

Editorial de la
Facultad de Filosofía
y Letras - UNCUYO

Lingüísticas del uso
Estrategias metodológicas
y hallazgos empíricos

Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal

Editoras

Volúmenes temáticos

SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA



Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística

Serie 2012

Editores de la serie

Victor M. Castel

CONICET y
Universidad Nacional de Cuyo

Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aires y
Universidad del Salvador

Alejandro Parini

Universidad de Buenos Aires y
Universidad de Belgrano

La Serie 2012 de los *Volúmenes temáticos de la SAL* publica una selección de trabajos de los diversos campos que conforman las ciencias del lenguaje. La selección se hizo mediante una convocatoria abierta a todos los autores que presentaron ponencias en el XIII Congreso de la SAL (2012). Los volúmenes, editados y evaluados por expertos en los campos correspondientes, reflejan el estado actual de las prácticas científicas de las respectivas (sub)comunidades discursivas.

Volúmenes publicados

1. *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3636>
2. *Lenguaje, cognición y cerebro*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3632>
3. *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>
4. *En torno a la morfosintaxis del español*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3654>
5. *Discurso, identidad y representación social*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3661>
6. *Léxico y sintaxis*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3638>
7. *Lenguas indígenas de América del Sur I. Fonología y léxico*
<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3637>
8. *Discurso argumentativo, jurídico e institucional*
<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3640>
9. *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*
<http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Volúmenes por aparecer

10. *Enseñanza de la gramática*
11. *Lengua, historia y sociedad*
12. *Cuestiones de fonética, fonología y oralidad*
13. *El español rioplatense desde una perspectiva generativa*
14. *Rumbos sociolingüísticos*
15. *Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas*

*Lingüísticas del uso
Estrategias metodológicas y
hallazgos empíricos*

Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal

Editoras

Lingüísticas del uso / Cabrapán Duarte, Melisa [et al.]; edición literaria a cargo de Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal. - 1a ed. - Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística, 2013.

E-Book. - (Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística / Castel, V., Giammatteo, M. y Parini, A.) ISBN 978-950-774-229-3

1. Lingüística. 2. Metodología de la investigación. 3. Etnografía. I. Carranza, Isolda E., ed. lit. II. Vidal, Alejandra, ed. lit.

CDD 410

Fecha de catalogación: 12/04/2013

© 2013, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Nacional de Cuyo

© 2013, Sociedad Argentina de Lingüística

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Nacional de Cuyo

Centro Universitario
Parque Gral. San Martín
Casilla de Correo 345
5500 Mendoza
República Argentina

E-mail: editorial@logos.uncu.edu.ar

Web address: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Contacto *Serie 2012 de Volúmenes temáticos*: ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar

Idea, diagramación, composición y diseño: *Gráfica Brovedá*

Primera edición: agosto de 2013



Contenido

Evaluadores de Volúmenes temáticos: serie 2012	11
Autores del volumen	15
Introducción	17
<i>Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal</i>	
Capítulo 1	23
La lingüística del uso o el estudio del lenguaje en contextos reales de uso	
<i>Isolda Carranza y Alejandra Vidal</i>	
Capítulo 2	37
Las fuentes ilegítimas de conocimiento en los exámenes de testigos	
<i>Débora M. Amadio</i>	
Capítulo 3	55
Identidades lingüísticas. El guaraní de los jóvenes migrantes paraguayos en Bariloche	
<i>Melisa Cabrapán Duarte</i>	
Capítulo 4	73
Participantes, acontecimientos y los réditos de la orientación etnográfica en la investigación sobre prácticas comunicativas	
<i>Isolda E. Carranza</i>	
Capítulo 5	89
Desafíos metodológicos en el estudio del desplazamiento lingüístico	
<i>Florencia Ciccone</i>	
Capítulo 6	107
Deontología en la investigación sociolingüística de las organizaciones aeronáuticas: acceso y finalidades	
<i>Lorena M. A. de- Matteis</i>	

Capítulo 7	125
Formulaciones de caso extremo y razonamiento deductivo en la audiencia pública <i>Natalia S. Gallina</i>	
Capítulo 8	141
Etnografía, niñez y desplazamiento de lengua: un estudio sobre las prácticas lingüísticas infantiles <i>Ana Carolina Hecht</i>	
Capítulo 9	153
La expresión <i>tipo</i> y la evaluación de la precisión de lo que se dice <i>Javier N. Martínez R.</i>	
Capítulo 10	167
Técnicas complementarias para la obtención y el análisis lingüístico de datos en el trabajo de campo <i>Verónica Nercesian</i>	
Capítulo 11	187
Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía <i>Virginia Unamuno</i>	
Capítulo 12	205
La información etnográfica en la producción de diccionarios: construcción de sentidos en la relación entre los investigadores, la comunidad y los datos <i>Alejandra Vidal</i>	
Capítulo 13	223
El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia <i>Agustín Zapatero</i>	
Referencias	241
Foto y filiación editoras del volumen	267
Contratapa	269

Evaluadores de Volúmenes temáticos: serie 2012

Hugo Daniel Aguilar

Universidad Nacional de Río Cuarto
y Universidad Nacional de Villa Mercedes

Luis Aguirre

Universidad Nacional de Cuyo

Silvana Elizabeth Alaníz

Universidad Nacional de San Juan

Hilda Albano

Universidad de Buenos Aires
y Universidad del Salvador

Guadalupe Álvarez

CONICET y Universidad Nacional
de General Sarmiento

Leandro Arce

Universidad Nacional de Catamarca

Fernando Balbachan

Universidad de Buenos Aires

Vanina Andrea Barbeito

Universidad de Buenos Aires

Yris Barraza

Programa de Formación de Maestros
Bilingües de la Amazonía Peruana,
Iquitos, Perú

Juan Pablo Barreyro

Universidad de Buenos Aires

Graciela Barrios

Universidad de la República

Roberto Bein

Universidad de Buenos Aires

Marina Berri

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Cristina Boccia

Universidad Nacional de Cuyo

Juan Eduardo Bonnin

CEIL / CONICET

María Paula Bonorino

Universidad de Buenos Aires

Iris Viviana Bosio

Universidad Nacional de Cuyo

Viviana Cárdenas

Universidad Nacional de Salta

Javier Carol

Universidad de Buenos Aires
y Universidad Nacional
de General Sarmiento

Isolda E. Carranza

CONICET y Universidad Nacional
de Córdoba

Cintia Carrió

Universidad Nacional del Litoral
y CONICET

Alicia E. Carrizo

Universidad de Buenos Aires

Víctor M. Castel

CONICET y Universidad Nacional de Cuyo

Marisa Censabella

CONICET y Universidad Nacional
del Nordeste

María Chavarría

Macalester College, Saint Paul MN, USA
y CONICET

Laura Colantoni

University of Toronto

Mariana Cuñarro

Universidad de Buenos Aires
y Universidad Nacional de
Lomas de Zamora

Wilmar D'Angelis

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Campinas SP, Brasil

Evaluadores

Alejandro de la Mora

Universidad Nacional Autónoma
de México

Lorena de-Matteis

Universidad Nacional del Sur y CONICET

Ángela Lucía Di Tullio

Universidad Nacional del Comahue

Juan Antonio Ennis

Universidad Nacional de La Plata
y CONICET

Andrea Estrada

Universidad de Buenos Aires

Alain Fabre

Universidad de Tampere, Finlandia

Ana Fernández Garay

Universidad Nacional de La Pampa
y CONICET

Fernando García Rivera

Programa de Formación de Maestros
Bilingües de la Amazonia Peruana,
Iquitos, Perú

Paula S. García

Universidad de Buenos Aires

Adalberto Ghio

Universidad de Buenos Aires
y Universidad Nacional de
Lomas de Zamora

Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aires

Mara Glzman

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Lucía Golluscio

CONICET y Universidad de Buenos Aires

Luisa Granato

Universidad Nacional de La Plata

Beatriz Gualdieri

Universidad Nacional de Luján

Marymarcia Guedes

Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho" (UNESP), Campus
Araraquara, São Paulo, Brasil

Lilián Guerrero Valenzuela

Universidad Nacional Autónoma
de México

Yolanda Hipperdinger

CONICET y Universidad Nacional del Sur

Inés Kuguel

Universidad Nacional de General
Sarmiento y Universidad de Buenos Aires

Georgina Lacanna

Universidad de Buenos Aires

Daniela Lauria

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Marta Lescano

Universidad Pedagógica

Ángel Maldonado

Universidad de Buenos Aires

Marisa Malvestitti

Universidad Nacional de Río Negro

Ana María Marcovecchio

Universidad de Buenos Aires
y Universidad Católica Argentina

María Mare

Universidad Nacional del Comahue

Angelita Martínez

Universidad Nacional de La Plata
y Universidad de Buenos Aires

Ileana Martínez

Universidad Nacional de Río Cuarto

Salvio Martín Menéndez

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Laura Miñones

Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas 'Juan Ramón Fernández'
y Universidad de Buenos Aires

Mariana Morón Usandivaras

Universidad de Buenos Aires y CONICET

Liliana Naveira

Universidad Nacional de Mar del Plata

María Valetina Noblia

Universidad de Buenos Aires

Susana Ortega de Hocevar
Universidad Nacional de Cuyo

Ana Pacagnini
Universidad Nacional de Río Negro

Constanza Padilla
CONICET y Universidad Nacional
de Tucumán

Azucena Palacios
Universidad Autónoma de Madrid

Alejandro Parini
Universidad de Buenos Aires y
Universidad de Belgrano

Luis París
CONICET y Universidad Nacional de Cuyo

Carlos Pasero
Universidad de Buenos Aires
y Universidad Nacional de Luján

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján
y Universidad de Buenos Aires

Liliana Pazo
Instituto Superior del Profesorado
"Joaquín V. González"

Mercedes Pujalte
Universidad Nacional del Comahue

Alejandro Raiter
Universidad de Buenos Aires

María del Rosario Ramallo
Universidad Nacional de Cuyo

Silvia Ramírez Gelbes
Universidad de Buenos Aires
y Universidad de San Andrés

Gabriela Resnik
Universidad Nacional de
General Sarmiento

Marcela Reynoso
Universidad Nacional de Entre Ríos

Susana Rezzano
Universidad Nacional de San Luis

Mariela Rígano
Universidad Nacional del Sur

Elizabeth Rigatuso
Universidad Nacional del Sur
y CONICET

Silvina Rodríguez
Universidad Nacional del Comahue

Grisel Salmasso
CONICET y Universidad Nacional de Cuyo

Rosa María Sanou
Universidad Nacional de San Juan

Raquel Santana Santos
Universidade de São Paulo

Ana Karina Savio
Universidad de Buenos Aires

Inge Sichra
Universidad Mayor de
San Simón, Bolivia

Lidia Soler
Universidad Nacional de Córdoba

Adriana Speranza
Universidad Nacional de Moreno
y Universidad Nacional de La Plata

Sonia Suárez Cepeda
Universidad Nacional de La Pampa
y Universidad Nacional de Córdoba

Mariana Szretter
Universidad de Buenos Aires

María Beatriz Taboada
Universidad Autónoma
de Entre Ríos y CONICET

Diana Támola
Universidad Nacional de Cuyo

Jimena Terraza
Universidad de Toronto, Canadá

Guillermo Toscano y García
Universidad de Buenos Aires

Augusto Trombeta
Universidad de Buenos Aires

Evaluadores

Alejandra Vidal

CONICET y Universidad Nacional
de Formosa

Maximiliano Wilson

Université Laval, Québec, Canada

Pablo Zdrojewski

Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de
General Sarmiento

S.A.L

Autores del volumen

Déborá Amadio

Universidad Nacional de Córdoba
d_amadio@hotmail.com

Melisa Cabrapán Duarte

Universidad Nacional de Río Negro
melisa_cd@hotmail.com.ar

Isolda E. Carranza

CONICET y Universidad
Nacional de Córdoba
iecarranza@fl.unc.edu.ar

Florencia Ciccone

Universidad de Buenos Aires
florenciaciccone@filo.uba.ar

Lorena M. A. de-Matteis

CONICET y Universidad Nacional del Sur
lmatteis@uns.edu.ar

Natalia Gallina

Universidad Nacional de Córdoba
nsgallina@googlemail.com

Ana Carolina Hecht

CONICET y Universidad de Buenos Aires
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Javier Martínez Ramacciotti

CONICET y Universidad
Nacional de Córdoba
jnmartinezramacciotti@gmail.com

Verónica Nercesian

CONICET y Universidad
Nacional de Formosa
vnercesian@gmail.com

Virginia Unamuno

CONICET
vir.unamuno@gmail.com

Alejandra Vidal

CONICET y Universidad
Nacional de Formosa
vidal.alejandra@conicet.gov.ar

Agustín Zapatero

Universidad de Barcelona
zapateroagustin@gmail.com

Introducción

Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal

En la presente visión panorámica de *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* se indican los asuntos más importantes que se estudian en cada capítulo y se identifica el núcleo central del aporte que cada uno realiza al campo disciplinar. El orden de su tratamiento aquí refleja la secuencia de las contribuciones en el libro. Esta introducción es una construcción colectiva en la que han intervenido todos los contribuidores al volumen y tiene el objetivo de presentar las problemáticas particulares por separado. El siguiente capítulo, al reconocer las bases disciplinares y los principios que impulsan estas investigaciones, proporciona un encuadre teórico general que aglutina este conjunto de trabajos como un todo orgánico.

En el capítulo de Carranza y Vidal, tanto la generación de los significados en el uso concreto del lenguaje como la constitución de las categorías en la lengua surgen de la imbricación en el contexto cultural, social, interpersonal, interaccional, cognitivo o material. Adhiriendo a una ontología realista crítica, se hace hincapié en que la significación que se produce en la comunicación es en gran medida indeterminada. Por otro lado, se muestra la interconexión de líneas de trabajo sobre el lenguaje en uso que conduce, en algunos casos, a la confluencia y en otros casos, a la complementariedad con formas de análisis del discurso. Se identifican algunos focos temáticos que revelan la influencia en el objeto de estudio de las relaciones sociales y las conceptualizaciones culturales. En cuanto al abordaje metodológico, las autoras señalan la combinación de técnicas y la importancia de considerar la audiencia y no solo el productor del discurso. También se promueve el giro reflexivo que contempla el peso de las dimensiones identitarias e ideológicas de la investigadora o investigador en los datos y en la relación con los actores sociales investigados.

El capítulo de Débora Amadio aborda el estudio de la evidencialidad en tanto fenómeno discursivo y su relación con factores contextuales. Los hallazgos que se presentan dan cuenta de los beneficios que conlleva la provocación de inferencias y de los mecanismos interaccionales que les permiten a los participantes con rol institucional guiar a los legos a que concurren con una versión interesada de la realidad. La contribución al campo del análisis del discurso en situación se realiza sobre datos espontáneos producidos en contextos reales y consiste en revelar aspectos de la producción de sentidos que resultan convenientes para los intereses de los participantes con rol institucional. Por otro lado, el análisis de datos provenientes de dos jurisdicciones diferentes resulta en

sí provechoso puesto que los estudios comparativos en el campo del discurso institucional y forense son todavía escasos.

En el capítulo siguiente, Isolda E. Carranza hace una propuesta sobre la ontología del sujeto y del discurso enfatizando la agencia del primero y el carácter situado del segundo tanto en el acontecimiento (en el sentido de actividad y contingencia) como en las relaciones interpersonales, políticas e históricas. El primer caso ilustrativo de esto revela que los significados sociales de cada lengua y las relaciones entre ellas son construidos activamente en el nivel interaccional, el segundo caso muestra que un entrevistado puede transformar radicalmente el encuentro social reasignando roles, controlando la dirección de la interacción o avanzando hacia su propia meta comunicativa; y el tercer caso pone el foco en la recepción de la conducta significativa. La autora señala que las ventajas epistemológicas de lo que llama “orientación etnográfica” provienen del hecho de que ella subraya la dimensión accional y la emergencia del discurso, su condicionamiento por los elementos contextuales incluyendo el espacio y la orientación corporal, y su integración a las manifestaciones significativas en otros múltiples canales semióticos.

El capítulo de Melisa Cabrapán Duarte aborda el caso de un grupo de jóvenes paraguayos hablantes de guaraní en Bariloche enfocándose en la conformación de sus identidades e ideologías lingüísticas, en especial relación con la influencia de la variable etaria y migratoria. Desde una metodología etnográfica que coloca en primer lugar las experiencias e historias de vida de los interlocutores, el trabajo pretende contribuir al campo de estudios de la antropología lingüística enfatizando y describiendo particularmente el rol de los hablantes jóvenes en los procesos socioculturales de su(s) lengua(s).

En su capítulo, Florencia Ciccone propone revisar las metodologías de estudio del fenómeno conocido como desplazamiento lingüístico en comunidades bilingües hablantes de lenguas minoritarias, a la luz de los aportes de la lingüística antropológica. A partir de las experiencias de investigación en el campo con jóvenes indígenas del pueblo tapiete de Argentina, se comparan y analizan distintas técnicas de registro y evaluación de datos, así como los desafíos que presenta el estudio de este fenómeno entendido como un proceso complejo que no necesariamente supone la pérdida irreversible de una lengua. En este sentido, la autora retoma revisiones críticas hechas a los estudios sobre lenguas amenazadas que conciben el desplazamiento lingüístico como “muerte de lengua” y los cambios lingüísticos como “reducciones”, para mostrar que estas aproximaciones han estado influidas por metodologías tradicionales de la lingüística de campo basadas, principalmente, en la elicitación a

partir de la traducción y del trabajo a partir de entrevistas lingüísticas, exclusivamente.

