck (2005), tiene efectos sobre: a) Lo que los sujetos pueden o no pueden hacer (este aspecto legitima algunas formas de comportamiento mientras discrimina o contrasta otras); b) El valor y la función de los repertorios sociolingüísticos de los hablantes; y, c) sus subjetividades, algunas construidas por sí mismas y algunas adscritas a otras individualidades. Gracias a estos tres elementos, se puede afirmar que el espacio crea agencia y que los sujetos en interacción, de manera semiótica, crean y modifican el espacio.

### 3) METODOLOGÍA. POSICIONAMIENTO ENTRE DIFERENTES MUNDOS

Para analizar la construcción del espacio y la manera en la que el sujeto se posiciona, modifica, crea y actúa su contexto, introducimos aquí la teoría del posicionamiento (Harré, 1989). Según Harré, el concepto de rol de los actores sociales resulta obsoleto y es sustituido por el de posicionamiento. El concepto de posicionamiento explica cómo los actores se posicionan y monitorizan sus posiciones (verbalmente o no) en el proceso comunicativo. Se trata de un proceso dinámico generado por la conversación misma, considerada como la actividad humana más importante de todas, ya que abarca virtualmente todo fenómeno social conocido. Y de la misma manera, el posicionamiento incluye fenómenos mentales, actitudes y emociones también presentes en la producción discursiva. Estos aspectos conceptuales acompañan la mirada analítica sobre la observación del espacio físico y de su pro-



ceso de cambio, después de que los participantes configuren sus actividades y produzcan e interpreten movimientos implicados de manera secuencial en la interacción. Nuestro análisis se complementa también con la concepción teórica de Goffman (1986[1974]) respecto a la estructura y el posicionamiento. Su idea de estructura como metáfora espacial conecta estas dos definiciones de espacio:

- 1) El espacio como algo que *ya está allí*, antes de cualquier actividad iniciada y articulada de manera rutinaria para desarrollar determinadas actividades y series de acciones.
- 2) Y, el espacio como habitado, apropiado, formado y (re)configurado por los ocupantes para desarrollar y producir actividades sociales.

Según Goffman (1981), la interacción tiene que ser considerada en relación con la situación social y es necesario comprender todas las dinámicas de las actividades interdependientes de los sujetos, organizados a través, alrededor y gracias a las delimitaciones espaciales. La atención prestada a las situaciones sociales no tiene que obviar la interacción entre el movimiento de los cuerpos en los espacios físicos (Goodwin, 2000). Esta interacción se compone de cinco pares analíticos (centro/margen, foco/trasfondo, frontstage/backstage, simultáneo/interdependiente y permanente/transitorio). Con la teoría del posicionamiento es posible ver cómo los hablantes se posicionan con respecto a estas dualidades.

En nuestro análisis del carácter performativo de las relaciones entre estudiantes en el aula partiremos de la teoría del posicionamiento para enfatizar la idea de acción, que aparece en el mismo momento en que dos sujetos se colocan en relación el uno con el otro (Meunier, 2010). De acuerdo con el significado de performatividad de Austin (1975), la interacción es lo que pasa “aquí y ahora”. Pero este “aquí y ahora”, que se refiere al espacio y al tiempo, no puede ser reducido a la localidad



concernida y limitada (Massey, 2003, 2005). Primero, porque el tiempo siempre remite a un proceso de interconexión con el espacio, y nunca de oposición al espacio.<sup>3</sup> Segundo, porque el espacio, lejos de estar “ya allí”, se constituye a través de interacciones. Massey (2005) argumenta que el espacio es “la esfera donde distintas trayectorias coexisten (...) es la esfera donde coexiste la heterogeneidad”. Para la geógrafa feminista, el espacio “nunca puede estar cerrado, siempre habrá extremos sueltos, siempre relaciones con el más allá, siempre posibles elementos de cambio” (Massey, 2005: 95). Así, Massey propone “imaginar el espacio como la simultaneidad de diferentes historias” (2005). Veremos cómo es posible construir este espacio a través de una relación dinámica en la que los participantes producen espacios de intimidad, de proximidad y de emociones.

Se incluye aquí el fragmento más representativo del total de extractos analizados sobre los espacios emocionales de los nuevos hablantes<sup>4</sup>, para mostrar la riqueza explicativa de nuestro modelo de análisis del discurso<sup>5</sup>. La atmósfera psicosocial de la entrevista da origen a una interacción verbal de tipo formal. En el fragmento, aunque la entrevistadora intenta mantener una conversación de tipo informal con el alumno, esto resulta imposible porque el contexto en el que se realiza la entrevista es una escuela. En efecto, los alumnos se encuentran en un ambiente institucional, con la presencia de la figura del profesor. Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: por un lado está la persona que entrevista y por otro, la persona entrevistada. Quien entrevista es la responsable de iniciar la interacción, de

<sup>3</sup> Como argumenta Meunier (2010), en los últimos veinte años, muchos pensadores sociales y culturales, han participado en una discusión teórica sobre el concepto de espacio, denominado “el giro espacial” (Crang y Thrift, 2000; Thrift, 2006).