El trabajo de Lorena De Matteis se titula “Deontología en la investigación sociolingüística de las organizaciones aeronáuticas: acceso y finalidades”. Tras revisar los posicionamientos posibles en la relación investigador-sujeto investigado, se problematizan los aspectos éticos del acceso a la indagación sobre las prácticas comunicativas propias del ámbito aeronáutico -un entorno institucional sociotécnico de alto riesgo. Además, se evalúan las posibilidades y las resistencias para establecer una relación de colaboración con los sujetos tendiente al desarrollo conjunto estrategias de seguridad lingüística para las operaciones aéreas.

El trabajo de Natalia S. Gallina se ocupa de las formulaciones de caso extremo. Tales enunciados se caracterizan por contener cuantificadores o expresiones temporales tales como *todos*, *nadie*, *siempre*, o *cada vez*, sustantivos plurales, verbos modales o aspecto verbal durativo. Su aplicación a la argumentación en la interacción resulta un eficaz mecanismo de inmunidad frente a una acusación porque presenta cierta conducta o estado de cosas como normal o estándar y, de este modo, permite eludir la responsabilidad individual por las acciones realizadas. La autora examina su empleo en las declaraciones de altos líderes políticos en audiencias ante un comité *ad hoc* para la investigación de un conflicto armado, identifica su efecto argumentativo y muestra que los interrogadores resultan complacientes con los poderosos ya que no impiden que éstos movilicen estos sencillos recursos de generalización como una estrategia de evasión de la responsabilidad.

Ana Carolina Hecht, en su capítulo “Etnografía, niñez y desplazamiento de lengua: un estudio sobre las prácticas lingüísticas infantiles”, enfatiza las potencialidades y fortalezas de la etnografía como perspectiva para el estudio de las prácticas lingüísticas infantiles en un barrio del Gran Buenos Aires y de la interrupción en la transmisión de la lengua toba, factor primordial del desplazamiento lingüístico en esa comunidad.

El capítulo de Javier N. Martínez R. parte del interés en la lengua en tanto empleada en contextos reales de interacción en los que los sujetos toman en consideración a sus interlocutores, sus expectativas, intereses y estados de conocimiento. El autor ofrece un análisis del uso de la forma *tipo* como expresión de cálculo aproximado o de categorización imprecisa en un corpus de datos naturales e interaccionales obtenidos etnográficamente. Este estudio aporta evidencia de que es la concurrencia de *tipo* con múltiples recursos afines la que contribuye al desarrollo de los sentidos de imprecisión en la interacción.

En el capítulo de Nercesian se comprueba que su investigación colaborativa en el trabajo de campo continuo y prolongado en el tiempo

dio lugar a la reflexión sobre la metodología tradicional en la obtención y el análisis lingüístico de datos. Desde un enfoque de la lingüística de campo y de la documentación, la autora propone técnicas complementarias a la metodología tradicional, generadas en el trabajo conjunto con miembros de las comunidades wichí del Bermejo. Consisten en actividades grupales de elaboración de materiales didácticos y de lectura, desarrollo de un diccionario bilingüe y un curso de gramática. Con ellas, los usuarios de la lengua wichí tienen un rol activo y creador y, al mismo tiempo, se crean instancias de obtención y análisis de datos que enriquecen considerablemente el estudio gramatical.

En el capítulo “Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía”, Virginia Unamuno plantea algunos de los retos metodológicos que comporta llevar a cabo una investigación sociolingüística con perspectiva etnográfica, así como las especificidades implicadas en la realización de etnografías que pongan en un lugar central el análisis del lenguaje, en general, y de la interacción verbal, en particular. A modo de ilustración, se analiza el caso de una escuela en el Impenetrable chaqueño en la cual las lenguas española y wichi alternan de modos diversos en la vida escolar. El análisis de los cambios de código, de la localización y movimiento de los participantes en los espacios del aula y de sus roles discursivos se presentan como herramientas metodológicas útiles para adentrarse en los significados implícitos sobre qué es, para qué es y para quién la Educación Intercultural Bilingüe que la escuela se plantea.

El capítulo de Alejandra Vidal “*La información etnográfica en la producción de diccionarios: construcción de sentidos en la relación entre los investigadores, la comunidad y los datos*” examina las formas de intervención tanto del investigador como de los colaboradores y coautores pilagá en la elaboración del diccionario, y analiza las notas etnográficas asociadas a las entradas léxicas, construidas por los propios hablantes. Las reflexiones en torno a las notas etnográficas enfocan aspectos metodológicos del trabajo lingüístico, vinculados a una conceptualización agentiva de los sujetos intervinientes en la investigación y a la participación de éstos en este trabajo lexicográfico particular.

En “El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia” de Agustín Zapatero se analizan algunas situaciones interaccionales entre docente y alumnos de una escuela primaria de Barcelona. Los hallazgos revelan conductas y mecanismos de interacción que pueden resultar comunes al lector familiarizado con las prácticas áulicas de otras comunidades educativas. Por ejemplo, ciertas tensiones entre el orden socioinstitucional impuesto por la figura docente y el orden alternativo que se deja ver a través de las actuaciones de los alumnos; o los procesos de categorización mediante

los cuales un orden social ejerce su influencia sobre las interacciones situadas, premiando determinados comportamientos y castigando otros. En este sentido, este estudio pretende animar a otros investigadores a seguir indagando aspectos similares a fin de develar los patrones interaccionales que intervienen en la dinámica de las aulas más allá de los sistemas educativos de cada país.

Isolda E. Carranza y Alejandra Vidal
Córdoba y Formosa, julio de 2013

Capítulo 1

La lingüística del uso o el estudio del lenguaje en contextos reales de uso

Isolda Carranza y Alejandra Vidal

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 23-35.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

En este trabajo nos proponemos como primer objetivo delinear algunos aspectos teóricos y opciones metodológicas de una gran área de estudio que cabe nominar “lingüística del uso”. Una segunda meta es realizar el señalamiento de ciertos leif motifs que han mantenido vigencia y pueden detectarse en configuraciones teóricometodológicas actuales de innegable relevancia para hacer avanzar nuestra comprensión del uso del lenguaje en la sociedad. Por último, los trabajos reunidos en el volumen que este trabajo introduce son instancias de algunas de las formas vigentes de investigación en este terreno de tal modo que el presente capítulo sirve, además, para ubicarlos en el panorama general y vincularlos. Después de delimitar el territorio teórico de la “lingüística del uso” en la primera parte, esbozamos características centrales del estudio de los usos del lenguaje en una matriz social y cultural, al cual hacen aportes la sociolingüística interaccional y la etnolingüística. En la tercera parte vinculamos las opciones descriptas con el origen de su desarrollo y discutimos la vigencia de elementos de la obra de Dell Hymes y John J. Gumperz para los estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos. En la cuarta parte nos detenemos en aspectos metodológicos y en la construcción de sentidos en la relación entre investigadores, población o grupo de estudio y los datos construidos. Finalmente, reflexionamos sobre aportes locales, identificamos los aspectos en común que comparten los capítulos que siguen a éste y su inserción en el área que los acoge.

1 Introducción

En este trabajo nos planteamos como primer objetivo delinear algunos aspectos teóricos y opciones metodológicas de una gran área de estudio que cabe nominar “lingüística del uso”. Concebimos la investigación del uso del lenguaje abarcando no solo significados referenciales sino los significados expresivos, sociales y culturales que se desprenden de las emisiones en sus contextos. Una segunda meta es realizar, junto a una oportuna evocación de destacados referentes de nuestra disciplina, el señalamiento de ciertos *leif motifs* en su obra que han mantenido su vigencia y pueden detectarse en configuraciones teórico-metodológicas actuales de innegable relevancia para hacer avanzar nuestra comprensión del uso del lenguaje en la sociedad. Por último, los trabajos reunidos en el volumen que este trabajo introduce son instancias de algunas de las formas vigentes de investigación en este terreno de tal modo que el presente capítulo sirve, además, para ubicarlos en el panorama general y vincularlos.

En la siguiente sección planteamos características centrales del estudio de los usos del lenguaje en una matriz social y cultural, al cual hacen aportes específicos pero complementarios, la sociolingüística interaccional y la etnolingüística. En la tercera sección vinculamos las opciones descriptas con el origen de su desarrollo y discutimos la vigencia de elementos de la obra de Dell Hymes y John J. Gumperz para los estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos. En la cuarta sección, nos detenemos en aspectos metodológicos y en la construcción de sentidos en la relación investigadores, población o grupo de estudio y los datos construidos. En la última sección, reflexionamos sobre aportes locales, identificamos los aspectos en común que comparten los capítulos que siguen a éste y su inserción en el área que los acoge.

2 Foco en el empleo del lenguaje en sus contextos

A fin de delimitar el amplio territorio teórico comprendido con la denominación elegida, lingüísticas del uso, resulta necesario comenzar su identificación a partir de las opciones que contrastan con él, y en un segundo paso, presentar una caracterización afirmativa.

La orientación de las investigaciones que nos atañen se distancian radicalmente de la lingüística especulativa que, aunque promulgue la importancia de ocuparse del habla, postula sin tratamiento sistemático de cuerpos de datos, distinciones y categorías algunas veces vinculadas a conceptualizaciones filosóficas (aunque no siempre reconocidas) y otras veces presentadas por requerimiento de la elegancia del modelo teórico. La investigación del uso del lenguaje que enfatizamos tampoco se funde con la pragmática, incluyendo la variedad de la pragmática Griceana,

aunque la incorpora como herramienta para el análisis, puesto que en lugar de ocuparse de principios generales en la comunicación racional, le interesan determinados usuarios reales del lenguaje en una selección de contextos reales orientados a obtener unos objetivos comunicativos dados y no proyectados por el investigador. También se diferencia de la lingüística que concibe todo significado transaccional, textual o discursivo como inmanente a la lengua, de este modo, aunque emplee alternadamente casos reales y casos contruados por el lingüista o se privilegien los primeros, siempre atribuye las funcionalidades y variedades de significados a su origen en el sistema lingüístico.

Las tendencias en las que centramos nuestra atención se distinguen de las investigaciones empíricas del uso lingüístico motivadas o basadas en grandes corpus (*corpus-driven* y *corpus-based*), los cuales en su gran mayoría consisten en textos escritos aunque ya se encuentran disponibles varios corpus orales en español. Más que la constitución de la amplia base empírica con textos completos es su tratamiento en tanto productos terminados lo que resulta característico. La mayoría de estos estudios parten de los significados asociados *a priori* con algunas formas y se rastrean éstas en grandes cantidades de ocurrencias codificando pocos parámetros lingüísticos del entorno inmediato dentro del enunciado en el que aparecen. Otros, en cambio, recorriendo el camino inverso buscan en las tendencias estadísticas que exhibe el empleo de elementos léxicos particulares determinar las conceptualizaciones con las que opera el usuario. Es decir, en ciertas corrientes cognitivistas el individuo conceptualizador es un constructo de la teoría y congrega las significaciones generalizadas a partir del corpus.

La investigación del uso del lenguaje que aquí nos interesa es aquella que no asume lo dado por la lengua sino que lo interroga, aquella para la cual los significados surgen de patrones de combinaciones de factores textuales y contextuales (éstos últimos en diversos rangos), por ello, la tarea consiste en reconocer los significados puesto que son el punto de llegada, no de partida. Es aquella que opta por ocuparse del uso cotidiano del lenguaje no reduciendo la evidencia a empleos literarios, es decir, deliberada y estéticamente forjados y por ende, “extraordinarios”, o a empleos por parte de usuarios excepcionales, ya sea por sus competencias o su libertad y autoridad sobre el uso permitido.

“Lingüística del uso” sirve de denominación general y abarcadora para referir la praxis investigativa que constituye como su objeto ya sea la lengua, los mecanismos discursivos, el conocimiento lingüístico y metalingüístico de los usuarios o la situación comunicativa, pero necesariamente se sustenta en la evidencia empírica que proporcionan instancias concretas y observables del uso del lenguaje por parte de individuos particulares, no subsumidos en macrocategorías de hablantes,

que se comunican en encuentros concretos atravesados por condiciones sociales, materiales, históricas, políticas, ideológicas y culturales. En la concepción de investigación sobre el uso lingüístico que aquí se defiende, el contexto cultural, social, interpersonal, interaccional, cognitivo o material no es una restricción sobre los significados dados por la lengua sino que interviene en la constitución de las categorías en la lengua y es parte integral de la base sobre la que se construyen los significados. Los estudios compilados en este volumen, aún aquellos que se ocupan de la lengua, atestiguan la búsqueda de tales vínculos contextuales.

Dentro de la perspectiva general descripta, los contactos y las influencias mutuas entre corrientes afines son la impronta de la época. La diversidad resultante justifica la alternativa plural en el título de este libro. El solapamiento parcial y, en ocasiones, la confluencia de intereses lingüísticos, analítico-discursivos y sociolingüísticos no solo evidencian que las líneas en el campo de las lingüísticas del uso están cada vez más interconectadas sino que también se combinan y se comparten los desarrollos metodológicos. Se puede mencionar como ejemplo de ello el estudio que [Sicoli \(2012\)](#) está llevando a cabo en Oaxaca, México, en comunidades zapotecas. En ellas, el nuevo estilo de socialización de los niños dirigiéndose a ellos exclusivamente en español en lugar de emplear el zapoteco impulsa el desplazamiento lingüístico y responde a cambios culturales y transformaciones de la economía política. El abordaje de Sicoli aprovecha el análisis de sutiles mecanismos interaccionales, ironía y cambio de tópico entre miembros de la comunidad en conversaciones en presencia de niños para explorar las tensiones sociales e intergeneracionales. Otra manera de ilustrar los intereses teóricos y los procedimientos a los que nos referimos es considerar parte del actual trabajo de [Woolard \(2012\)](#) en Cataluña. Un rasgo lingüístico complejo del catalán denominado “pronombres débiles” puede ser estudiado observando el modo en que es empleado o no empleado en situaciones comunicativas ordinarias o considerando su empleo en perspectiva diacrónica o determinando la distancia entre las formas vernáculas y la estándar que se prescribe en la instrucción escolar. Junto a esto, el cuadro general de los fenómenos de convergencia con el español y de las prácticas de mezcla de lenguas se comprende más plenamente al rastrear el cambio en las actitudes de la comunidad mediante el análisis de las representaciones jocosas de la dificultad del manejo de esos pronombres, representaciones que ahora proliferan en el discurso público y en las comedias en los medios masivos de comunicación. En ambos ejemplos el análisis del discurso complementó el tratamiento sociolingüístico de los problemas de investigación.

Por último, la corriente de la “lingüística de la práctica comunicativa” desarrollada por [Hanks \(1996\)](#), [Verscheuren \(1999\)](#) y [Rampton \(2006\)](#); la

propuesta por Blommaert cuando argumenta que lo que se necesita es una “sociolingüística de los recursos”, que abarque los modos reales de usar los repertorios en la comunicación ([Blommaert 2010](#)); y la “coalición” entre la lingüística antropológica y la sociolingüística que [Bucholtz y Hall \(2008\)](#) denominan “lingüística sociocultural” son claramente compatibles con la mirada presentada aquí y pertenecen al mismo territorio.

3 Las raíces disciplinares

Es pertinente notar que la reunión de la Sociedad Argentina de Lingüística en la que surge la presente compilación tuvo lugar al cumplirse 40 años de la publicación de cuatro obras de enormes consecuencias para la disciplina. La fundación de la revista *Language in Society* dirigida por Dell Hymes resulta uno de los hitos en la consolidación de una lingüística del uso. En su primer número (abril de 1972) con las firmas de Roman Jakobson (sobre gestos), Keith H. Basso (sobre taxonomías folk), William Labov (sobre supuestos metodológicos y las técnicas para estudiar la variedad vernácula), G. Richard Tucker y Wallace E. Lambert (sobre actitudes de maestros), John J. Gumperz (sobre bilingüismo) y Le Page (sobre comunidades multilingües), comprobamos el germen de futuras ramas de especialización.