<sup>4</sup> El material analizado se compone de ocho entrevistas a cuatro alumnas, realizadas en dos semestres diferentes del mismo año escolar (diciembre y junio). El número de los participantes en cada entrevista se reduce a dos (entrevistador-entrevistado), aunque en algunos momentos aparece una tercera persona (profesora).

<sup>5</sup> Para profundizar en los procesos de subjetivación en los nuevos hablantes, se recomienda consultar Belli (2013).



preguntar y de decidir cuándo se acaba la entrevista, por lo tanto la persona entrevistada tiene la responsabilidad de proveer la información que constituye el contenido básico de la entrevista. La estructura básica es la de pregunta-respuesta, no obstante, es una entrevista con un guión abierto, dinámico y flexible. La longitud de los turnos suele ser desigual: aunque lo normal es que el entrevistado hable más que el entrevistador, a veces se producen situaciones anómalas en las que quien más habla es el entrevistador. Nadia (nombre ficticio de la alumna de la que vamos a analizar el extracto), comparte casi la misma experiencia migratoria que las demás alumnas entrevistadas: han viajado desde Marruecos a España con su familia y viven en barrios donde la presencia de inmigrantes es elevada. Nadia cuenta a la entrevistadora cómo se desarrolló su anterior existencia y cómo es su vida actual a través un relato emocional construido principalmente por sus relaciones con la familia, la educación y la religión.

Queremos hacer aquí un apunte metodológico: dado que el ámbito de nuestra investigación es el de las emociones, el trabajo etnográfico debe tener en cuenta estas esferas de intimidad, de aproximación con el entrevistado. El conocimiento compartido de la cultura árabe y del idioma entre entrevistadora y entrevistada ha permitido a la primera acercarse a la entrevistada, haciendo más fuerte el vínculo lingüístico-emocional instaurado a través de sus prácticas. Esto significa que se ha producido inmersión en la investigación por parte de la entrevistadora, que ha compartido aspectos emocionales con Nadia y ha permitido que las emociones se conviertan en un medio relacional, de conexión. En etnografía, la investigación, los investigadores y los sujetos investigados tienen que estar necesariamente inmersos en el contexto de estudio.

En la redacción de este artículo nos ha resultado difícil recrear la atmósfera íntima de la entrevista, en la que se cuentan momentos delicados: las emociones *in situ* son claramente palpables mediante las palabras, la voz y el cuerpo. La entrevista de Nadia nos permite reconstruir algunos espacios de intimidad (con palabras,



recuerdos, gente, eventos, objetos, sujetos, etc.). Definir estos espacios íntimos pone de manifiesto la necesidad de estar profundamente familiarizado con el material analizado, con la etnografía. Las emociones resultan ser, precisamente, nuestro medio de conexión. Las emociones no son solamente objetos de análisis, sino que suscitan la reflexividad del sujeto. Como investigadores estamos obligados a confrontarnos con nuestras propias emociones, así como el modo en que afectan a otros (Meunier, 2010). Como subrayan Davidson y Milligan (2004: 524), las emociones “tienen efectos tangibles en nuestro alrededor y pueden perfilar la verdadera naturaleza y experiencia de nuestro estar-en-el-mundo”.

#### 4) EL CUENTO DE LA *TEFLA LKAYBA* (NIÑA TRISTE)<sup>6</sup>

1.	Laura: ayer estuvimos leyendo yo / en clase con mis
2.	alumnas / la <i>surat Nour</i>
3.	Nadia: <i>surat Nour</i>
4.	L: <i>sura Nour</i> // ¿la conoces?
5.	N: no sé
6.	L: usa sura que se llama <i>sura Nour</i> (luz)
7.	N: ah
8.	L: de la luz
9.	N: no / como mi nombre / yo sé / pero no / no sabe /
10.	[no es]
11.	L: [no te] la sabes de memoria todavía
12.	N: sí
13.	L: es muy bonito / el Corán / tiene mucho / ritmo
14.	y / mm / y
15.	N: tenemos dos leer / eso es más fácil de leer
16.	L: hum
17.	N: pero hay { <i>A'udu billahi mina</i>
18.	<i>Shaitanirradjim</i> } (Allah protégeme del diablo maldito)
19.	L: [como cantando]
20.	N: = es / no es cantando pero
21.	L: & recitando / [se]

<sup>6</sup> Laura es la entrevistadora y Nadia es el pseudónimo de la entrevistada. En *cursiva* el árabe. Entre paréntesis (la traducción del árabe).