En el mismo año, dos libros de Labov sientan bases firmes para un paradigma de investigación empírica y rigurosa, *Sociolinguistic Patterns* ([1972a](#)) y *Language in the Inner City* ([1972b](#)). Todo en [Labov \(1972 b\)](#) nos habla de su respeto por los adolescentes que formaban los grupos investigados: desde la contextualización de los datos en la cultura de las pandillas rivales observadas hasta la innovación de emplear sesiones grupales para la observación y la grabación, pasando por la incorporación de uno de los jóvenes como intermediario entre los grupos y representante de los investigadores. A través de los años, y lejos de las derivaciones para el análisis cuantitativo de la variación lingüística, los analistas del discurso han encontrado inspiración en dos capítulos de este libro, “Rules for Ritual Insults” y “The transformation of experience in narrative syntax”. Los actuales contactos entre orientaciones teóricas justifican evocar el conocido pasaje que inicia el capítulo 8, “The Study of Language in Its Social Context”, de [Labov \(1972a\)](#). Dado que el lenguaje es una forma de conducta social, el autor objeta separar de lo que se llama “lingüística” (y rotular de otra manera) al estudio del lenguaje en uso dentro de la comunidad de habla, estudio que está destinado a producir teoría lingüística que de cuenta de los datos. Con una mirada retrospectiva, se reconocen tres momentos del desarrollo de la corriente sociolingüística variacionista: inicialmente se obtuvo el panorama global de la difusión del cambio fonológico aplicando el prisma de la

estratificación socioeconómica de la sociedad; posteriormente, se puso énfasis en configuraciones sociales locales y categorías de relaciones entre participantes continuando la búsqueda de significados en función de las variedades de habla y de cambios en curso; y en la actualidad, el factor de influencia sobre la conducta lingüística no se busca en el estrato socioeducacional sino en la vida socioeconómica concreta. En lo que [Eckert \(2012\)](#) ha llamado “la tercera ola”, todo rasgo lingüístico que sirve fines sociales y estilísticos es puesto bajo examen en la exploración de su relación con otras dimensiones identitarias, esta vez, no de hablantes sino de los personajes construidos en la interacción. Como vemos, algunos tipos de investigación que hasta hace poco tiempo se distinguían radicalmente del análisis del discurso, en lo que respecta a objetos de interés teórico, están confluyendo con él cada vez más.¹

Por último, también en 1972 se publica *Directions in Sociolinguistics* compilado por [Gumperz y Hymes \(1972\)](#). En esa obra, Hymes plantea su esquema de componentes del habla para desarrollar un programa de investigación de las “maneras de hablar”. Nos interesa enfatizar la relevancia de la obra de Hymes y Gumperz en virtud de ciertas líneas rectoras que proporcionó a los estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos interaccionales. La investigación lingüística inspirada en esta perspectiva ha privilegiado el discurso incluido en un contexto cultural, ecológicamente válido y espontáneo. La atención puesta en la función del lenguaje en las organizaciones sociales ha permitido avanzar en la comprensión de las interacciones cotidianas y situaciones comunicativas asociadas a grupos sociales específicos. El abordaje del discurso centrado en la interacción humana ha dado lugar a corrientes sociolingüísticas interaccionales y de la comunicación intercultural, donde el conocimiento de corte social y cultural ya no se concibe externo a esa interacción, sino una parte central de ella ([Gumperz 1996](#), [1999](#), [Hymes 1996](#)).

El rango de asuntos investigados y los avances en ellos han sido muy considerables a partir del impulso a esta perspectiva que le otorgaron, entre muchos otros, algunos discípulos de Gumperz como Stephen C. Levinson, Jef Verschuren, John Haviland y Susan Gal. El estudio de la comunicación, el lenguaje y la cognición en relación con la interacción en entornos sociales ha permitido conocer cada vez más sobre generación de significado, marcos de interpretación, repertorios lingüísticos, mecanismos interaccionales, prácticas comunicativas y estrategias discursivas compartidos por los miembros de una red social dada. En el

¹ En dirección similar muchos trabajos de sociología del lenguaje se han venido ocupando de las actitudes lingüísticas no solo mediante encuestas y entrevistas no estructuradas sino sometiendo al material interaccional obtenido en éstas últimas a un tratamiento analiticodiscursivo y no solo al análisis de contenido.

estudio de las lenguas, se entiende que la significación no se reduce al significado léxico-conceptual ni al contenido proposicional sino que se completa en su inserción contextual, a la vez que modifica el contexto, y queda constituida en la acción conjunta de los interactuantes. A la vez, como señala Levinson ([2006a](#), [2006b](#)), los sistemas lingüísticos, los interaccionales, los sociales y culturales se muestran interdependientes, interrelacionados y vinculados por elementos de naturaleza cognitiva.

Por otro lado, el interés por las conceptualizaciones culturales del lenguaje conduce a examinar ya sea los elementos metalingüísticos y metapragmáticos explícitos en el discurso (e.g. [Jacquemet 2011](#)), ya sea la metapragmática implícita, los supuestos ideológicos o de base y las ideologías lingüísticas (e.g. [Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998](#)). Ineludiblemente, las investigaciones sobre el discurso consideran la influencia de las relaciones sociales, en particular las relaciones de poder, sobre las formas culturales, la interacción verbal y los medios lingüísticos. Por consiguiente, en un giro reflexivo, también se contemplan el efecto de la observación o elicitación, y la posición, las afinidades y los compromisos ideológicos de la investigadora o investigador.

4 Intereses y búsquedas metodológicas

Gran parte de las reflexiones metodológicas compartidas por corrientes de estudios del discurso en situación y corrientes de estudios etnolingüísticos surgen de elecciones y concepciones de su objeto. Los primeros, por ejemplo, al ocuparse de las prácticas comunicativas cotidianas y espontáneas en contextos urbanos y al reconocer la naturaleza esencialmente bilateral de todo producto textual, incluyendo el generado en entrevistas, adoptan perspectivas dialógicas sobre los datos y sobre la significación misma de los objetos a investigar. También resaltan la productividad del tratamiento interaccional de los textos puesto que se reconoce la influencia de la audiencia, ya sea ésta copresente, anticipada, asincrónica o múltiple. Asimismo, algunos trabajos con esta orientación también capitalizan las ventajas de “estar allí” que se obtienen con la participación directa en las situaciones comunicativas en las que se producen los datos, y sobre todo, con una presencia de larga duración en el campo de observación que permita interactuar en el sistema social observado. En términos de Sarangi y Candlin, “Se necesitan una considerable inversión de tiempo y esfuerzo, y una larga negociación para quedar inmerso en el sitio de investigación a

fin de tener acceso al conocimiento tácito necesario” ([Sarangi y Candlin 2001: 383](#) nuestra traducción).²

Cabe remarcar que optar por un quehacer etnográfico y aspirar a integrar la perspectiva del actor participante no significa descuidar el examen y la valoración de la evidencia lingüística. La comprensión de las funciones en la práctica situada que proporciona la mirada etnográfica se conjuga con el análisis lingüístico y discursivo minucioso. Desde nuestro punto de vista, la validación del conocimiento científico por el actor no exime de la validación por el objeto, ni borra la distinción entre ellas. Además, junto a ellas y no en su reemplazo, las ideas de la investigadora o investigador, su posición social y las adhesiones en defensa del grupo estudiado o de intereses, intervienen en la generación de su crítica evaluativa de la realidad social. Por otro lado, cuando las técnicas aplicadas por un etnógrafo incluyen las preguntas directas sobre el uso lingüístico se admite que ellas proporcionan un nuevo conjunto de datos, diferentes al uso, que debe ser analizado en sí mismo por lo que revela de conciencia metalingüística, normas y actitudes.

El abordaje etnográfico ha significado una ventaja para el campo lingüístico, en particular para el estudio de las lenguas en peligro, las cuales se conocen sólo en el lugar donde se hablan y son generalmente, lenguas indígenas de poblaciones reducidas ([Harrison 2005:23](#)). Las adaptaciones de la metodología etnográfica, la necesidad de replantear el sentido del conocimiento resultante, el rol del investigador y del mismo trabajo de campo en circunstancias de retracción lingüística y ante la pérdida de la diversidad mundial son temáticas recurrentes en los estudios de la lingüística de documentación ([Himmelman 1998](#); [Woodbury 2003](#), entre otros).

La integración de las perspectivas centradas en el contexto, en la identificación y estudio de situaciones locales, desde la socio y la etnolingüística, proporcionan elementos de análisis a partir de los cuales comprender los procesos comunicativos y la negociación de las relaciones y los límites sociales. Los modelos dinámicos e integradores que procuran explicar la relación entre eventos lingüísticos y procesos sociales iluminan, por ejemplo, las prácticas de cambio de código entre los bilingües, migrantes y no migrantes, donde los recursos verbales adquieren significado social convencional, discursivo o referencial, es decir, forman parte de procesos sistémicos más amplios ([Gal 1988](#)).

La tradición de la que somos herederos evita caer en la dicotomía reduccionista que enfrenta la etnografía al tratamiento cuantitativo de datos lingüísticos. Las disciplinas que encuentran su base en la

² “Considerable time and effort, and considerable negotiation, is needed in order to immerse oneself in the research site so as to enable access to necessary tacit knowledge.” (Sarangi y Candlin 2001: 383).

etnografía muestran, junto a la observación y la permanencia en el terreno, el empleo de una amplia variedad de técnicas, entre ellas, cuestionarios, encuestas, entrevistas y tratamientos cuantitativos, cuyo rango pueden ir desde simples frecuencias y proporciones hasta los más sofisticados mediados por software y en ocasiones, tener una productiva función heurística. Así lo atestiguan, en el estudio de otros objetos, las investigaciones etnográficas de antropólogos (por ejemplo, la obra de Michael H. Agar) y sociólogos (por ejemplo, la obra de Pierre Bourdieu). En el campo de los estudios del uso del lenguaje, un ejemplo excelente es la profunda investigación etnográfica realizada por Eckert con grupos de una escuela secundaria en la que se intersectan dimensiones identitarias de género y jerarquías de clase social y futuro profesional, pero a la vez, un fino procesamiento cuantitativo de variantes fonológicas le permitió a la autora hacer distinciones internas dentro de las macrocategorías “mujer” y “varón”.

Siendo un objetivo la descripción de una lengua o una variedad de una lengua, la manera de hacer “lingüística del uso” se ve enriquecida por el empleo de técnicas diversas y complementarias. Cuando la lengua es dominio de una población minorizada o los datos son confidenciales por la manera como se obtuvieron (generalmente, con el consentimiento del grupo observado), el cuidado por las técnicas y estrategias es un imperativo, y si éstas son aplicadas adecuadamente compensan los cuestionamientos sobre la intervención del investigador en casos específicos. No obstante ello, según sean las técnicas que se utilicen, pueden generar nuevas demandas, tanto de parte de la academia como del campo, al colocar al investigador o investigadora en el rol de facilitador de esos conocimientos y estrategias, o de capacitador para la integración de los hablantes con otros roles dentro de la investigación.

La recolección de datos presenta restricciones y condicionamientos según las situaciones. Ante esto, es importante considerar muy atentamente una metodología que garantice su fiabilidad y la de los resultados, con estrategias que recreen los escenarios y los vínculos sociales para el uso de la lengua cuando no es posible “estar allí” en el mismo hecho de habla que los participantes. Asimismo, partiendo del reconocimiento de la dificultad de establecer una tipología de hablantes que se encuentran en las comunidades cuyas lenguas están en peligro, es necesario incluir esta diversidad en el trabajo de campo puesto que cada tipo de hablante puede aportar información diferente y valiosa para comprender cómo funciona/n y qué valores le atribuye el grupo a la/s lengua/s. En este sentido, una cuestión importante es la redefinición de la categoría “comunidad de habla” a fin de incluir sus márgenes operativos ([Dorian 1982](#)), lo que apunta a considerar las actuaciones de los individuos en redes de interacción, así como las variables sociales y

lingüísticas a la hora de definir y analizar esas “comunidades”. Particularmente, cuando determinadas prácticas no son fácilmente observables ni accesibles, la ausencia de metodologías adecuadas y adaptadas puede llevar a la investigación a tergiversar los resultados sobre el conocimiento gramatical, fonológico y discursivo de los hablantes, la emergencia de nuevos estilos y las funciones sociales de las variedades lingüísticas estudiadas. La siguiente tarea de investigación será establecer un puente entre la explicación y la interpretación de los datos y los significados que estos tienen para los hablantes.

Con algunos de los abordajes metodológicos más que con otros, se hace imperativo acudir a un grado de reflexividad que resalte los modos en los que los datos son un producto cooperativo (no el resultado “incontaminado” de la aplicación de un instrumento neutral) y el contexto sociocultural de la investigadora o investigador interviene en la interacción de éste con los observados. Este es otro terreno en el que convergen algunos tipos de estudios etnolingüísticos con el análisis del discurso. Es posible asumir una ontología realista crítica y a la vez, evitando caer en el subjetivismo, utilizar la reflexión sobre la experiencia del observador y sus relaciones con el grupo estudiado.

En la comunicación de los resultados en informes y artículos, es de utilidad el reconocimiento posmoderno de que la interpretación se deriva del punto de vista adoptado entre aquellos posibles (epistemología del punto de vista) y sobre esta base, dar voz al yo autorial singular en lugar de ocultarlo en un plural de modestia. Con esta opción estilística, se reconoce pero se restringe la autoridad en la enunciación de los productos científicos y se asume la responsabilidad que conlleva.

5 Aportaciones al campo

El panorama expuesto en las secciones precedentes lleva a reconocer aportes locales tanto al territorio teórico como a la praxis que hemos llamado lingüística(s) del uso. En el contexto argentino, la adopción del término “discurso” en lugar de otras alternativas trae consecuencias teóricas y metodológicas, al igual que sumarse a la aplicación del concepto de “práctica” y de “práctica discursiva” como es observable en la actualidad en muchos campos incluyendo la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Esto exige, como mínimo, desprenderse de un exceso de esquematización, por ejemplo las dicotomías formal-informal o escrito-oral postuladas a priori, y atender los procesos de creación de significado. En tanto procesos, ellos son dinámicos y en gran medida indeterminados como lo es la producción continua de inferencias que queda restringida por las expectativas vigentes en el aquí y ahora de

la comunicación.³ Los temas estudiados por las editoras del volumen y el tipo de abordaje que han venido aplicando confirman la inscripción de sus intereses de investigación en la perspectiva sobre el uso descrita en el presente capítulo. Se han ocupado de fenómenos gramaticales y discursivos ([Carranza 2001](#) y [2011](#)), cambio lingüístico ([Vidal 2006](#)), metapragmática ([Carranza 2008](#) y [en prensa](#)) e ideologías ([Carranza 2000](#) y [2006](#)) incluyendo las lingüísticas ([Courtis y Vidal 2007](#)). En lo que sigue se nombrará al autor individual para designar el capítulo que trata cada aspecto mencionado aquí.

Las contribuciones se vinculan entre sí alrededor de la lengua, las prácticas discursivas o la interacción. Las investigaciones cuyo foco es la lengua buscan documentarla, como es el caso de los capítulos sobre pilagá (Vidal) y wichí (Nercesian), o describir variedades lingüísticas, como en los capítulos sobre el tapiete (Ciccone) y el español cordobés (Martínez). El enfoque planteado en este capítulo también da sustento a los trabajos cuyo centro de interés son las prácticas discursivas en el curso normal de la vida cotidiana de una comunidad, la cual se define no tanto por su locación o las características demográficas o de filiación étnica de sus miembros, lo cual llevaría a asumir una homogeneidad de base, sino en términos de comunidad de práctica (de Matteis, Gallina, Unamuno, Zapatero, Hecht y Cabrapán Duarte). Las prácticas habituales de una comunidad institucional son la base para dar cuenta del despliegue de estrategias discursivas particulares y sus funciones, y las de una comunidad nacional permiten comprender las consecuencias para la transmisión intergeneracional y el mantenimiento de una lengua. Otro hilo conductor en el volumen es la preeminencia otorgada a la interacción social ya sea como origen de los datos lingüísticos y discursivos (Ciccone, Cabrapán Duarte, Martínez) o como a la vez fuente de los datos y foco de atención en sí misma (Amadio, de Matteis, Carranza, Gallina, Unamuno, Zapatero). En este último caso, provoca interrogantes sobre la negociación de sentido y la relación social entre los participantes ya sean éstos la diada investigador-investigado o los sujetos observados.

El tratamiento del discurso en situación, en primer lugar, exige examinar cuidadosamente los fenómenos lingüísticos (sean éstos la opción entre dos lenguas, las innovaciones debido al contacto entre lenguas, elementos léxico-gramaticales o expresiones de relaciones lógicas inferenciales) concibiendo los recursos empleados como medios para fines comunicativos. Este aspecto está presente en la mayoría de los capítulos. En segundo lugar, lleva a avanzar hacia otros niveles de análisis incorporando las actitudes y las ideologías lingüísticas vigentes

³ Esta postura es compatible con la visión cognitivista que no solo descarta la antigua metáfora del conducto que hacía pensar en términos de emisor – mensaje – receptor sino que además concibe a la comunicación como un logro y un proceso creativo.

en la comunidad observada (Cabrapán Duarte, Carranza, Ciccone, Hecht y Unamuno). En tercer lugar, amplía el rango de la semiosis bajo estudio para abarcar lo icónico, la gestualidad, la postura corporal y la dirección de la mirada. Como resultado de esta integración de datos no lingüísticos, se constata, por ejemplo, que la disposición de los participantes en el encuentro social y la gestión del espacio físico pueden ser altamente significativas (Unamuno, Zapatero).

Todos los autores de los trabajos compilados reflexionan sobre los alcances de las estrategias metodológicas en sus respectivas investigaciones. Al respecto, algunos señalan la ventaja del registro espontáneo, permitiendo que los enunciados del sujeto de investigación fluyan sin procurar hacer surgir una construcción gramatical o mecanismo discursivo particular; otros buscan la ampliación de recursos de observación y de intervención. Aunque vinculados a un bagaje teórico-metodológico en gran parte compartido, las contribuciones exhiben variedad. Se ofrecen diversos tipos de datos: algunos son observados mientras se producen espontáneamente (Amadio, Gallina, Martínez, Unamuno, Zapatero) mientras que otros son elicitados ya sea en entrevistas (Cabrapán, Duarte, Carranza, Ciccone) o en actividades de intervención didáctica que a la vez sirven para constatar datos gramaticales (Nercesian). También son diversos los elementos pertinentes de la identidad de los sujetos investigados, por ejemplo, los participantes son niños (Zapatero, Unamuno, Carranza) o jóvenes (Hecht, Cabrapán Duarte), políticos (Gallina) o gente común (Martínez, Ciccone) y profesionales (Amadio, De Matteis) o en vías de ser expertos (Nercesian).

El volumen contribuye a subrayar la compleja dinámica de la relación lingüista-población de estudio en el terreno y sus implicancias no solo para la construcción del corpus sino también para la concepción del objeto y de los sujetos, para la agenda política de la investigación e incluso para la circulación de sus resultados. En relación a esto, por un lado, los hablantes y la comunidad pueden adquirir un rol agentivo en la investigación y particularmente en la construcción de los datos (Vidal) y por otro lado, la agencia del investigador ha sido reivindicada desde el “activismo lingüístico” (De Matteis y Nercesian). Un interrogante que permanece abierto es cómo se puede contribuir a esta tendencia, ya sea incorporando las voces de los en otro tiempo denominados “informantes” en el marco de la propia investigación o “traduciendo”, recontextualizando su voz, en los registros y resultados de las investigaciones etnográficas.

Como hemos visto, además de la inscripción en el terreno de una “lingüística socialmente constituida”, para emplear las palabras del maestro, también el objeto elegido, el tipo de contextos buscados y el rol del observador son ejes que permiten comprobar diferentes puntos de

contacto entre los trabajos reunidos en este volumen.⁴ Su presentación lineal está ordenada alfabéticamente por nombre de autora o autor.

⁴ Los autores asumen la responsabilidad por sus respectivos capítulos. Las editoras expresan su agradecimiento a la Dra. Yolanda Hipperdinger por su apoyo y su lectura atenta.

Capítulo 2

Las fuentes ilegítimas de conocimiento en los exámenes de testigos

Débora M. Amadio

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 37-54.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Este trabajo informa parte de una investigación más amplia sobre discurso oral forense. Adopto la perspectiva teórica del análisis del discurso en situación de corriente anglo europea (Fairclough, 1995, 1999, 2003), considerando las características de las dinámicas interaccionales en contextos institucionales y organizacionales (Drew y Heritage, 1992; Sarangi y Roberts, 1999). Abordo aquí el estudio del discurso público para examinar formas de presentación de conocimiento válidas en un contexto institucional. Describo mecanismos interaccionales que incluyen el uso de inferencias lógicas sobre la base de otras fuentes de conocimiento y analizo su relación con patrones de objeciones y sanciones. Sobre la expresión del origen del conocimiento en la sala de audiencias existen algunos trabajos que sirven de antecedentes directos para esta investigación (Heffer, 2005; Carranza, 2007, 2010). Los datos provienen de juicios penales por jurados llevados a cabo en dos jurisdicciones con sistemas jurídicos diferentes, una es la argentina y la otra, la estadounidense. Para este trabajo, se seleccionaron interacciones entre participantes institucionales y testigos legos. El análisis revela que en la jurisdicción estadounidense la utilización exitosa de las inferencias está condicionada por el nivel en el que se hace perceptible su aplicación. Por otro lado, en la jurisdicción argentina, el uso de las inferencias no trae aparejado el manejo complejo característico de la jurisdicción estadounidense. Se derivan conclusiones respecto de los tipos de conocimientos que se pueden negociar en la interacción cara a cara, y del tipo de perspectiva teórica que permite dar cuenta del fenómeno observado.

1 Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación en curso más amplia sobre interacción oral forense.⁵ Adopto la perspectiva teórica del análisis del discurso de tradición anglo-europea ([Fairclough, 1995, 1999, 2003](#)), considerando las características de las dinámicas interaccionales en contextos institucionales y organizacionales ([Drew y Heritage, 1992; Sarangi y Roberts, 1999](#)). En esta oportunidad, examino formas de presentación de conocimiento que resultan válidas en un contexto institucional. El objeto de estudio que propongo indagar aquí es la evidencialidad. Tradicionalmente, el fenómeno de la evidencialidad ha sido abordado desde la semántica y se han propuesto clasificaciones de elementos lingüísticos que expresan significados invariables y que se organizan en términos de sistemas ([Palmer, 1986](#)). Desde esta postura, se entiende que la evidencialidad es estrictamente una categoría gramatical. Sin embargo, estudios llevados a cabo desde la óptica del análisis del discurso en situación dan cuenta de las múltiples formas por las cuales se pueden realizar significados evidenciales. Dichas manifestaciones van más allá de las categorías gramaticales que conforman sistemas cerrados, pueden ser solo discernibles en el nivel interaccional ([Lo, 2004; Clift, 2006](#)) y pueden responder a factores contextuales, tales como los fines comunicativos que persiguen los participantes, la evaluación del interlocutor y de la situación y los efectos retóricos que se buscan generar ([Carranza, 2007](#)).

Para dar cuenta de las presiones contextuales y discursivas que moldean las realizaciones de superficie, en este trabajo adopto una perspectiva pragmática de la evidencialidad ([Mushin, 2001](#)). En particular analizo el manejo discursivo de una categoría evidencial, las inferencias, y su relación con otros tipos de fuentes de conocimiento. Para tal fin, elijo un tipo de encuentro social en el que las características y el origen de la información cobran una relevancia particular, los exámenes de testigos legos que tienen lugar durante las audiencias públicas de juicios penales por jurados. Dadas las restricciones institucionales que versan sobre la naturaleza de la evidencia forense admisible, los legos deben proveer información que adquirieron de primera mano, mientras que los conocimientos representados como provenientes de especulaciones o conjeturas no son considerados pertinentes y, por lo tanto, suelen ser sancionados.

Los datos bajo estudio proceden de juicios por jurados llevados a cabo en dos jurisdicciones con sistemas jurídicos diferentes pero compatibles,

⁵ Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

una es la estadounidense y la otra, la argentina. El recorte de los datos selecciona interacciones cara a cara entre un participante con rol institucional, un litigante o el juez interviniente, y un testigo lego. Algunos trabajos realizados en ámbitos institucionales similares se han encargado de constatar la distribución de recursos lingüísticos evidenciales en el habla de distintas categorías de participantes (eg., [Atkinson, 1999](#); [Heffer, 2005](#)). En este estudio, en cambio, el interés radica en aquellos mecanismos recurrentes a través de los cuales los litigantes logran explotar las fuentes epistemológicas propuestas por los testigos. Estos mecanismos se relacionan, como veremos más adelante, con las restricciones institucionales y con las metas comunicativas específicas que persiguen los abogados litigantes. Analizo aquí mecanismos interaccionales iniciados por los litigantes que se utilizan exclusivamente en la jurisdicción estadounidense y que incluyen el uso de inferencias sobre la base de tres tipos de posturas epistemológicas recurrentes en los datos; lo no observado, lo no recordado y lo observado. Con respecto a la jurisdicción argentina, describo algunos de los usos discursivos de las inferencias que exhiben los participantes con rol institucional. Las conclusiones que se derivan se relacionan con los tipos de conocimiento que se pueden negociar en la interacción cara a cara y con el impacto de la habilidad del litigante en la obtención de ciertos tipos de información.

2 La perspectiva teórica y las herramientas conceptuales

Algunos estudios sobre el fenómeno de la evidencialidad realizados en contextos institucionales dan cuenta de la diversidad de sus usos y formas por las cuales se manifiesta. [Clift \(2006\)](#), por ejemplo, analiza formas de expresar diversas posturas epistémicas en contextos interaccionales. Según la autora, la expresión de posturas epistémicas puede llevarse a cabo a través de formas evidenciales “autónomas” y de evidenciales “interaccionales” ([2006](#): 583). Las primeras, es decir las formas lingüísticas que la semántica de la evidencialidad ya ha descripto, típicamente se usan para señalar grados de responsabilidad y se realizan a través de una expresión lingüística puntual. Los evidenciales interaccionales, en cambio, adquieren un significado situado dada su ubicación secuencial, son solo perceptibles en el nivel del turno de habla y sirven para expresar autoridad epistémica. Uno de los recursos por los cuales se manifiesta este segundo tipo de significado evidencial es el discurso representado directo. De esto se desprende que, si una actividad discursiva como la de evaluar información puede ser observable en el nivel del turno de habla, entonces las manifestaciones de la evidencialidad no pueden restringirse a ciertos recursos lingüísticos solamente ([2006](#): 585). De manera similar, [Lo \(2004\)](#) sostiene que, para

abordar el examen de la evidencialidad, una perspectiva interaccional puede contribuir a echar luz sobre las maneras en que el significado se negocia en contextos sociales específicos. Esta autora describe cómo la expresión de distintas posturas epistemológicas por parte de docentes de una escuela primaria está condicionada por el tipo de información que deben dar y por la evaluación moral que hacen de los alumnos.

En el presente trabajo, examino interacciones cara a cara para dar cuenta de los usos situados que los litigantes hacen de las inferencias en relación con otros tipos de fuentes de conocimiento y en vista de las presiones que impone el contexto normativo institucional. La adopción de una perspectiva pragmática de la evidencialidad me permite, en primer lugar, tomar como punto de partida la función discursiva que se busca realizar independientemente de los recursos lingüísticos utilizados. A su vez, me permite dar cuenta de aquellos fenómenos solo observables en el nivel de la secuencia interaccional. Para llevar a cabo el análisis, parto del concepto de "postura epistemológica" propuesto por Mushin y entendido como "la representación verbal de un tipo de conocimiento particular en términos de cómo dicho conocimiento fue adquirido" (2001: 52, mi traducción). De esta manera, un hablante puede indicar que la información procede de sus experiencias personales, en las que se incluye la percepción sensorial y las emociones. También puede expresar una información como proveniente de mundos hipotéticos, de hechos representados como conocimientos compartidos o de inferencias. Según [Mushin \(2001: 66\)](#), al adoptar la postura epistemológica inferencial, un hablante presenta la información como derivada de su capacidad de razonar sobre la base de evidencia externa. En este trabajo me centro en el análisis de las inferencias y su relación con distintos tipos de posturas epistemológicas recurrentes en los datos bajo análisis; lo no observado y lo no recordado. Describo asimismo otro uso de las inferencias que sorprende por su complejidad y sutileza; las inferencias sobre eventos que los testigos han observado en el pasado.

Por otro lado, para poder dar cuenta de la negación y de las voces implícitas en ella, hago uso del concepto de "negación polémica" propuesto por [Ducrot \(2001 \[1984\]\)](#). Según el autor, un enunciado que contiene una negación constituye "una especie de diálogo cristalizado" (2001: 138) en el que un locutor puede oponer dos enunciadorens lógicos que respaldan proposiciones contradictorias entre sí: un enunciador E1 correspondiente al punto de vista de la proposición que se refuta y otro enunciador E2, generalmente asimilable al locutor, que defiende la proposición rechazada. Estas diferencias teóricas resultan de utilidad aquí porque permiten detectar en el nivel del enunciado las proposiciones que los litigantes respaldan y aquellas de las cuales se distancian.

3 Los datos y el abordaje metodológico

El subcorpus de datos en inglés corresponde a un juicio penal por homicidio en ocasión de secuestro que tuvo lugar durante 2002 en San Diego, California. En este juicio, que tuvo gran repercusión mediática, el imputado, David Westerfield, fue encontrado culpable y sentenciado a la pena capital. Los datos proceden de la totalidad de las transcripciones oficiales que fueron obtenidas del sitio web www.unposted.com. En particular examino las interacciones entre litigantes y doce testigos legos de ambas partes. Por otro lado, el juicio penal por homicidio calificado que proviene de la jurisdicción argentina tuvo lugar durante 2011 y forma parte del archivo Carranza de datos interaccionales recogidos en la ciudad de Córdoba. Para este trabajo, se seleccionaron las interacciones entre litigantes y cuatro testigos legos y momentos en los que el juez interviniente interroga a un testigo. Los datos espontáneos y naturales que se han seleccionado se prestan para la indagación de la fuente de conocimiento porque es esperable que las normativas que rigen sobre los tipos de evidencia forense permisible impacten en la conducta verbal de los participantes. Además, resulta posible comparar el manejo discursivo del mismo recurso, en este caso las inferencias, en dos jurisdicciones con sistemas jurídicos diferentes pero compatibles. Son compatibles porque ambas utilizan el formato de “juicio por jurado” y se caracterizan por su naturaleza acusatoria. El estudio de las interacciones cara a cara resulta provechoso porque la decisión de asignar responsabilidad penal o sobreseer al imputado está basada, en parte, en las evidencias forenses que se negocian durante el examen de testigos.

Asimismo fue posible obtener información adicional sobre las condiciones contextuales de ambas causas en los medios masivos de comunicación. El juicio llevado a cabo en Córdoba, donde resido, tuvo una amplia cobertura mediática y durante los meses que tuvieron lugar las audiencias todos los medios locales ofrecían un resumen de la jornada que, en algunos casos, incluía opiniones de juristas expertos y ciudadanos comunes. Por otra parte, los datos pertenecientes a la jurisdicción estadounidense provienen de una página web cuyo productor textual sostiene que el imputado, David Westerfield, fue condenado injustamente a la pena capital. Esta postura contradice la actitud hacia Westerfield que se observa en la mayoría de los medios de comunicación masiva de EE.UU. Evidentemente, los analistas del discurso no estamos exentos del impacto de las opiniones ni de las perspectivas ideológicas propias y ajenas. En efecto, como analista no puedo obviar el hecho de que las opiniones de otros y mi propia subjetividad puedan sesgarme al momento de abordar el análisis de los datos. Sin embargo, estar alerta al hecho de que la subjetividad es ineludible me permite al menos intentar controlar su incidencia. Asimismo, el acceso a la información contextual

enriquece el análisis porque es posible establecer relaciones entre un fenómeno observado y factores contextuales de diversa índole que pueden impactar sobre su realización.

Para el análisis se procedió en primer lugar rastreando secuencias en las que el participante expresa una o más fuentes de conocimiento. Luego se categorizaron las secuencias respecto del tipo de fuente que se utiliza. Una dificultad devino del hecho de que hay instancias en que un mismo participante combina varios tipos de fuente en una misma emisión. En casos como éste, se categorizaron ambas ocurrencias como instanciaciones de cada una de las fuentes epistemológicas utilizadas. Otra dificultad se planteó al observar que un participante puede expresar su conocimiento como derivado de, por ejemplo, la experiencia personal y, en la contribución siguiente, el interlocutor puede optar por combinarla con otra. Este tipo de combinación, que resultó problemático en un primer momento, fue lo que llevó a observar que, al combinar diversas fuentes, se recurre sistemáticamente a las inferencias. Finalmente, se compararon las reacciones de la contraparte ante el uso de las inferencias.

4 El uso de las inferencias en contextos interaccionales

Las investigaciones sobre el uso de inferencias en contextos interaccionales dan cuenta de sus múltiples funciones. Pueden servir, entre otras cosas, para expresar una orientación hacia el receptor. Así, en conversaciones telefónicas y cuando la tarea discursiva es dar una mala noticia, el poseedor de la información puede dar solo algunos indicios para que sea el receptor quien la infiera y finalmente la explicita ([Schegloff, 1988](#)). Un uso similar de las inferencias observa [Maynard \(1992\)](#) en encuentros entre padres y médicos en momentos en que el participante institucional debe informar a los padres sobre un diagnóstico desalentador de sus hijos.

En cuanto al uso estratégico de las inferencias en el contexto de la sala de audiencias, los analistas del discurso coinciden en sostener que los litigantes pueden manipular la interacción de manera tal que se generen sobreentendidos perjudiciales para la credibilidad de los testigos ([Cotterill, 2001](#); [Ehrlich, 2001](#)). En esta línea, [Drew \(1992\)](#) describe un mecanismo interaccional que consiste en realizar preguntas que se orientan a construir una versión de los hechos diferente de la que defienden las víctimas que prestan declaración. Estas discrepancias generan inferencias perjudiciales para la credibilidad de los testigos porque apuntan a señalar contradicciones en el habla de un testigo. Con respecto al tratamiento de la evidencialidad en la sala de audiencias, [Conley y O'Barr \(1998\)](#) sostienen que uno de los recursos disponibles solo para los litigantes es desafiar las fuentes de conocimiento evocadas por

los testigos y esto supone una forma de perpetuar el poder simbólico de los hombres sobre las mujeres víctima de violencia de género. Por otro lado, en el ámbito de los juicios penales en Argentina, los trabajos de [Carranza \(2007, 2010\)](#) son antecedentes directos. En su estudio sobre el género alegato, [Carranza \(2007\)](#) analiza los efectos de las posturas epistemológicas sobre la variación en el grado de subjetividad. En el estudio que data de [2010](#), la autora describe dos rutinas interaccionales que funcionan como mecanismos de inscripción del conocimiento oficial y que se relacionan con valores relativos a la naturaleza de la información institucionalmente apropiada.