22.		N: [sí]
23.		L: = llama
24.		N: (por / así) °
25.		L: y tu padre se lo sabe todo
26.		N: & mi padre sabe
27.		L: & entero
28.		N: & pero yo no sé hacer esa
29.		L: & humm
30.		N: & más difícil
31.		L: ¿el qué? / la / la manera de recitarlo
32.		N: eso / os lo así leo
33.		L: umm/ y cómo- / ¿y cómo es? / sí sabes / si lo
34.		Acabas de hacer
35.		N: solo eso { <i>A'udu billahi mina Shaitanirradjim,</i>
36.		<i>Bismillahi Rahmani Rahim</i> } (Allah protégeme del diablo
37.		maldito. En nombre de Dios clemente y misericordioso
38.		L: es muy bonito / ¿eh? / [y]
39.		N: [sí]
40.		L: tu padre todo / se lo sabe entero
41.		N: & mi padre / tienes así [un]
42.		L: [un]a voz muy bonita / [me]
43.		N: [eso]
44.		L: = gusta // hahá / ¿y da clases?
45.		Profesora: ¿qué cantas / Nadia?
46.		N: no es cantado
47.		L: & no es cantar / es rezar / recitar
48.		P: recitar
49.		N: & del Corán
50.		L: & del Corán <i>alkarim</i> (el noble)
51.		P: ah
52.		N: Corán <i>alkarim</i> / eso
53.		L: hahá / y tu papá- / tu padre se / os enseña
54.		entonces / también a escribir / en árabe
55.		N: no / mi padre no enseña / es que yo sé todo
56.		L: [tú lo / ya] lo sabes / y- / huhum / y no me
57.		Vas a dejar leer tu / redacción
58.		N: ¿qué?
59.		L: ¿no me vas a dejar leer tu cuento?
60.		N: aah
61.		P: ha escrito un cuento árabe / Nadia
62.		L: sí / que se llama / díselo / cómo se llama
63.		N: una chica
64.		L: <i>tefla lkayba</i> {la niña triste}
65.		N: <i>tefla lkayba</i>



66.		L: <i>tefla lkayba</i> / cuéntale qué es
67.		N: es una niña
68.		L: pero qué más / dile la niña
69.		N: & no tiene los padres
70.		L: huhum
71.		N: & los padres y dejarla
72.		L: eh / ¿la han abandonado?
73.		N: sí
74.		L: ¿y por qué?
75.		N: es que ellos no tienen dinero
76.		L: uhum
77.		P: ¿y cuándo lo has escrito?
78.		N: yo sola en casa / o en clase
79.		L: le [gusta] escribir
80.		P: [¿cuándo?]
81.		N: una semana
82.		L: hace una semana / y quieres ser <i>katiba</i> /
83.		quieres ser escritora
84.		N: sí
85.		L: o periodista / ¿tú eres la que quería ser
86.		periodista?
87.		N: <i>katiba</i>
88.		L: & <i>katiba</i> / o- / yy / ¿Zakia quería ser
89.		periodista?
90.		N: no sé / Zakia
91.		L: ¿y no me vas a dejar leerla?
92.		N: mm / no sé / si quieres / pero es que yo
93.		escribo en / de- de Marruecos
94.		L: & que sí / que sí
95.		N: no es de árabe fusha
96.		L: aah / vale / es dialecto
97.		N: eso
98.		L: ah / me gusta más {se ríe}
99.		N: pero verás, hay palabra que no... <i>Hadihi tefla</i>
100.		<i>ta`išo hayatan kaiba wa laken `endama yakun fi</i>
101.		<i>`omriha jamsata `ašrata `ama sataltaqi bi abiha wa</i>
102.		<i>umiha walakin sayamuto abuha fi hadihi lahdati lati</i>
103.		<i>satabqa... hadihi teflata, hadihi teflata `indama</i>
104.		<i>ta`išo fi makanen laysa tajlogho, tajlogho ¿sabes? fi</i>
105.		<i>makanen laisa darifon, satatajala `alaiha umuha</i>
106.		<i>bisuhulatin, ila imraatin țania, wa hadihi limraato</i>
107.		<i>ghalboha hanin walihada umuha satu`tiha lbinto lkaiba</i>
108.		<i>wa hadihi limraa sataajuduha ila isbania, wahunalih</i>
109.		<i>satabdao hayatan saida ba`da lwaqti. walakin umuha</i>