5 El impacto de las restricciones institucionales sobre las contribuciones permitidas

En lo que respecta a la jurisdicción estadounidense, existen restricciones sobre los tipos de evidencia que son admisibles en el estrado. Los testigos legos, en calidad de ciudadanos comunes, solo pueden proveer información sobre sus percepciones, es decir sobre conocimientos relativos al hecho criminal que adquirieron de primera mano. Un tipo de evidencia no admisible en la sala de audiencias tiene que ver con información basada en especulaciones o conjeturas ya sea proporcionada espontáneamente por el testigo o solicitada por el litigante ([Buckles, 2003](#); [Graham, 2006](#)). Para garantizar la adherencia a las reglas evidenciales, los representantes de la contraparte y el juez interviniente ejercen el rol de fiscalizadores de la información y pueden objetar y sancionar respectivamente una contribución que se desvíe de la norma. Esto se ilustra en el fragmento siguiente:⁶⁷

(1) Texto 1. Durante el contraexamen:

- a. Fiscal Dusek: *Entonces no fue una decisión suya llamar por teléfono nuevamente. ¿Fue la decisión de otra persona?*
- b. Glennie Nasland: *Sí.*
- c. Fiscal Dusek: ***Y si su amigo no hubiese estado allí para convencerla de que llame, usted nunca lo hubiera hecho, ¿no?***
- d. Defensor Feldman: *Especulación, argumentativo.*
- e. Juez Mudd: *A lugar. No hace falta que conteste.*

Notemos que en la contribución en el turno c, el litigante representa la información como proveniente de un mundo hipotético de manera relativamente explícita a través del uso del condicional, que expresa una postura epistemológica imaginativa. Secuencias como éstas muestran un

⁶ La causa de cual provienen los datos tuvo una amplia difusión en los medios masivos de comunicación estadounidenses. Los nombres de todos los involucrados fueron dados a conocer a través de los medios de comunicación. Por este motivo no se utilizan pseudónimos.

⁷ Los fragmentos que se presentan como ejemplos son traducciones de la autora.

comportamiento prototípico de los participantes institucionales; la utilización relativamente explícita de una fuente de conocimiento ilegítima hace que el abogado de la contraparte realice una objeción que luego el juez interviniente, por lo general, da a lugar. Las secuencias que analizaremos a continuación, en cambio, ilustran formas más sutiles de inducir a testigos a hablar sobre tipos de conocimientos que en teoría no son admisibles.

En lo que respecta a la jurisdicción argentina, las normas institucionales establecen que “el conocimiento que pueda tener el testigo [lego] sobre los hechos investigados deberá haberlos adquirido antes de ser llamado [a prestar declaración] y por percepción sensorial: expresará lo que vio, oyó, olió, gustó o tocó” ([Cafferata Nores, 1998](#): 96). Asimismo, se admite como evidencia válida que el testigo exprese “opiniones o conclusiones que completen la narración de sus percepciones” ([Cafferata Nores, 1998](#): 96) en la medida en que éstas estén basadas en hechos percibidos de manera directa; por ejemplo, “si el testigo vio al imputado caminar zigzagueante, lo oyó hablar defectuosamente y percibió olor a alcohol en su aliento, podrá declarar que aquel estaba ebrio” ([Cafferata Nores, 1998](#): 96, n.13). Como veremos más adelante en la sección 7, más allá de las restricciones en cuanto a las evidencias admisibles, los participantes institucionales y legos argentinos expresan información como proveniente de diversas fuentes de conocimiento sin que esto traiga aparejado una objeción de la contraparte.

A continuación describo mecanismos que incluyen la utilización de inferencias lógicas y que se observan en los datos provenientes de la jurisdicción estadounidense. En la sección 6.1, veremos cómo se pueden realizar inferencias sobre la base de lo no observado y luego, en la sección 6.2, veremos que cuando un testigo aduce no recordar un hecho en particular, los litigantes quedan habilitados para argumentar que ese hecho pudo haber ocurrido. Finalmente, en la sección 6.3, analizaremos la utilización de inferencias sobre hechos que los testigos presenciaron en el pasado.

6 Los usos de las inferencias en la jurisdicción estadounidense

6.1 Inferencias sobre lo no visto: Si no vio x, puede haber ocurrido y

Veamos ahora el mecanismo interaccional que permite una utilización exitosa de la postura inferencial sobre la base de un evento no observado. En el fragmento que sigue, el litigante y un testigo de la contraparte, un empleado del bar “Dad’s”, hablan sobre el comportamiento de tres mujeres que habían estado en ese bar la noche del crimen. Durante el examen, que tuvo lugar antes del intercambio que transcribo más abajo, el testigo había dicho que estas mujeres “la estaban pasando bien” pero que “de ningún modo estaban de parranda”. El testigo niega el supuesto

estado de ebriedad de las mujeres y esto es lo que el defensor ataca. Veamos ahora cómo el defensor logra que el testigo confirme que las mujeres habían estado bebiendo.

(2) Texto 2. Durante el contraexamen:

a. Defensor Boyce: *Usted dijo que lo que le hizo notar al señor Dusek ((el fiscal)) fue que es incorrecto que las chicas estaban de parranda, ¿no es cierto?*

b. Sean Brown: *Así es.*

c. Defensor Boyce: *Esa parte del acta de su declaración es incorrecta.*

d. Sean Brown: *Es muy cierto.*

e. Defensor Boyce: *Usted no las vio tomar shots esa noche, ¿no es cierto?*

f. Sean Brown: *No, no las vi (.) no lo recuerdo.*

g. Defensor Boyce: **¿Ellas pudieron haber tomado shots, solamente que usted no lo sabe?**

h. Sean Brown: *Eso es cierto.*

Notemos que en los turnos a y c el litigante reproduce emisiones pasadas del testigo a la vez que solicita una confirmación de lo dicho anteriormente. Estas recontextualizaciones le asignan la responsabilidad de lo dicho en el pasado al testigo. En el turno e, “*Usted no las vio tomar shots esa noche, ¿no es cierto?*”, el litigante realiza una pregunta sobre un hecho que el testigo no presencié. Si analizamos la presencia de la negación en términos de [Ducrot \(2001 \[1984\]\)](#), podríamos distinguir en ese enunciado dos enunciadores lógicos cuyas proposiciones se contradicen: *E1: Usted las vio tomando shots esa noche*; y, *E2: Usted no las vio tomando shots esa noche*. El locutor, es decir el defensor, se alinea con la segunda. Sin embargo, para poder negociar la plausibilidad de la proposición en E2, el litigante necesita de la confirmación del testigo, que efectivamente se proporciona en f: “*No, no las vi (.) no lo recuerdo*”. Seguidamente, el litigante le solicita al testigo una inferencia sobre lo no observado, “*¿Ellas pudieron haber tomado shots, solamente que usted no lo sabe?*”. Recordemos que las normativas institucionales prohíben a los testigos legos expresar opiniones sobre lo que no han experimentado. Sin embargo, es interesante notar que un litigante puede inducir al testigo a suponer algo sobre la base de lo no visto. En ese mundo no observado, al que efectivamente se alude con “*usted no lo sabe*”, que es comparable con ‘usted no lo presencié’, cabe la posibilidad de otro devenir de los hechos, “*Ellas pudieron haber tomado shots*”. Lo que podemos notar aquí es que la ausencia de lo observado es transformada por el litigante en la existencia posible de un hecho diferente. La secuencia termina con la confirmación del testigo en el turno h, “*Eso es cierto.*”. De esta manera, un litigante puede guiar a un testigo hacia la ratificación de una versión del pasado que inicialmente, contradecía la del abogado. Esto se logra a través de

preguntas que explicitan lo no experimentado seguidas de un pedido de inferencia.

Analizaremos ahora otro fragmento del mismo contraexamen que tuvo lugar después de un cuarto intermedio. Recordemos que el testigo es encargado de un bar y habla sobre las mujeres involucradas en el caso. Una de ellas es la madre de la víctima.

(3) Texto 3. Durante el contraexamen:

- a. Defensor Boyce: *¿A qué hora se fueron de Dad's?* ((refiriéndose a las tres mujeres))
- b. Sean Brown: *No sé. Estábamos muy ocupados y no sé a qué hora se fueron.*
- c. Defensor Boyce: *¿La última vez que la vio eran las 10:30 aproximadamente?* ((refiriéndose a la madre de la víctima))
- d. Sean Brown: *Sí. Y hay otras salas en el bar. Ellas pueden haber estado en las mesas de pool, etcétera.*
- e. Defensor Boyce: ***Entonces usted no sabe si no estaban de parranda después de las 10:30, ¿no?***
- f. Sean Brown: *Eso es probablemente verdad, así es.*

Como ya vimos, el testigo había sostenido que las mujeres “no estaban de parranda” la noche de los hechos. Ésta es la proposición que el litigante pone en tela de juicio. Examinemos ahora el despliegue de la secuencia. Primero, el abogado solicita información sobre un hecho que el testigo no puede aseverar, “*A qué hora se fueron de Dad's*”. A continuación, Boyce solicita información sobre un tipo de conocimiento cuyo origen es la experiencia del testigo, “*¿La última vez que las vio eran las 10:30 aproximadamente?*”. En el turno siguiente, el testigo confirma la información a la vez que se distancia de lo enunciado a través de la cláusula “*Y hay otras salas en el bar*”, que funciona como concesión, y del auxiliar modal *pueden* en “*Ellas pueden haber estado en las mesas de pool*”. Seguidamente el litigante evoca dos versiones contrapuestas. Una de ellas se relaciona con un escenario hipotético en el que el hecho representado no proviene de las experiencias del testigo y, por lo tanto, Sean Brown solo puede realizar conjeturas al respecto; y la otra que implica lo que efectivamente el testigo vio. La contribución “*Entonces usted no sabe si no estaban de parranda después de las 10:30, ¿no?*” es una inferencia precedida por el marcador discursivo *entonces* que conecta el contenido de esa emisión con lo que precede. Asimismo al realizar una inferencia, el litigante induce al testigo a aplicar su capacidad de razonamiento sobre lo no visto. Esto constituye una forma de negociar contenidos hipotéticos sobre la base de lo no experimentado y de inducir al testigo a alinearse con un punto de vista particular.

A continuación analizo casos en los que los litigantes realizan inferencias sobre la base de eventos que los testigos dicen no recordar.

Como veremos, ésta es otra manera de negociar tipos de contenidos que en teoría no son admisibles en la sala de audiencias.

6.2 Inferencias sobre lo no recordado: Si no se acuerda de x, x puede haber ocurrido

Los litigantes también realizan inferencias sobre la base de hechos del pasado que los testigos dicen no recordar. Nuevamente analizaremos la presencia de al menos dos puntos de vista contradictorios. Quien presta declaración en este caso es Brenda van Dam, una testigo de la contraparte.

(4) Texto 4. Durante el contraexamen:

a. Defensor Feldman: *¿Participó de alguna clase de baile durante el día 25 con ese tipo?*

b. Brenda van Dam: *Bailé con mucha gente. No sé si bailé con ese tipo en particular.*

c. Defensor Feldman: *Cuándo dice que bailó con mucha gente, ¿quiere decir que incluye tanto a hombres como a mujeres?*

d. Brenda van Dam: *No me acuerdo.*

e. Defensor Feldman: *¿Entonces usted está diciendo que no se acuerda si bailó con hombres o no?*

f. Brenda van Dam: *Exactamente.*

g. Defensor Feldman: **Y entonces es justo inferir que usted no lo puede afirmar, ¿usted no se acuerda si lo hizo o no?**

h. Brenda van Dam: *Exactamente.*

i. Defensor Feldman: *De igual manera con respecto a mujeres, ¿se acuerda si bailó o no con las mujeres?*

j. Brenda van Dam: *Sí, si lo hice.*

Notemos en esta secuencia el manejo que hace el litigante respecto de las negaciones de la testigo. En el turno a, el litigante realiza una pregunta sobre una experiencia pasada. La testigo no confirma la pregunta del abogado y a continuación Feldman retoma parte de la contribución de la testigo, “*bailó con mucha gente*” y le solicita a Brenda otra confirmación: “*...quiere decir que incluye tanto a hombres como a mujeres?*”. Cuando un testigo alega no recordar algo, como ocurre en el turno d, el litigante puede optar por realizar inferencias sobre la contribución del testigo lo cual le permite argumentar a favor de una versión particular de los hechos. Seguidamente, en el turno e, el litigante realiza una deducción sobre los dichos de la testigo que se señala mediante el marcador entonces y que se relaciona con la emisión anterior. Después de la confirmación de la testigo en f, el defensor vuelve a realizar una inferencia. En el turno g, “*Y entonces es justo inferir que usted no lo puede afirmar, ¿usted no se acuerda si lo hizo o no?*”, la inferencia se explicita a través del marcador entonces y de inferir, que

introduce la premisa que defiende el litigante, "*usted no lo puede afirmar*". De esta manera lo que un testigo dice no recordar sirve de condición para proponer una representación alternativa, es decir 'si no recuerda x, entonces es factible que x haya ocurrido'. En términos de polifonía, el enunciador lógico *E2*: *Usted no lo puede afirmar* representa el punto de vista que coincide con la proposición defendida por el locutor. Así, el abogado transforma una representación del no-recuerdo en la posibilidad de que ese mismo evento haya ocurrido. Asimismo es interesante notar que el litigante recurre a lo metadiscursivo para asignar la responsabilidad de lo enunciado a su interlocutor, "*usted está diciendo*", "*usted no lo puede afirmar*", cuando en realidad notamos que el responsable de la versión alternativa es el litigante. El uso de esta combinación de recursos lógicos y de entextualización hace posible la verbalización de contenidos que son favorables para el litigante.

A continuación veremos otro fragmento que se desprende del mismo contraexamen. En esta oportunidad, el defensor y la testigo están hablando sobre la noche en que ocurrió el crimen. En esa oportunidad la madre de la víctima, Brenda van Dam, y el imputado, David Westerfield, se encontraban en el mismo bar. Cabe señalar que la proposición que respalda el defensor es que esa noche la testigo había bailado con el imputado.

(5) Texto 5. Durante el contraexamen:

- a. Defensor Feldman: *¿Se acuerda si David Westerfield era o no uno de los participantes en ese baile del trencito?*
- b. Brenda van Dam: *No me acuerdo.*
- c. Defensor Feldman: *¿Y con su respuesta, intenta decir que usted no está segura de si sucedió o que eso no sucedió?*
- d. Brenda van Dam: *No recuerdo si eso sucedió.*
- e. Defensor Feldman: *Pero recuerda que el señor Westerfield estaba presente esa noche, ¿correcto?*
- f. Brenda van Dam: *Sí, él estaba.*

Lo que tiene de particular este fragmento es que ilustra uno de los beneficios que conlleva la generación de inferencias cuando éstas no se perciben en el nivel lingüístico. Notemos que este hábil litigante no utiliza recursos lingüísticos que pueden indicar explícitamente el uso de una inferencia sino que le atribuye la responsabilidad de sus propios dichos a la testigo. Una vez que la testigo dice no recordar algo, como vemos en el turno b, el litigante recurre a la dimensión de lo metadiscursivo, "*Y con su respuesta, usted intenta decir*", mediante lo cual aparenta estar hablando de las proposiciones de la testigo cuando, en realidad, lo que se está ofreciendo es su propia interpretación del pasado. Preguntas como la que vemos en el turno c, "*¿Y con su respuesta, intenta decir que usted no está segura de si sucedió o que eso no sucedió?*", son las que preparan el

terreno para la próxima secuencia en la que se disparará una inferencia. La pregunta en e, “*Pero recuerda que el señor Westerfield estaba presente esa noche, ¿correcto?*”, está precedida por el conector concesivo *pero* que introduce la proposición que el litigante defiende. La confirmación por parte de la testigo de la versión del pasado que propone el litigante da fin a la secuencia mediante la cual el litigante hace uso de formas ilegítimas sin que esto genere objeciones de la contraparte. Con la confirmación de la testigo se genera un contenido implícito favorable para el defensor; Westerfield pudo haber bailado con Brenda van Dam la noche del crimen. De esta manera, lo no recordado es reinterpretado por el litigante de forma tal que cabe la posibilidad de que aquello que no se recuerda pueda haber ocurrido; es decir, ‘si no recuerda x, x puede haber ocurrido’. En la próxima sección, analizaré la derivación de inferencias sobre la base de hechos que los testigos dicen haber experimentado.

6.3 Inferencias basadas en la conducta observada de terceros

Durante los exámenes es esperable que los participantes representen la información como proveniente de experiencias personales; es decir, conocimientos cuyo origen es el participante lego. El siguiente fragmento ilustra el pedido de inferencias sobre una conducta observada. En este caso, el defensor y Brenda van Dam, una testigo de la contraparte, hablan sobre el comportamiento de la testigo y sus amigas durante salidas nocturnas en sucesivas noches. Es interesante notar cómo el litigante manipula la dirección de la interacción de manera tal que Brenda es inducida a explicitar información sobre la conducta de sus amigas.

(6) Texto 6. Durante el contraexamen:

- a. Defensor Feldman: *¿Cuánto habían tomado las otras mujeres el día 25, si lo recuerda?*
- b. Brenda van Dam: *No lo recuerdo. No me estaba fijando en eso.*
- c. Defensor Feldman: *Bueno, ¿observó su comportamiento?*
- d. Brenda van Dam: *Sí.*
- e. Defensor Feldman: **Como resultado de sus observaciones, ¿pudo formarse una opinión acerca de si habían estado tomando o no?**
- f. Brenda van Dam: *Sí.*
- g. Defensor Feldman: *¿Y cuál era su opinión?*
- h. Brenda van Dam: *Denise había tomado un poquito de más.*
- i. Defensor Feldman: *¿Y qué conductas manifestó ella que hizo que usted se formara la opinión de que Denise tomó demasiado?*
- j. Brenda van Dam: *Ella estaba bailando. Estaba un poquito alocada.*

Cuando un testigo aduce no recordar un evento en particular, como vemos en el turno b, “*No lo recuerdo. No me estaba fijando en eso*”, el litigante puede realizar una pregunta sobre experiencias pasadas que sí fueron observadas, “*Bueno, ¿observó su comportamiento?*”. En el nivel interaccional, el turno c, “*Bueno, ¿observó su comportamiento?*”, y el turno d, “*Sí*”, constituyen una secuencia incrustada que sienta las bases para que el litigante pueda negociar contenidos que en teoría no son admisibles durante los exámenes de testigos. Después de que Brenda confirma la proposición en d, el defensor realiza otra pregunta que solicita una deducción lógica sobre la base de lo observado, “*Como resultado de sus observaciones, ¿pudo formarse una opinión acerca de si habían estado tomando o no?*”. La confirmación de la testigo en el turno f le permite al abogado elicitar una especificación basada en una deducción, “*¿Y cuál era su opinión?*”. En el turno siguiente vemos que la respuesta de la testigo contiene el adverbio “*un poquito*” cuya función es reducir el impacto de los contenidos evaluativos dañinos para la imagen social de Denise. Seguidamente, el defensor reentextualiza aspectos de la contribución de la testigo en el turno anterior a la vez que reformula parte de su contenido: “*Denise tomó demasiado*”. Asimismo, es interesante la combinación entre la conducta observada, “*Y qué conductas manifestó ella*”, y la solicitud de aplicación de una inferencia, “*que hizo que usted se formara la opinión de que Denise tomó demasiado*”. De esta manera podemos observar que la solicitud de una inferencia tiene la función de inducir al testigo a que verbalice ciertos contenidos. En este sentido, la información que la testigo parecería renuente a dar se relaciona con la conducta de su amiga, Denise, en ámbitos públicos. Debido a que esta información es dañina para la imagen social de una amiga íntima de la testigo, el defensor debe buscar la manera en que la testigo verbalice dicha información sin darle a la contraparte motivos suficientes para que realicen una objeción.

El caso que acabamos de analizar ilustra numerosas instancias en las que un litigante le solicita realizar inferencias a un testigo. El análisis revela que los litigantes pueden recurrir a las inferencias lógicas de manera exitosa cuando son capaces de elicitarlas sutilmente.

En la sección que sigue veremos que los usos de las inferencias que hacen los litigantes estadounidenses y que hemos examinado en la sección 6 distan mucho de la conducta verbal de los participantes institucionales argentinos.

7 El uso de las inferencias en la jurisdicción argentina

En esta sección, examino algunas manifestaciones de la postura inferencial que se desprenden de los datos provenientes de la jurisdicción argentina. Como veremos, la expresión de una postura inferencial puede

ser observable en el nivel de la emisión. El fragmento de abajo muestra al juez interviniente interrogando a una testigo por parte de la acusación. Aquí, la testigo⁸ habla sobre el accionar de los policías en el lugar del crimen.

(7) Texto 7. Después del interrogatorio de partes:

a. Juez: *El otro ((refiriéndose a uno de los policías presentes)) que entró al baño y tiró talco en el inodoro*

b. Marina: [No no tiró talco en el inodoro tiró talco todo en la mesa del living y tiró talco en la:

c. Juez: [*Pero: era para ver si había huellas.*

d. Marina: *Yo no sé para qué. Le estoy diciendo lo que vi.*

El texto de arriba muestra que, en la jurisdicción argentina, un juez puede solicitarle a un testigo que confirme información que deriva de la aplicación de inferencias lógicas sobre la base eventos experimentados por el testigo. En la contribución en c, "*Pero: era para ver si había huellas.*", podemos observar el uso de una deducción que es ofrecida por el juez y sobre la cual la testigo debe responder. A continuación, en el turno d, la testigo rechaza la interpretación que había ofrecido el juez, "*Yo no sé para qué.*". Seguidamente, recurre a una expresión metadiscursiva, "*Le estoy diciendo*", que se combina con una representación de la experiencia sensorial, "*lo que vi*", y que funciona como sustento de ese rechazo.

Al analizar ejemplos como el de arriba, podríamos suponer que al ser el juez quien está examinando a la testigo, los representantes de las partes no objetarán. Sin embargo, en los datos se observa que fuentes de conocimiento que no provienen de experiencias sensoriales son frecuentemente utilizadas por los abogados litigantes y que, incluso en esos casos, la contraparte no tiende a objetar. Ilustro esto con el siguiente fragmento.

(8) Texto 8. Durante el interrogatorio de partes:

a. Marina: *Me parece que una de las chicas se había pedido lomito la otra, no me acuerdo.*

b. Fiscal: *Y eso supone, digo yo supongo yo que (.) frente al llamado suyo le iban a traer o hacer [hacer llegar (la comida)].*

c. Marina: [*Claro tenían delivery.*

Aquí constatamos que un participante con rol institucional puede expresar una postura inferencial y que esto no necesariamente supone que la contraparte vaya a objetar la contribución. En el turno b, la adopción de una postura inferencial es explícitamente expresada por el fiscal, "*Y eso supone, digo yo supongo que*". Esto contradice

⁸ Los nombres de todos los involucrados en esta causa penal han sido cambiados por pseudónimos.

explícitamente las normativas que rigen sobre el tipo de evidencia forense permisible durante los exámenes de testigos legos.

Con respecto a la jurisdicción Argentina, el análisis revela que tanto los testigos como los litigantes y el juez que preside la causa expresan información como proveniente de especulaciones y deducciones lógicas. Las objeciones de la contraparte parecen ocurrir con bastante menos frecuencia que en la sala de audiencias estadounidense, incluso cuando se solicita una especulación por parte del testigo lego. En el corpus de las audiencias en Argentina, no se observa la complejidad ni la sutileza en el manejo estratégico de las inferencias que exhiben los litigantes estadounidenses. De esto se desprende que las reglas institucionales pueden tener diferentes grados de impacto en la conducta verbal de los participantes con rol institucional, pero que de ninguna manera podemos asumir que dichas normativas, u otros factores contextuales, determinarán necesariamente los tipos de significados que efectivamente se negocian en las interacciones cara a cara.

8 Discusión

Algunos trabajos precedentes sobre el discurso en la sala de audiencias que se han interesado por la evidencialidad han descripto la distribución de las formas lingüísticas en el habla de distintas categorías de participantes. [Heffer \(2005\)](#), por ejemplo, sostiene que las expresiones de atenuación que expresan distintos tipos de significados modales epistémicos son abundantes en el habla de los jueces británicos particularmente durante los resúmenes orales.⁹ La forma más frecuente es el atenuador *podría* mientras que otros verbos y adverbios modales y construcciones condicionales aparecen con menor frecuencia ([2005](#): 194). El autor concluye que el uso de expresiones de atenuación puede indicar distancia o contribuir con la fuerza argumentativa de lo que se dice y constituye un comportamiento estratégico ([2005](#): 195). Este tipo de tratamiento cuantitativo contribuye a describir las formas superficiales que caracterizan los diversos géneros textuales que se producen durante un juicio oral. Sin embargo, como sostienen los analistas del discurso que adoptan una perspectiva interaccional ([Carranza, 2007](#); [Clift, 2006](#)), esto deja sin considerar la generación de significados que son solo observables en otros niveles de análisis. En este trabajo, hemos constatado que la expresión de una postura inferencial no es siempre evidente en el nivel lingüístico y que los litigantes necesariamente dependen de las contribuciones de sus interlocutores directos para

⁹ En la jurisdicción de Inglaterra, los jueces que presiden juicios orales tienen a su cargo efectuar resúmenes orales en los que se repasan las evidencias presentadas y los argumentos centrales de las partes y se instruye a los jurados sobre las normativas legales que se deben considerar. Este momento tiene lugar antes de que los jurados se retiren a deliberar.

construir una versión interesada de los hechos, es decir, aquella que resulta beneficiosa para los intereses de sus representados.

En otras investigaciones se han descrito mecanismos discursivos mediante los cuales se generan inferencias perjudiciales para la imagen social de un testigo ([Drew, 1992](#); [Ehrlich, 2011](#)). Como señalan [Conley y O'Barr \(1998\)](#), los litigantes estadounidenses pueden desafiar las fuentes epistemológicas que expresan los testigos a fin de atacar su credibilidad. En este trabajo, comprobamos que otra forma de construir una versión interesada de los hechos es guiar a los testigos para que adhieran a las proposiciones que defienden los abogados.

[Carranza \(2010\)](#) observa que los jueces cordobeses se alejan por momentos de las normativas institucionales, lo cual trae aparejado “un menoscabo al valor vinculado con la norma” (2010: 22). Aquí hemos podido observar que también los litigantes pueden evadir las reglas. El estudio de este tipo de comportamiento trasgresor podría resultar provechoso no solo porque pareciera ser frecuente sino también porque revela aspectos sobre la concepción institucional de los procedimientos.

9 Conclusión

En este trabajo, he analizado el manejo discursivo que los abogados litigantes hacen de las inferencias durante las interacciones con legos. Respecto de la jurisdicción estadounidense, en primer lugar hemos visto cómo los litigantes utilizan lo no-experimentado, particularmente lo no-observado, como una puerta de entrada a la negociación de conocimientos sobre mundos posibles. El litigante puede inducir al testigo a que coincida con su punto de vista a través de inferencias lógicas sobre aspectos de las contribuciones de los legos. De igual manera, hablar sobre lo no-recordado puede ser utilizado para alcanzar los fines comunicativos que persigue el litigante. Además, hemos visto que se realizan inferencias sobre la base de eventos observados por los testigos en el pasado. Incluso en casos como estos, los litigantes son capaces de sortear las barreras que imponen las normativas vigentes. En este sentido, la abundancia de casos similares a los analizados aquí y que se caracterizan por no recibir objeciones ni sanciones indican que el uso de inferencias lógicas por parte de los litigantes estadounidenses constituye un comportamiento discursivo estratégico porque se orienta a lograr un tipo particular de contribución que concuerda con la versión del pasado defendida por el litigante.

Por otro lado, otra conclusión de este trabajo relacionada con la etapa del examen de testigos tiene que ver con el tipo de conocimiento que se puede negociar en la interacción. En este sentido, es interesante resaltar que la negociación de contenidos relativos a inferencias lógicas y

deducciones constituye un comportamiento especulativo porque se ponen de manifiesto representaciones de lo no vivenciado por los testigos. Esto contradice, por un lado, la concepción en el imaginario de la sociedad del comportamiento prototípico de los testigos prestando declaración sobre lo presenciado o, en general, sobre lo percibido. Por el otro, también contradice las normativas institucionales que restringen las solicitudes de especulación, lo cual habla del éxito de la estrategia interaccional de los abogados más hábiles. El análisis de los datos correspondiente a la jurisdicción estadounidense parecería indicar que cuando una especulación es perceptible solo en el nivel de la secuencia interaccional, no suele haber objeciones. Sin embargo, cuando la especulación a su vez se realiza en el nivel de la emisión, la contraparte tiende a objetarla. Por lo tanto, en la jurisdicción estadounidense uno de los factores que interviene en la evocación de formas de conocimiento no autorizadas es la destreza del litigante.

Por otra parte, en la jurisdicción argentina se observa que la utilización de la postura inferencial no genera objeciones por parte de los representantes de la contraparte. Esto podría explicar, en parte, las formas explícitas que se utilizan para señalar que la información proviene del uso de inferencias lógicas. Asimismo, el hecho de que los jueces también soliciten información basada en sus propias inferencias contribuye a que los fiscales y defensores manifiesten similares comportamientos verbales.

Por último, la expresión de las fuentes de conocimiento está sujeta a presiones contextuales y como vimos, no siempre son visibles en el nivel lingüístico. Una mirada interaccional sobre la manipulación discursiva de las inferencias es lo que permitió describir el esfuerzo comunicativo de algunos litigantes por lograr que el interlocutor acepte y concurra con las inferencias lógicas del abogado. La emergencia de una especulación exitosa puede ser visible solo en el nivel de la secuencia en la que se ponen en juego distintas versiones contradictorias del pasado.

Notación de transcripción

((Lee)) Comentarios de la autora

(.) Pausa

[] Solapamiento

. Tono descendente

? Tono ascendente

: Sonido alargado

Capítulo 3

Identidades lingüísticas. El guaraní de los jóvenes migrantes paraguayos en Bariloche

Melisa Cabrapán Duarte

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 55-72.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Desde la perspectiva de la antropología lingüística, este trabajo presenta un acercamiento a los usos y valoraciones del guaraní en jóvenes migrantes paraguayos, en la ciudad de Bariloche, Río Negro, Argentina. Focaliza en las prácticas comunicativas (no-marcadas o performativas) asociadas a un grupo etario y etnocultural específico, que resulta particularmente relevante porque i) se desenvuelve en un contexto urbano de fuerte estigmatización e invisibilización y ii) es identificado como “clave”, en tanto los jóvenes ocupan un rol fundamental en la proyección del mantenimiento, la recreación o la pérdida de las lenguas minorizadas. Así, subyace a la investigación la pregunta sobre cómo intervienen en el proceso de socialización de los jóvenes variables contextuales, tanto socioculturales (de contacto con el español y de inserción en una comunidad sociolingüística que no es la propia, por ejemplo) como históricas y políticas (étnico-nacionales, etc.). Para esto, se tiene en cuenta que el estereotipo social sobre la migración limítrofe reproduce tradicionalmente un discurso hegemónico nacionalista que impone explícita e implícitamente límites tanto geográficos como socioculturales, proceso que deriva en la construcción de la comunidad paraguaya como un “otro interno”. A partir de un trabajo de campo y de la aplicación de una metodología etnográfica, el estudio se propone identificar los modos en que la lengua vernácula se resignifica entre los jóvenes en el lugar de destino y, para ello, durante todo el proceso de investigación, busca no perder de vista la dimensión interactiva de las ideologías lingüísticas vigentes en el contexto local.

1 Introducción

El objetivo del capítulo es dar a conocer, desde la perspectiva de la antropología lingüística, las significaciones que los jóvenes migrantes paraguayos construyen y recrean sobre su(s) lengua(s), en la ciudad de Bariloche, Río Negro, Argentina.¹⁰

Cabe decir que dicho enfoque se centra en las valoraciones que los hablantes atribuyen a sus recursos lingüísticos en el contexto migratorio y en un grupo de edad joven. En este sentido, desde los clivajes¹¹ étnicos y etarios será abordado el estudio de la lengua, en cuyos usos se inscriben disputas políticas (Woolard y Schieffelin, 1994; Woolard, 1998; Dorian, 1998) y representaciones implícitas y explícitas que los hablantes tienen sobre el guaraní, ideologías que se manifiestan en una vinculación directa con las subjetividades de los migrantes que, a su vez, reconfiguran e intervienen en estos procesos.¹²

La primera parte del trabajo estará dedicada a presentar, por un lado, las consideraciones metodológicas del estudio y, por otro, la contextualización de la comunidad paraguaya en general y de los interlocutores, cuyos relatos se analizan en este capítulo. Luego, se procederá a la exposición de las características socioculturales e históricas del guaraní y, en este sentido, se realizará un primer acercamiento a la percepción que los hablantes de la comunidad migrante paraguaya tienen sobre sus lenguas. También se focalizará en los aspectos particulares de la socialización lingüística de los jóvenes y en el rol que los mismos tienen o asumen en dicho proceso.¹³ Esta situación

¹⁰ La investigación está financiada con una beca de “Estímulo a la Vocación Científica” otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional –CIN-. Y se realiza en el marco de dos proyectos de investigación: “Lenguas indígenas de migrantes limítrofes: contacto, relaciones históricas y etnografía del quechua y el guaraní hablados en la región andina norpatagónica” con la dirección de la Dra. Patricia Dreidemie y “Aboriginalidad, edad y género en el activismo mapuche contemporáneo de Río Negro y Chubut” a cargo de la Dra. Laura Kropff Causa.

¹¹ El concepto de “clivaje” (Briones y Siffredi, 1989) puede ser pensado como aquellas líneas que estructuran la organización social de las identidades a través de la dinámica de agregación/desagregación. Es decir, la edad, la etnicidad, la raza, la clase o el género, entre otros, son clivajes que operan entramados y, en este sentido, las diferencias entre los grupos no son absolutas sino relativas, relacionales y contextuales. También, el abordaje analítico de un clivaje puede comprender una herramienta metodológica para ingresar, desde un lugar posible, a la complejidad del entramado social en el cual están inmersos tanto los sujetos como sus identidades.

¹² La noción de subjetividad es tomada de Nikolas Rose (2003) en tanto la misma forma parte del proceso de subjetificación, es decir, de la relación que el sujeto establece consigo mismo, a su vez, prescripta en un momento histórico específico. De esta manera, la subjetividad se forja a través de las trayectorias personales e individuales o colectivas de los sujetos y a partir de los significados y sentidos que les otorgan las mismas (p.217).

¹³ Ochs y Schieffelin (2010), sostienen que “el proceso de adquisición del lenguaje está profundamente afectado por el proceso de convertirse en un miembro competente de la sociedad” y que, al mismo tiempo, dicho proceso se realiza en gran medida mediante el lenguaje y en interacciones cotidianas. De esta manera, el lenguaje permite la socialización,

adquirirá un matiz particular en el último apartado ya que ante la experiencia de emigrar de sus lugares de origen, los hablantes manifiestan cambios en los usos y valoraciones de sus lenguas, fenómeno fuertemente influenciado por diversos elementos contextuales del lugar de destino y asentamiento. Es así que se destaca la importancia de introducir en el análisis la variable migratoria y los efectos que tiene la misma sobre los procesos lingüísticos.