110. *sata`isho kadalika kaiba, walakin hadihi limraato*  
111. *`indawa țalațat awlad wa ițnan banat walakin hadihi*  
112. *limraato tuhibo lafatata lkaiba akțara min awladiha,*  
113. *wa hadihi teflato lkaiba ismoha hanan, liana omoha*  
114. *samatha hanan lianaha hanuna wa darifa wa jamila* (esta  
115. niña vive una vida **triste**, pero cuando cumple quince  
116. años se encuentra con su padre y su madre, pero su  
117. padre muere en ese momento, esta niña... esta niña vive  
118. en un lugar {} vive en una sitio que **no es muy**  
119. **bonito**, la abandonará su madre fácilmente y se la  
120. dará a otra mujer, pero la otra mujer tiene un **buen**  
121. **corazón** y por eso su madre le dará la niña **triste** y  
122. esta mujer le llevará a España y allí empezará una  
123. vida **feliz** durante un tiempo. Pero su madre será  
124. **triste**. Esta mujer tiene tres hijos y dos hijas pero  
125. esta mujer quiere a la niña **triste** más que sus hijos  
126. y la niña **triste** se llama Hanan porque su madre le ha  
127. puesto el nombre de Hanan porque es **tierna, simpática**  
128. y **guapa**).  
129. L: humm / es muy bonita / es muy bonita /  
130. escribes muy bien / en árabe  
131. N: {se ríe} (gracias)°  
132. L: & está muy bien escrita // ¿me la puedo /  
133. hacer una fotocopia?  
134. N: no sé / si quieres  
135. L: ¿quieres?  
136. N: vale / [sí]  
137. L: [va]le / ¿le pido a Almudena que me la haga?  
138. // luego / ¿vale?  
139. N: vale  
140. L: *shukran* / es que es preciosa/ es muy bonita /  
141. ¿eh?  
142. N: & ¿te gusta?  
143. L: sí / sí / sí / y escribes muy bien / está  
144. súper bien // te gustará- / te gusta escribir  
145. historias / ¿escribes muchas?  
146. N: sí / en Marruecos sí  
147. L: ¿y aquí no?  
148. N: aquí no en España  
149. (( ))  
150. N: sabes *inshaa*  
151. L: una redacción / [sí]  
152. N: [eso] / hacemos mucho en Marruecos  
153. L: & eh



154. N: quien escribe más mejor se / eh / coge una  
155. nota muy buena  
156. L: & yy / escribís sobre cualquier tema / ¿oo- os  
157. ponen [tema?]  
158. N: [como] tú quieras  
159. L: hahá // y os lo corrigen luego [la-]  
160. N: [sí]  
161. L: = pero esto está en árabe clásico / no está en  
162. dariya  
163. N: [no / hay]  
164. L: [a veces]  
165. N: = palabras de Marruecos  
166. L: & pero cuando / te lo mandan hacer en  
167. Marruecos / solo puede ser en árabe fusha  
168. N: sí  
169. L: no podéis escribir en- / en dariya  
170. N: sí / pero hay escribir en dariya  
171. L: & escribe  
172. N: & solo de Marruecos  
173. L: & huhum / ¿y te gusta escribir en dariya / o  
174. en fusha? / las dos cosas  
175. N: & las dos  
176. L: hum  
177. N: cuando yo escribo / escribo en las dos  
178. L: uhum / ¿y en español no escribes nada? /  
179. ninguna- ningún cuento  
180. N: has- hasta ahora no / pero en futuro [creo que  
181. sí]  
182. L: [¿lo quieres] hacer? / ¿quieres escribirme un  
183. cuento en español?  
184. N: & sí  
185. L: & ¿me lo escribes / para el próximo día?  
186. N: pero yo no sé español  
187. L: & pero da igual / tú lo escribes como puedas /  
188. en español / ¿vale?  
189. N: no sé  
190. L: una / como una redac- / un cuento sobre una  
191. niña / o sobre lo que quieras / mira el ti-  
192. {se ríen}  
193. L: o sea que se llama Hanan / como / como  
194. Almudena  
195. N: aah / la poesía  
196. L: (( ))  
197. N: es que Hanan es *hanuna* (cariñosa)



198.		L: <i>hanuna</i> qué significa
199.		N: <i>hanuna</i> es / no es enfadada, una palabra así
200.		L: humm

## 5) ANÁLISIS DE LOS DOS MUNDOS DE NADIA

En el universo literario de Murakami (2011), IQ84 es un mundo paralelo al real, al mundo del año 1984. Dos mundos paralelos entre los que se mueven continuamente los dos protagonistas, Aomame y Tengo. Nadia, la estudiante cuya entrevista analizamos aquí, se encuentra en una situación parecida, ya que ocupa dos mundos lingüísticos diferentes. En el extracto que acabamos de leer, observamos cómo el uso de las dos lenguas le permite transitar, convivir y posicionarse. Una transición que hace cuando quiere y con quien quiere. Como hemos planteado en la introducción, Blommaert, Collins y Slembrouck (2005) nos sugerían una serie de dimensiones para analizar cómo se construyen estos dos mundos, cómo se estructuran y se regulan. Una primera pregunta que debemos hacernos cuando entramos a investigar espacios innovadores y subversivos como puede ser el aula es la siguiente: ¿Quiénes son los primeros sujetos con derecho a entrar en este espacio? ¿Quién es el o la responsable de decidir qué sujetos quedan fuera de este espacio social? Como vemos en el análisis, Nadia se incluye a sí misma y también se autoexcluye a través del uso de las dos lenguas, creando un círculo donde solamente ella puede decidir quién entra y quién no. Nadia dibuja un mundo, o una “estructura” (Goffman, 1986) que cristaliza la dimensión política del *codeswitching*. Gracias a la heteroglosia<sup>7</sup>, es posible empezar a entender cuáles son los confines de los dos mundos de Nadia. Mientras que en la obra literaria de Murakami se distingue el mundo real, llamándolo 1984, del mundo imaginario, IQ84, nosotros, para ayudar en la comprensión del análisis, distinguiremos entre el *frontstage* y el *backstage*, llamándolos

<sup>7</sup> Líneas 2, 3, 4, 6, 17, 18, 35-37, 50, 52, 64-66, 82, 87, 88, 99-128, 140, 150, 197-199.