2 Consideraciones metodológicas

La migración paraguaya en Bariloche es un fenómeno que encuentra su origen en la década de los '70, aunque a partir de la crisis del 2001 se aprecia un incremento en el asentamiento de esta población en la ciudad. El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en el año 2010 por el INDEC, muestra que la migración desde países limítrofes en Bariloche (de 9396 personas) está encabezada por la población chilena, y que le sigue la población paraguaya en magnitud. También datos estadísticos de la Pastoral de Migraciones o de la Dirección Nacional de Migraciones de la localidad, exhiben que en los últimos años se ha producido un crecimiento en los trámites de radicación (en las categorías de migrante permanente, temporario u otros), ubicándose el colectivo paraguayo en el segundo lugar de la actividad de registros y legalizaciones ([Barelli, 2011](#)).

Del conjunto de esta población, la investigación se centra en los jóvenes¹⁴ que particularmente han atravesado la experiencia de migrar desde sus lugares de origen hasta Bariloche. Estos jóvenes han arribado a la ciudad tanto acompañados por sus familias, estableciéndose de manera permanente, como de manera independiente con una finalidad principalmente laboral y respondiendo, en general, a estadias temporarias y de corta duración. Las variables de edad, sexo, lugar de procedencia, características de la migración, grado de competencia en las lenguas y tiempo de estadía en la ciudad, de estos jóvenes son diversas, pero las entrevistas se concentraron fundamentalmente en los hablantes de guaraní.

A partir del trabajo de campo y del acercamiento a la población migrante paraguaya a través de sus distintas actividades o *performances* como las peregrinaciones y festejos por el día de la Virgen de Caacupé,

pero este proceso será particular en cuanto a la cultura en la que esté inmerso y su forma estará directamente relacionada con las características del contexto y con los requisitos para adquirir competencia, tanto comunicativa como social, dentro del grupo (p.138).

¹⁴ Se delimita el estrato etario joven al rango de edad que abarca desde los 15 hasta los 24 años. Esta decisión surge a partir de la demarcación que realiza la "Organización Internacional de la Juventud" respecto de la franja de edad que le asigna al grupo joven. Ver Dossier Institucional de la OIJ.

participaciones de la colectividad en desfiles locales, conmemoraciones de fechas especiales para la comunidad como el Día de la Independencia Paraguaya o diversos encuentros, hemos establecido una relación frecuente con los interlocutores y hemos realizado registros a partir de observaciones participantes centrando la atención en los usos de la lengua guaraní.

Además de los registros a partir de las observaciones, la aproximación etográfica también se apoyó en la realización de entrevistas abiertas a una cantidad acotada de jóvenes y otros referentes (adultos) de la colectividad, con el objetivo de poder profundizar en los relatos e historias de vida de los interlocutores. En este sentido, las entrevistas con los hablantes constituyen la centralidad de este trabajo, y en ellas las narrativas desde las cuales los hablantes eligen contarse y contar la relación que poseen con sus lenguas dan lugar a una trama discursiva que evidencia y forja tanto ideologías como identidades lingüísticas.

Por último, el enfoque metodológico concibe como fundamental para el desarrollo de la investigación el incorporar al análisis el contexto sociohistórico en el cual participan los sujetos hablantes y donde se manifiestan los procesos de sus lenguas.¹⁵ Contextualizar a los hablantes y a sus lenguas significa considerar como fundamental para la producción de conocimiento aquellas representaciones sobre la migración limítrofe que han sido creadas y reproducidas en la interacción del Estado con la sociedad argentina.¹⁶ En este sentido, históricamente se le ha asignado a la población de origen paraguayo un lugar de “otredad”, pero una que asume un carácter de “interna” ([Briones, 2005:17](#)) ya que si bien su alteridad no es superada, está ubicada y resignificada en un imaginario que la incluye y le asigna un lugar determinado dentro del amplio espectro de representaciones que forja para sí la “comunidad nacional”. Pero este lugar está cargado de estigmatizaciones que se han ido constituyendo a partir de la existencia de parámetros nacionales que operan en el grado de aceptación de la población receptora de las poblaciones inmigrantes. Así, las distintas connotaciones repercuten directamente sobre las percepciones que el colectivo social tiene sobre los recursos culturales propios de la población migrante limítrofe y, entre

¹⁵ Como sostiene Malinowski (1884-1942), sumarle al análisis lingüístico un análisis etnográfico que preste atención al contexto de situación dentro del cual el discurso se desenvuelve, permite ampliar el foco, incluir al contexto extra-situacional y cuestionar el estudio de la lengua como un sistema cerrado y sin influencias del medio, que puede ser aislado de la cultura y de la organización social ([Duranti y Goodwin, 1991:23](#)).

¹⁶ Es posible reconstruir históricamente el lugar que se le ha dado al fenómeno migratorio desde el Estado Argentino a través de las diversas políticas que se han formulado y reformulado de acuerdo a los intereses de la nación en determinados momentos. Autores como María Inés [Pacecca \(2000\)](#), Susana [Novick \(2006\)](#), Gerardo [Halpern \(2009\)](#) y Eduardo E. [Domenech \(2011\)](#), entre otros, han abordado con detenimiento la construcción social y política del inmigrante en el marco de la legalidad y desde la perspectiva estatal.

ellos, sobre las lenguas. El prestigio diferencial de las lenguas que coexisten en un mismo espacio constituye una consecuencia directa de las valoraciones diferenciales de las identidades socioculturales de sus hablantes que, a su vez, están sociopolítica e históricamente construidas. De esta manera, no se pierde de vista la influencia que la comunidad sociolingüística local tiene sobre la población migrante y sobre sus interacciones lingüísticas debido a que se considera que la misma condiciona de una forma u otra la existencia y desenvolvimiento del grupo minoritario y también los significados que éste le atribuye a sus lenguas.

3 Definiendo representaciones: el guaraní como diacrítico de identidad

La lengua despierta en el individuo un sentimiento de lealtad lingüística (...) el conocimiento de la lengua guaraní es tenido como condición sine qua non para ser considerado como auténtico paraguayo y hasta se considera extranjero al que no la practica ([Gómez, 2009:147](#)).

A partir del trabajo etnográfico realizado hasta el momento, es posible afirmar que dentro de la comunidad migrante paraguaya local, la lengua guaraní es uno de los principales recursos que refiere identidad y pertenencia a un grupo específico. A partir de su carácter comunalizador ([Brow, 2002 \[1990\]: 22](#)), el guaraní tiende lazos imaginarios entre sus hablantes que evidencian un origen común y hace de la experiencia migratoria un lugar compartido. Expresiones como “...nos identificamos a través de nuestro idioma” o “el guaraní es un orgullo hoy por hoy, un orgullo ser paraguayo” denotan, por un lado, la importancia de la lengua como constructora de identidad hacia el interior de la comunidad y, por otro, el aspecto nacionalista y reivindicador del “ser paraguayo”.

En relación con el primer punto, sobre la lengua como símbolo de identificación dentro del colectivo paraguayo, la experiencia migratoria deriva en dos acciones que se dan de manera simultánea y que convierten al grupo migrante, en términos de Frederik [Barth \(1976\[1969\]\)](#), en “grupo étnico”.¹⁷ Es decir, si bien la lengua constituye un elemento identitario también constituye un elemento diferenciador hacia aquellos que pertenecen a la comunidad local o “no migrante” y que no comparten las mismas prácticas culturales y lingüísticas. Pero esta diferenciación, que podría ser una distinción sin valoraciones

¹⁷ Los grupos étnicos son formas de organización social y de interacción desarrolladas por miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden; así, las identidades étnicas funcionan como principios de autoadscripción a grupos étnicos específicos y, al mismo tiempo, como principios diferenciadores entre los grupos ([Barth, 1976\[1969\]: 11 y15](#)).

positivas ni negativas, ingresa en una lógica de estigmatización como consecuencia de una discriminación mayor que se ve representada y dirigida a poblaciones de países limítrofes, que eligen como destino y como posibilidad de migración la Argentina. En este sentido, no podemos dejar de lado el contexto social y político en el que ingresa la “lengua limítrofe”, ya que son aspectos que comprenden un factor determinante y probablemente resignificador en cuanto a los usos, sentidos y valoraciones que los hablantes atribuyen al guaraní. En el caso específico de la ciudad de Bariloche, cabe decir que la misma se construye hegemónicamente a partir de una promoción discursiva que la representa como una ciudad (casi plenamente) de inmigración europea.¹⁸ En este marco contextual, citamos un fragmento de una entrevista realizada a un referente de la comunidad paraguaya, residente en la ciudad desde hace más de 20 años:

Nosotros, muchas veces, por respeto a la gente no hablamos guaraní delante del público. A nosotros enseguida nos critican, pero cuando los gringos quieren hablar delante de uno a ellos no les dicen nada. Dicen que somos maleducados, qué se yo. Y yo digo, a los gringos no le dicen nada, ¿qué son ellos?, ¿qué?, ¿son más que nosotros que pueden hablar su idioma delante de uno?. A mí me ha costado. Yo he trabajado con ellos, para ellos, de repente voy, hago un presupuesto y cuando estamos charlando de repente se largan a [hablar su lengua] delante de mí, eh, ¿qué estarán diciendo?, ¿“es caro el trabajo”?, o ¿“sabrá trabajar Este”?, ¿qué?, ¿qué están diciendo?, o ¿“es un ladrón”?, ¿qué estarán diciendo? ...

Aquí no sólo entran en conflicto dos concepciones distintas sobre el uso de la lengua en espacios compartidos por hablantes de lenguas diferentes (el hablante de guaraní considera inapropiado o de mala educación hablar en su lengua delante de la gente que no sabe hacerlo, mientras que el hablante –probablemente de alguna lengua indoeuropea– demuestra señales de solidaridad lingüística) sino que se evidencia el prestigio diferencial de las lenguas, probablemente como consecuencia directa de las valoraciones diferenciales de las identidades socioculturales de sus hablantes y de sus recursos lingüísticos.

Por otra parte, en relación con el carácter patriótico de la lengua, es necesario destacar que es una consecuencia directa del proceso histórico al que se ha visto sometida la lengua guaraní en Paraguay. Es decir, si

¹⁸ Retomo la teoría de Raymond [Williams \(1997\)](#), donde la hegemonía es concebida como un proceso de construcción colectiva de significados y valores que se manifiestan en las prácticas y en las experiencias vividas de las personas. La hegemonía no comprende un único modelo válido para ser reproducido, sino que de acuerdo con los intereses del poder dominante, los límites de lo que se considera hegemónico y de lo que no varían ya que ingresan en una dinámica en la que se recrean y resignifican (p. 129).

bien no nos detendremos en este punto, ya que no compete a la finalidad de este trabajo, es importante resaltar que no podemos comprender al guaraní en la actualidad sin conocer su pasado o sin, por lo menos, referir a la lengua como una originalmente indígena (considerando sus correspondientes variedades), hablada por el pueblo indígena guaraní y fuertemente determinada por el contacto con el español en tiempos de colonización. Tampoco podemos concebirla sin tener en cuenta aspectos políticos que la han prohibido y silenciado, por ejemplo, durante el largo régimen dictatorial, o que la han reivindicado asignándole un lugar de cooficialidad lingüística junto con el español, en la actualidad ([Corvalán, 2005](#); [Gómez, 2007](#)).

De esta manera, son múltiples los sentimientos que despierta y las experiencias personales que revive el reflexionar sobre la propia lengua de manera tal que permite no sólo traer al presente recuerdos que dan a conocer las vidas personales de los hablantes, sino que también se rememoran hechos históricos que forman parte de la memoria de un país. Dichas acciones de reflexividad se inscriben y se ven reflejadas en los relatos de los entrevistados y en los caminos que ellos mismos eligen para contar su historia y para construir y, a la vez, reconstruir la relación con sus lenguas. Preguntas como “¿Cuál fue tu primera lengua?” que, en principio, podrían obtener una respuesta simple o directa, son redireccionadas por los interlocutores hacia lugares íntimos e inesperados que cargan de significación aquellos discursos que se recrean sobre la lengua vernácula. Para ejemplificar esta situación, citaremos a continuación un fragmento de una entrevista realizada a una migrante paraguaya de 68 años de edad:

Siempre en mi casa se hablaron los dos idiomas. Pero...el guaraní es lo más dulce. Mi abuela hablaba en guaraní. Si alguien la visitaba y le hablaba en castellano, ella hablaba, pero el idioma general de la casa era el guaraní. Entre los abuelos. A partir de mi papá y de mi mamá ya no. Lo que pasaba antes es que nos prohibían hablar en guaraní en la escuela, incluso yo tenía en el secundario un profesor que era cura y por ahí nos escuchaba hablando guaraní entonces nos hacía pasar al frente a exponer la lección en guaraní como castigo y qué! Si no sabíamos. No sabíamos traducir el guaraní al castellano, es complicado, y de chico era más complicado...

4 ¿Podemos llamarlo “guaraní”?

Al inicio de la investigación, una de las hipótesis formuladas previamente al trabajo de campo, sostenía que “el guaraní manifiesta un dinamismo y adaptabilidad particular frente al contacto con el español”. Es decir, el contexto migratorio sometería a la lengua guaraní a una

mayor influencia del español debido al mayor contacto lingüístico que se daría en el contexto local. Pero este presupuesto asumió cierta particularidad cuando los interlocutores refieren, con frecuencia, a su lengua como “lengua mezclada”¹⁹ o “jopará”²⁰:

Nosotros mezclamos, hablamos mitad español, mitad guaraní.
(...) ahora se habla en jopará, mitad guaraní, mitad español.

Así, el jopará de los migrantes paraguayos evidencia una determinada “mezcla lingüística” con el español y esta característica es expresada por los hablantes. De esta manera, si bien la experiencia migratoria y el asentamiento en el lugar de destino posiblemente influyen en los usos de ambas lenguas, hay que considerar que el guaraní actual/guaraní paraguayo/jopará es el resultado de un proceso histórico de criollización iniciado durante la conquista y colonización española. Esta situación generó un contacto lingüístico entre el guaraní y el español y estableció una relación de subordinación y desigualdad entre ambas lenguas como consecuencia del lugar de dominación y hegemonía ocupado por el español ([Krivoshein De Canese, 1993](#); [Lustig, 1996](#); [Corvalán, 2005](#); [Gómez, 2009](#)). Por lo tanto, el guaraní originario o avañe’e iniciaba su transformación al incrementar el contacto con la lengua dominante y al adaptarse poco a poco a los requerimientos de la sociedad colonizadora.²¹ El nacionalismo paraguayo construyó su identidad en base al mestizaje y, a su vez, el mestizaje de la nación paraguaya se ve reflejado en la lengua guaraní, a la cual los paraguayos refieren como “jopará” en la actualidad.

En este sentido, la situación particular del guaraní, de ser una lengua que se habla mezclada, no sólo representa una característica discursiva, sino que deriva en la construcción de percepciones lingüísticas particulares de los hablantes. Es decir, que la interacción cotidiana al interior de la comunidad paraguaya esté dada por la presencia de varias lenguas, la indígena, la criolla y la colonizadora, comprende un entramado complejo de sentidos y, además, una variedad de experiencias de socialización lingüística que intervienen en los procesos lingüísticos de

¹⁹ Desde el área de estudio de las ideologías lingüísticas, este fenómeno es llamado “sincretismo lingüístico”. Este se nutre de una variedad de materiales simbólicos de distintas lenguas y recupera aspectos positivos de la transformación lingüística como signos de vitalidad y adaptabilidad (Hill and Hill 1986 en [Dreidemie 2011:45](#)).

²⁰ Jopará significa en guaraní mezcla, con las asociaciones de abigarrado, a medias, confuso, etc. Además, designa un guiso rústico mezclado de maíz, porotos, carne seca y otros ingredientes. Existe también la grafía española yopará.

²¹ Avañe’e quiere decir “lengua del hombre/ de la persona” (ava 'hombre' y ñe'e 'lengua'). Otro sentido atribuido (desde los criollos y como forma de distanciamiento) es el de “lengua de los indios”. Si bien concebimos al jopará como una lengua de criollos conformada a partir de una lengua indígena, se debe indagar en otras instancias la relación de continuidad entre el avañe’e y el jopará.

los migrantes. Estas experiencias, hacen que, por un lado, los hablantes incorporen las transformaciones producidas por la presión del español sin resistencia y, por otro, que esta acción sea naturalizada sin necesariamente reducirse el carácter identitario o definitorio que la comunidad paraguaya tiene sobre el guaraní.²²

5 El rol de los jóvenes: o ¿El rol que los hace jóvenes?

La unidad de análisis que ha sido seleccionada para abordar el estudio de la lengua corresponde al grupo etario “joven” y dicha elección se debe principalmente a que el rol de los jóvenes es considerado como clave en los procesos de mantenimiento, recreación y/o pérdida de lenguas minorizadas, según las investigaciones sobre desplazamiento de lenguas indígenas americanas, en tanto los grupos menores ocupan un lugar muy importante en el proceso de transmisión inter-generacional de la lengua ([Dreidemie y Hecht, 2009](#); [Hecht, 2010](#); [Ciccone \[en prensa\]](#)). En este sentido, el objetivo se centra en conocer la situación particular del guaraní a través de los discursos de sus hablantes jóvenes paraguayos. Cabe decir que lejos de ubicar al guaraní paraguayo en un estatus de “lengua minorizada” ya que su situación de oficialidad lingüística en Paraguay y la cantidad de hablantes indica prestigio y reconocimiento, se pretende conocer cuáles son las características socioculturales que los hablantes jóvenes le atribuyen a sus lenguas y, en este sentido, cuál es el grado de influencia de la experiencia migratoria sobre las significaciones y posibles resignificaciones (políticas, ideológicas, simbólicas y utilitarias) de las mismas.