“aquí” y “allá”. Estos dos mundos aceptan visitantes según la lengua que estén usando en un momento determinado, tal como se establece en la entrevista<sup>8</sup>. Si no se tienen las competencias lingüísticas adecuadas, como es el caso de la profesora que entra ocasionalmente en el contexto de la entrevista, no es posible acceder al espacio que Nadia construye en el acto. El no-hablante puede ocupar solamente el *frontstage*, el mundo de “aquí”, por lo que difícilmente podrá posicionarse entre un mundo y el otro, más íntimo, como sí hacen Nadia y la entrevistadora. Si la entrevistadora no hubiera tenido ninguna competencia en la lengua árabe, no habría podido entrar en el mundo de “allá”, en este *backstage* que Nadia guarda en el cajón emocional de manera tan escrupulosa. Así que estamos empezando a dibujar estos dos mundos, estos dos espacios, para entender el importante rol que desempeñan las competencias lingüísticas de los tres participantes de la situación en la entrevista analizada. El árabe y el español son los idiomas que definen los dos espacios, e identifican el mundo de esta interacción social.

Desde una perspectiva discursiva, los sujetos poseen distintas habilidades lingüísticas, recursos y competencias, pero su función y su valor pueden cambiar (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). Es lógico que la trayectoria lingüística de la “nueva” hablante sea diferente de la entrevistadora por el importante papel que juega el árabe. Desde las primeras líneas de este extracto, la entrevistadora juega un papel fundamental al posicionarse en el mundo de “allá”, explicándole a Nadia quién es la *surat Tour*. Gracias a esta introducción, Nadia reconoce a la entrevistadora como hablante legítimo, y en consecuencia como un sujeto legítimo (Belli, 2013). El paso sucesivo es abrir una pequeña hendidura para que los dos sujetos puedan entrar en el mundo de allá, y permitir que sus emociones se expandan, acto que se corresponde al momento en que entra en juego la figura del padre (línea 25 y

---

<sup>8</sup> Líneas 45, 48, 51, 61, 77.



siguientes). Sin embargo, hasta la línea 57, no se menciona el protagonista principal de esta interacción, el cuento de la *tefla lkayba* (niña triste). Todo lo que ha pasado en las líneas anteriores constituye un proceso de negociación, donde Nadia averigua quién es la entrevistadora. En este momento ella está empezando a crear un espacio emocional al que sólo permite entrar a quién hable árabe o conozca su cultura de origen.

El cuento de la niña triste empieza en la línea 99 y termina en la 128. Nadia explica en árabe las vicisitudes de esta niña, a la que hace realizar un viaje, un viaje que es muy similar al que hizo ella años atrás. A través la protagonista de su cuento, Nadia expresa diversas emociones (*triste, no es muy bonito, de buen corazón, feliz, tierna, guapa y simpática*), emociones que son reales y que toman voz sólo a través su protagonista. Esa voz, que es la misma voz de Nadia, sólo puede ser expresada y escuchada en el *backstage*, en el mundo de allá. Un mundo donde es posible expresar lo que se siente, se experimenta y se sufre en el idioma de origen: el árabe. La voz de la protagonista del cuento y la voz de Nadia forman una pluralidad de voces, de emociones y de discursos que hay que comprender y respetar en su alteridad. Comprender y respetar la alteridad puede suponer en ocasiones no poder acceder al espacio íntimo, no comprender, no poder/querer traducir las emociones de Nadia. Y es que la comprensión siempre corre el riesgo de reducir la alteridad a la mismidad.

Se trata de un proceso con un dinamismo interno en constante interacción, porque lo humano se constituye en la interacción, en la relación dialógica entre los sujetos, reales o virtuales (Bajtin, 1995[1978]). De esta manera, es posible establecer un paralelismo con el trabajo de Rampton (1995), donde se presentan los cambios que los hablantes introducen de manera creativa con las voces de otros lenguajes, mientras poseen un limitado conocimiento del propio lenguaje. El nuevo hablante necesita pistas para poder inscribirse en el mundo de los signos, para significar sus intenciones y comunicar (Bajtin, 1995[1978]). Según Charaudeau (2004), es el resultado del proceso de socialización del sujeto lingüístico, ser individual y colecti-



vo. El individuo y su contexto se construyen mutuamente por el uso, la normalización de los comportamientos, el sentido y las formas que el sujeto registra en su memoria.

Hay otro aspecto que nos interesa analizar a lo largo de este extracto, que nos permite entender cómo se construye un espacio íntimo en la interacción. Nadia, en el momento en que explica algo pertinente para la propia cultura, como por ejemplo algunos pasajes del Corán (líneas 1-52), cambia de idioma, hablando en el suyo de origen. El uso del árabe tiene un objetivo claro y definido por las relaciones sociales, que se instaura en esta entrevista: el objetivo de aislar a la profesora. Las relaciones de poder que vimos en el apartado anterior, que definimos como unidireccionales, se convierten, en este nuevo ejemplo, en un proceso de marginalización inverso. Cuando Nadia realiza un cambio de idioma, pasando del español al árabe, intenta excluir de esta conversación a la profesora, para que no pueda entender lo que le está explicando a Laura, la entrevistadora. Excluyéndola de esta relación, se instaura entre entrevistado y entrevistadora un espacio privado. Se crea un especial vínculo lingüístico-emocional entre entrevistada y entrevistadora, donde las emociones emergen y se comparten. A través de esta práctica lingüística Nadia intenta alejarse del particular contexto escolar, la institución secundaria, para trasladarse a un espacio mucho más cercano, cuyos hablantes se sienten cómodos. Como afirman Deleuze y Guattari: “Uno abre una pequeña hendidura en el círculo, lo abre del todo, deja entrar a alguien, invita a alguien, o de lo contrario sale uno mismo, se echa a andar” (1987: 25). En definitiva, cuando los argumentos son emocionales, íntimos o privados (un cuento inventado, el relato de sus perspectivas de futuro o la relación con su religión) prefiere utilizar expresiones en la lengua de origen, sobre todo si la entrevistadora entiende su idioma. Este ejemplo nos permite dar cuenta de la importancia de incorporar en estas clases profesores que conozcan los idiomas de los nuevos hablantes para favorecer estos vínculos emocionales que, de otra manera, se perderían.





*El cuento de la niña triste*, relatado por Nadia, es un relato que se acerca mucho al de las jóvenes latinas residentes en California que aparecen en el estudio de Mendoza-Denton (2008). En estos relatos aparecen las dificultades pertenecientes a sus experiencias migratorias, elaboradas a través de dibujos, fotos y poemas sobre la juventud. El lamento narrado es producto de las contradicciones que componen la nostalgia (Hill, 1992). Nostalgia de estar lejos del lugar donde nacieron, nostalgia de la lengua y de las prácticas cotidianas de sus vidas anteriores. Con la eliminación, o negación, de este componente nostálgico, se re-crea una representación de las identidades nacionales u otras formas de subjetividad (McElhinny, 2010). En efecto, se intenta producir otra forma de subjetivación, anulando, en algunos casos, el mismo sujeto.

La proximidad emocional que surge en la entrevista analizada implica que en la interacción se produce un espacio íntimo entre la entrevistada y la entrevistadora que excluye cualquier sujeto que aparezca a lo largo de la interacción. De la misma manera, el investigador se “sumerge” en la entrevista entrando en el mundo subjetivo que las participantes han creado. El investigador que analiza los datos (y se espera que también el lector tenga la misma percepción) puede percibir el aspecto íntimo y próximo de la investigación: “Para la continuidad de un proceso de intimidad, el entrevistador tiene que expresar emociones y comportamientos que serán percibidos por el entrevistado, y le permitan aceptar y reconocer al entrevistador como un sujeto parecido” (Laurenceau et al., 2004: 62). En la entrevista se construye este proceso cuando la entrevistadora habla en árabe a la entrevistada, expresando su conocimiento y sus emociones en el idioma de origen de la entrevistada. La intimidad caracteriza la atmósfera de la interacción; como en el caso de una *performance* emocional, como la pasión, la rabia, el divertimento, el miedo, etc. (Belli y Gil, 2011). Ésta define la calidad de una experiencia (Massumi, 2002), un estado personal y subjetivo, que puede ser compartido con los demás y puede llevar a una situación de proximidad (Meunier, 2010).



## 6) CONCLUSIONES

El lenguaje de las emociones es un lenguaje que remite a nuestra infancia, a sabores, perfumes y colores. El lenguaje de las emociones es un lenguaje diferente de cualquier otro (Belli, 2010). El uso del árabe por parte de la entrevistada le permite contar el cuento de una niña que no tiene padres, porque la abandonaron. Sería difícil para ella expresar lo mismo en español, de la misma manera y con la misma efectividad de cara a su interlocutora. En esta situación de interacción típica en las aulas multilingües, el *codeswitching* se interpreta como un espacio creado para separarse, o unirse, para compartir o huir (Hanks, 1996). Hemos observado cómo las dinámicas de creación de nuevos espacios involucran complejas formas de comportamiento que pueden resultar incluyentes o bien excluyentes para sus protagonistas.

En este análisis hemos centrado nuestra atención en cómo las interacciones específicas en el aula mueven y crean estructuras, o espacios, afectivos. Estas interacciones nos han permitido reflexionar sobre los procesos de inclusión/exclusión como aspectos centrales en el análisis del multilingüismo. Cuando tratamos con afectos y nuevos hablantes en contextos interculturales, siempre hay que considerar que las interacciones globales entre sujetos se producen en espacios socio-históricos con frecuencia olvidados o menospreciados. En el ámbito de la Comunicación Intercultural se parte de una comparación inicial, entre una cultura y “otra”. A menudo se compara la propia cultura de pertenencia con la de acogida (Lyon, 1995). Estudiar los contextos sociales de las emociones permite hacer una comparación particularmente rica de la dimensión transcultural de la interacción social (Stearns, 1993).

En muchas de las ocasiones estudiadas en las aulas de enlace se producen cambios de actividades, pasando de un ámbito público a uno más íntimo. El cuento en árabe representa esta transición, el paso al mundo íntimo de Nadia, a su práctica emocional que no quiere compartir con los demás. Dado que esta lengua se admite sólo de forma marginal y esporádica en el aula, los nuevos hablantes quedan al





margen de la clase, experimentando situaciones como la que acabamos de describir.

Los procesos comunicativos entre alumnas presentes en el aula que hablan en un idioma que no es el español, por ejemplo el árabe o el chino, están relegados siempre a un espacio marginal e íntimo. Se trata de un espacio que la profesora u otros alumnos no perciben. Aislándose y marginalizándose del resto de la clase, las alumnas producen un espacio privado en un lugar determinado del aula, realizando una distinción entre *frontstage* y *backstage* (Goffman, 1959). El *frontstage* representa el espacio común entre alumnas y profesor, y el *backstage* es el espacio construido por las estudiantes que hablan el mismo idioma. Es en el *backstage* que se realiza gran parte de nuestra entrevista. La misma alumna es consciente de que con su lengua materna puede generar interpretaciones nuevas, y sobre todo expresar sus emociones de una manera alternativa y subversiva (Belli, 2013).

Gracias al *codeswitching*, es decir, a una alternancia de códigos o idiomas en la misma conversación, es posible pasar de un escenario al otro. Aunque este acontecimiento es marginal en el aula de enlace, tanto por la frecuencia y por el poco impacto que tiene en su contexto, estas prácticas son esenciales para entender cómo es posible construir espacios emocionales a través el discurso. Permiten el pasaje entre *frontstage* y *backstage* por parte del nuevo hablante, en el mismo espacio (el aula) y en la misma interacción (una entrevista). Un espacio que puede ser analizado y observado en un proceso de negociación de prácticas comunicativas.

La complejidad del fenómeno discursivo que se ha presentado en este artículo reclama una discusión colectiva que refuerce la posibilidad de “resistir creando” frente a las visiones que homogeneizan y excluyen, instaurando imágenes, discursos y dispositivos que forman parte de la xenofobia, el racismo y la marginalización de nuestras sociedades contemporáneas. El color de la piel, el credo religioso, la lengua y los procesos de identidad se transforman bajo los dispositivos de poder en



signos subversivos capaces de poner en cuestión formas éticas e ideológicas basadas en la tradición, dentro de instituciones normativas. Entendemos este proceso social de construcción de identidad como un anclaje dentro del medio ambiente particular que articula la escuela contemporánea. En efecto, la escuela se configura como un entramado simbólico que da cuerpo a lo físico y a lo virtual, como hemos visto en los dos mundos dibujados por Nadia. Es ahí donde podemos encontrar uno de los grandes problemas contemporáneos, la construcción de la subjetividad de los recién llegados en un espacio adecuado que les permita realizar esta operación. La institución escolar juega aquí un papel crucial, ya que es en sus aulas donde se configura el medio ambiente y la relación natural con la futura ciudadanía. Cuando hablamos de multilingüismo en el aula, o en cualquier otro contexto, estamos poniendo de manifiesto cómo las interacciones entre los alumnos y alumnas están estructuradas y regimentadas a través de complejos espacios identitarios y relaciones de poder cómo las que hemos explicado aquí.

## 7) BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. y Smith, S., 2001, "Emotional geographies", en *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 26, pp. 7-10.
- Austin, J.L., 1975, *How to do Things with Words*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bajtin, M., 1995 [1978], *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Bauman, R. y Sherzer, J., 1974, *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Belli, S., 2010, "La sensación de azul marino. Una introducción al sentido y a la conciencia según William James", en *Athenea Digital*, vol. 18, pp. 85-90.
- Belli, S., 2013, "Voces de nuevos hablantes, voces de nuevas subjetividades. Emociones y actitudes lingüísticas en el giro poscolonial", en *Aposta Digital*, vol.56, pp. 48-72.
- Belli, S. y Gil, A., 2011, "Consumiendo emociones tecnológicas: la performance del orgasmo tecnológico", en *Sociología y Tecnociencia*, vol. 2 (1), pp. 33-54.
- Belli, S., Harré, R. e Íñiguez, L. (2009), "La performance emocional de la velocidad", en *Prisma Social*, vol. 3, pp. 1-41.





- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S., 2005, "Space of multilingualism", en *Language and Communication*, vol. 25, pp. 197-216.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1992, *An invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press, Chiacago.
- Brenneis, D. y Myers, F., 1986, *Dangerous Words*, Waveland Press, Lake Forest, IL.
- Charaudeau, P., 2004, "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual", en *Signos*, vol. 37 (56), pp. 23-39.
- Davidson, J. y Bondi, L., 2004, "Spatialising affect, affecting space: Introducing emotional geographies", en *Gender, Place and Culture*, vol. 11 (3), pp. 373-374.
- Davidson, J. y Milligan, C., 2004, "Embodying emotion sensing space: introducing emotional geographies", en *Social And Cultural Geography*, vol. 5 (4), pp. 523-532.
- Deleuze, G. y Guattari, F., 1987, *A Thousand Plateaux*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Ghiglione, R. y Beauvois, J., 1972, "Performance individuelle et performance de groupe dans des tâches de résolution de problèmes", en *Annee Psychologique*, vol. 72 (2), pp. 519-545.
- Giles, H., Bourish, R. y Taylor, D.M., 1977. "Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations", en Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations*, Academic Press, London, pp. 307-348.
- Goffman, E., 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre, Edinburgh.
- Goffman, E., 1981, *Footing. In: Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Goffman, E., 1986 [1974], *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*, Northeastern University Press, Boston.
- Goodwin, C., 2000, "Action and embodiment within human situated interaction", en *Journal of Pragmatics*, vol. 32, pp. 1489-1522.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.), 1972, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Gumperz, J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hanks, W., 1996, *Language and Communicative Practices*, Boulder, Westview.
- Harré, R., 1989, "Language and science of psychology", en *Journal for the Theory of Social Behaviour and Personality*, vol. 4, pp. 165-188.



- Harris, J. y Huntington, A., 2001, "Emotions as analytics tolls: qualitative research, feeling, and psychotherapeutic insight", en Kathleen, R. G. (Ed.), *The Emotional Nature of Qualitative Research*, CRC Press, Boca Raton, FL, EEUU, pp. 129-145.
- Hill, J. H., 1992, "Today there is no respect: nostalgia, respect and oppositional discourse in Mexicano (Nahuatl) language ideology", en *Pragmatics*, vol. 2(3), pp. 263-280.
- Hymes, D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: the Ethnography of Speaking*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Laurenceau, J-P., Rivera, L. M., Schaffer, A. R. y Pietromonoca, P. R., 2004, "Intimacy as an interpersonal process: current status and future directions", en Mashek, D. J. y Aron, A., (Eds.), *Handbook of Closeness and Intimacy*, Lawrence Erlbaum Associates, London, pp. 61-78.
- Lyon, M., 1995, "Missing emotion: the limitations of cultural constructionism in the study of emotion", en *Cult. Anthropol.*, vol. 10 (2), pp. 244-263.
- Massumi, B., 2002, *Parables for the Virtual*, Duke University Press, London.
- McElhinny, B., 2010, "The audacity of affect: Gender, Race, and History in linguistics accounts of legitimacy and belonging", en *Annu. Rev. Anthropol.*, vol. 39, pp. 309-328.
- Meunier, D., 2010, "Emotional encounter: Researching Young people's intimate spaces in their information and communication technology practice", en *Emotion, Space and Society*, vol. 3, pp. 36-39.
- Murakami, H., 2011, *IQ84*, Tusquets, Barcelona.
- Newton, M., Boblin, S., Brown, B. y Ciliska, D., 2006, "Understanding intimacy for women with anorexia nervosa: A phenomenological approach", en *European Eating Disorders Review*, vol. 14, pp.43-53.
- Rampton, B., 1995, *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, Longman, London.
- Sacks, H., 1999, "Everybody has to lie", en Coupland, N. y Jaworski, A. (Eds.), *Discourse Reader*, Routledge, London, pp. 252-262.
- Schiffrin, D., 1999, "Oh as a discourse marker", en Coupland, N. y Jaworski, A. (Eds.), *Discourse Reader*, Routledge, London, pp. 275-288.
- Schnarch, D. M., 1991, *Constructing the Sexual Crucible: An Integration of Sexual and Marital Therapy*, W.W. Norton, Nueva York.
- Stearns, P., 1993, "History of emotions: the issue of change", en Lewis, M. y Haviland, J. (Eds.), *Handbook of Emotion*, Guilford, Nueva York.
- Weingarten, K., 1991, "The discourse of intimacy: adding a social constructionist and feminist view", en *Family Process*, vol. 30, pp. 285-305.



Protocolo para citar este texto: Belli, S., 2014, “Espacios emocionales subversivos y multilingües. El cuento árabe de la niña triste”, en *Papeles del CEIC*, vol. 2014/1, nº 101, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/101.pdf>

Fecha de recepción del texto: junio de 2013

Fecha de evaluación del texto: octubre de 2013

Fecha de publicación del texto: marzo de 2014