Por otro lado, esta investigación no sólo centra sus estudios en los jóvenes como consecuencia del recorte poblacional, sino que también concibe a los mismos como pertenecientes a un “grupo de edad” a su vez adscrito en un “grado de edad” juvenil. Es decir, el grupo de edad podría ser definido como una generación que atraviesa los diferentes “escalones etarios” hegemónicamente definidos (e.g. niñez, adolescencia, adultez). Mientras que aquellos grados de edad constituyen lugares que interpelan ([Kropff, 2009:19](#)) a quienes, temporalmente, forman parte de él. De esta manera, también nos preguntamos cuál es el rol de los jóvenes en los

²² Hay que aclarar que no es el interés de este trabajo indagar sobre las especificidades lingüísticas del contacto del guaraní con el español (lo que deviene jopará) o sobre el análisis de los fenómenos de transferencia en el contacto de ambas lenguas, por ejemplo ([Avellana, 2012](#)), ya que el fin es comprender cómo se van forjando las identidades lingüísticas ante las influencias del medio (social, histórico y político), y cómo formas híbridas que conjugan diversos elementos y orígenes, pueden definir las representaciones socioculturales de los grupos. En este sentido, concebimos al jopará como el resultado de un proceso dinámico y de transformación del guaraní que encuentra aceptación entre sus hablantes y que, además, constituye no sólo un recurso desde el cual se definen, sino que también expresa una manera creativa para mantener la vitalidad de la lengua.

procesos lingüísticos (a su vez sometidos a la experiencia migratoria) pero también cuáles son los procesos lingüísticos -si los hay- que interpelan a esos jóvenes, es decir, si existen marcas etarias juveniles que se reflejen en los usos de las lenguas y que los menores conciban como representativas de su grado de edad. Que puedan apreciarse prácticas lingüísticas propias de los jóvenes les otorga cierta capacidad de diferenciación respecto de otros grupos de edad y, en este sentido, dicha capacidad puede ser el resultado de un papel activo (consciente o inconsciente) con el fin de influir -si no de determinar-, en los procesos de cambio de las lenguas. Por ejemplo, indagar a través del guaraní o de la relación guaraní/español con el fin de hallar categorías propias o “marcas lingüísticas juveniles” dentro del sistema de la lengua, significa, por un lado, tomar el camino inverso a la mera descripción lingüística de un grupo de edad o de un grado de edad específico y, por otro, pretender conocer cuáles son aquellas marcas lingüísticas que los hacen “jóvenes”.

5.1 Un paseo por dos experiencias: la lengua como resultado de una historia de vida

A continuación, daremos a conocer dos casos de socialización lingüística, para reconstruir a partir de los relatos de los interlocutores la relación que los mismos tienen con sus lenguas.

Marcia tiene 19 años. Reside en Bariloche hace 2 años junto a su familia y su motivo de migración, desde Paraguay (Ciudad del Este) fue la búsqueda de mejores condiciones laborales y de vida para todo el grupo familiar.

Ella cuenta que su primera lengua, aquella con la que expresó las primeras palabras, fue el español. Luego, a los 5 años de vida aproximadamente, recuerda que comenzó a hablar guaraní:

Cuando nacemos, cuando somos chiquititos, siempre nos hablan en castellano. Pero después, cuando nos damos cuenta de lo que es la vida empezamos a hablar el guaraní.

La joven resalta que de pequeña migró a la Argentina con sus padres y hasta los 5 años permaneció en Buenos Aires. De esta manera, no es casual que el español se haya constituido como “lengua materna” durante sus primeros años de socialización, ya que en el contexto en el que se encontraban predominaba el uso de esa lengua.

En el caso de Ezequiel, quien tiene 18 años, su migración a Bariloche, desde Paraguay (Luque) es temporaria. Su objetivo fue generar un ahorro de dinero trabajando en el rubro de la construcción, para así regresar y asegurarse sus estudios en la universidad para el resto del año.

En relación con la adquisición de la competencia lingüística, podríamos considerar al caso de Ezequiel como opuesto al de Marcia. Es decir, su primera lengua fue el guaraní y recién a los 6 años aprendió el español. Esta situación se debió, sostiene, a que recién a esa edad tuvo su primera experiencia migratoria a la Argentina debido a la búsqueda de trabajo de su madre y, en consecuencia, incrementó el contacto con la lengua local. Ezequiel destaca que recién llegado al país y al encontrarse en la etapa de inicio de su escolaridad tuvo que adquirir necesaria y rápidamente al español, tanto para comprender a la maestra como para comunicarse con sus compañeros y poder integrarse. Él refiere a este proceso de adquisición del español como un proceso difícil, no sólo por la dificultad de aprender una nueva lengua de forma tan repentina, dejando de lado al guaraní como lengua de uso cotidiano y postergando su presencia en el hogar, sino también porque ese momento de su vida ha estado impregnado de “burlas” por su origen, por su lengua guaraní y por su modo de hablar castellano.

Cuando le pregunté a Ezequiel qué lengua consideraba como primera lengua, si al guaraní o al español, contestó:

Te podría decir que son dos lenguas. Por qué te digo dos lenguas, es el guaraní y el castellano, porque el guaraní yo lo utilicé hasta los 6 años y a los 6 años dejé de utilizarlo y comencé a utilizar el castellano, todavía en mi infancia, en pleno proceso de infancia. Entonces, podríamos decir que mi lengua maternal es el guaraní, pero luego se mezcla el castellano por mi migración territorial. Las dos lenguas forman parte de mí, porque realmente cuando comienzo a convivir con la sociedad utilizo el castellano, en mi familia utilizo el guaraní y hasta los 6 años. Pienso que la lengua maternal es el guaraní, pero como te digo, personalmente también lo considero al castellano como la lengua maternal.

Así, al conocer de manera aproximada las situaciones de socialización lingüística de dos jóvenes paraguayos para la adquisición de las lenguas que forman parte de sus repertorios, a partir de lo que ellos mismos nos cuentan, podemos decir que en ambos casos la experiencia migratoria jugó un papel muy importante en el aprendizaje del español. Ambos, tanto Marcia como Ezequiel, establecen una relación muy particular con sus lenguas y la historia personal de cada uno determina el tipo de relación que tienen con las mismas.

Aunque Marcia haya aprendido primero el español, reconoce que el guaraní es su primera lengua. Siente por ella gran afecto y un sentido familiar que la traslada a sus orígenes. A diferencia del caso de la joven, Ezequiel expresa que ambas lenguas “forman parte de él”. Cada lugar y momento en la vida del hablante han permeado la relación que establece tanto con el guaraní y el español como con el bilingüismo.

Por lo tanto, son determinantes o de gran influencia los recorridos sociales y espaciales que realizan los entrevistados. Las variadas experiencias y los contextos en los cuales se desarrollan configuran la percepción que los migrantes poseen hacia sus lenguas y, en consecuencia, este aspecto aporta cierta dinámica tanto a las ideologías como a las identidades lingüísticas de los hablantes, según el tiempo y lugar en el que se encuentren, debido a que la influencia del medio se ubica en un primer plano y ejerce presión sobre las representaciones de las lenguas.

Por otra parte, a lo largo de las entrevistas que hemos realizado pudimos apreciar una percepción generalizada de la comunidad migrante de que la competencia lingüística y comunicativa de los jóvenes hablantes de guaraní es muy buena. Así, un migrante paraguayo de edad adulta nos dice:

Los jóvenes hablan muy bien el guaraní, los recién llegados, más que nada los que vienen del campo (...) los jóvenes hablan mejor que yo.

Aquí, por un lado aparece una reflexión que refiere a los “recién llegados”, es decir, a los que poseen una experiencia migratoria reciente. Dicha característica podría justificar la competencia de los jóvenes en la lengua, ya que provienen de un contexto en el cual el guaraní constituye un elemento de identidad en sí mismo y en el cual sus usos son valorados positivamente (en determinados ámbitos), además de ser “requeridos y exigidos” socialmente ([Gómez, 2009](#)). Pero es necesario señalar, que detrás de esa referencia a los jóvenes está inscripta una generación que ha vivido y que se ha escolarizado en tiempos de reforma educativa. Es decir, aquellos que han estado implicados en la reforma de la Constitución Nacional Paraguaya en el año 1992 y, principalmente, en el decreto del Artículo 77: “De la enseñanza de la lengua materna”. La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educado. Se instruirá así mismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República (...)”, podríamos decir que tienen una ventaja respecto de los hablantes adultos que no han participado en dicha transformación y que, al contrario, han vivido el largo periodo de dictadura (1954/1989) de Stroessner, caracterizado como el momento más débil de la lengua guaraní.²³

Los jóvenes migrantes paraguayos, de alrededor de 20 años, han participado en la incorporación de una educación escolar bilingüe castellano-guaraní y este hecho no sólo ha reforzado el sentimiento

²³ Fue la prensa escrita, principalmente, el medio más reactivo y en desacuerdo con el uso de la lengua nativa ([Corvalán 2005](#)).

nacional que se expresa hacia la lengua al otorgarle mayor prestigio y al promover su uso, sino que también ha sumado a la exclusiva alfabetización en español una alfabetización en guaraní ([Gómez, 2009:152](#)). Este momento significó para la lengua vernácula un “gran salto” ya que superó el espacio informal y de la oralidad, elevando su estatus como lengua escrita hecho que permitiría un impulso hacia la intelectualización del guaraní ([Corvalán, 2005](#)).

Por otra parte, cuando el entrevistado pone el acento en la procedencia de esos “jóvenes que hablan muy bien el guaraní” refiriendo que vienen del campo, distingue el lugar geográfico de origen (campo/ciudad o interior/centro) de los migrantes connotando probablemente la existencia de competencias lingüísticas diferenciales.

Ezequiel nos cuenta en relación con su escolaridad, desarrollada en una zona rural:

En el interior, se enseña en guaraní. Los libros están en castellano y en guaraní, pero sólo se enseña en guaraní (...); solamente cuando viene el profesor de castellano se enseña castellano.

Por otro lado y a diferencia de Ezequiel, Marcia, que proviene de una zona urbanizada, nos dice:

Si es guaraní, es puro guaraní y si es castellano, todo castellano. Tenemos profesoras de guaraní aparte y de castellano aparte (...) te explican todo en castellano, donde sea, y no se usa mucho guaraní [el guaraní es sólo una materia].

Ante las citas de los jóvenes, de distintos orígenes geográficos, podemos suponer que el grado de competencia del guaraní depende del lugar de donde provengan los mismos, entre otras variables. Esta causa, por su parte, tiene o podría tener dos motivos. Por un lado, se evidencian políticas lingüísticas diferentes según la ubicación, dentro del territorio paraguayo. Dicha acción posee consecuencias marcadas en cuanto a las distintas capacidades de los hablantes frente al uso de la lengua (reconocidas por ellos mismos). Pero, por otro lado, hay que considerar que las decisiones políticas que se toman para generar modelos educativos son producto de realidades lingüísticas diferentes, según zonas geográficas diferentes. Por ejemplo, los hablantes perciben y señalan que en Paraguay, en la ciudad particularmente, se habla menos guaraní que en el campo:

El guaraní en Paraguay, en el centro mismo, es estudiado, es entendido, pero no es utilizado. Más bien pienso que es por la cultura juvenil. En cambio, por las personas adultas sí es utilizado

mixtamente, en un cincuenta por ciento. En cambio, en el interior ocurre totalmente lo contrario, se enseña el castellano pero solamente se utiliza el guaraní, en los jóvenes.

En este fragmento aparece otro factor, además de la distinción geográfica asociada con las competencias lingüísticas diferenciales, y está representado por el factor etario. En este sentido, surge el presupuesto de que la juventud podría llegar a tener roles o características distintas según se trate de jóvenes del centro o de jóvenes del interior, en relación con el uso del guaraní. Es necesario aclarar que pueden darse múltiples situaciones, tanto en el campo como en la ciudad y, de esta manera, queda pendiente profundizar sobre dicha inquietud, ya que se hace inevitable un trabajo de campo que aporte información precisa sobre las diferentes realidades que se entran en Paraguay y que convergen en diversas formas de socialización lingüística, devolviendo como resultado, usos y valoraciones diferenciales de los hablantes respecto de sus lenguas.

Lo que sí podemos sostener con mayor precisión es que el guaraní hablado por los migrantes paraguayos, sean estos adultos o jóvenes, de procedencias geográficas diferentes o con estadías más o menos prolongadas en el lugar de destino, no es un guaraní que escape de la situación de sincretismo lingüístico con el español, sino que es un “jopará” (“mezclado”, en guaraní). Si bien esta característica fue desarrollada en el apartado anterior, nos interesa indagar sobre la percepción que los hablantes tienen sobre la “mezcla”. Para esto, primero citaremos algunas de las expresiones y reflexiones de los interlocutores respecto al jopará:

Algunas que otras cosas no sabemos ni siquiera hablarlas en guaraní, muchas palabras. Es que no se puede hablar correctamente todo en guaraní. Los libros de ahora uno no los sabe interpretar porque es un auténtico guaraní, muchas cosas las ignoramos. Nosotros mezclamos. Hablamos mitad español, mitad guaraní. Pero estando en el verdadero guaraní cuesta. No vemos la mezcla mal, por qué mal si uno no domina el idioma.

Está muy bien vista [la mezcla], es algo totalmente normal. Si hablas totalmente guaraní te van a mirar con una cara de intelectual y te van a marcar, si es que hablas totalmente guaraní. La mayoría, todas las personas hablan el jopará, que es la mezcla del guaraní con el español.

Ahora se habla en jopará, mitad guaraní, mitad español. Es lo que más se usa.

Estas expresiones no sólo demuestran la inexistencia de reacciones puristas por parte de los interlocutores ([Hagege, 2002:150](#)) hacia los usos

mezclados de las dos lenguas, guaraní y español, sino que, por el contrario, el sincretismo lingüístico, producto del contacto, es valorado positivamente por los hablantes. El grado de aceptación de que el guaraní no puede ser hablado de manera “pura”, a causa de la falta de competencia lingüística para hablarlo “sin mezclar”, es muy alto. Sin embargo, el jopará refleja actualidad e innovación y se convierte así en un símbolo de modernidad, en contraposición con el “guaraní de antes” o el “guaraní de los indios”, del cual se toma una explícita distancia.

Paradójicamente, como señala la segunda cita, “si hablas totalmente guaraní te van a marcar como intelectual”, sugiere una fuerte identificación con el jopará y, al mismo tiempo, se inscriben representaciones sociales sobre cómo debe ser hablado el guaraní en los diferentes contextos, y qué tipos de usos serán valorados, sin necesariamente exigir un guaraní sin interferencias del español.

Por otro lado, es interesante ver cómo unos de los jóvenes con quien dialogamos señala la percepción de un incremento de la mezcla o una agudización del jopará a través de las generaciones. Por ejemplo, él sostiene que sus abuelos hablan -en sus propios términos- un “*guaraní semipuro*” ya que, por un lado, viven en el campo y esto hace que no incorporen términos nuevos (tal vez más frecuentes en las ciudades) y, por otro, están estrechamente ligados con el “pueblo guaraní”. En el caso de su madre, nos cuenta que su competencia en la lengua es mayor a la de él ya que habla un guaraní más complejo, mejor utilizado y con más palabras en guaraní. Por último, el joven sostiene que su guaraní es “muy básico” y con más mezcla.

Es interesante ver que más allá de que se aprecien grados diferenciales en las competencias lingüísticas de los hablantes de guaraní/jopará, fenómeno que atribuye características específicas a las distintas generaciones (como una mayor o menor mezcla en el uso de las lenguas) emerge de este proceso una transformación lingüística que es aceptada por nuestros interlocutores.

6 La migración como variable resignificadora

En un trabajo realizado anteriormente ([Cabrapán Duarte, 2011](#)) en el que sometía a un análisis y deconstrucción las categorías de los actores en cuestión (migración limítrofe, juventud migrante y lengua indígena) la pregunta que quedó pendiente fue si influye el contexto migratorio en el uso de la lengua de los más jóvenes.

Encontramos tanto en la comunidad paraguaya -en su diversidad etaria- como en los jóvenes migrantes, un sentimiento muy fuerte hacia su lengua, no sólo producto del carácter identitario del guaraní en

Paraguay, sino también como consecuencia de la experiencia migratoria que opera directamente en acentuar o reforzar tal carácter.

Aquella lealtad lingüística, que destaca [Gómez \(2009\)](#) y que sugiere la pertenencia a una nación y la reivindicación de esa pertenencia, también se observa en la comunidad paraguaya local, aunque ésta se encuentre en un contexto sociocultural diferente. El hablar guaraní se convierte en una exigencia dentro de la comunidad y, en consecuencia, aquel que no se comunica con sus “paisanos” en la lengua nacional es marcado negativamente:

Entre paraguayos se utiliza totalmente el guaraní. Incluso es mal visto que vos seas paraguayo, vengas y no hables guaraní.

Como habíamos señalado, la lengua representa tanto un elemento que refiere identidad dentro de un grupo particular como un diacrítico diferenciador que crea alteridad. A su vez, esas diferencias ingresan en una lógica valorativa y es aquí donde un recurso cultural es tildado o percibido de forma positiva o negativa por el resto de la sociedad local. En este sentido consideramos como influyente al contexto migratorio o lugar de destino ya que resignifica de una manera u otra los usos de las lenguas de los actores implicados. Por ejemplo, frente a una pregunta del tipo “¿Estar en otro país no las limita a hablar?” es respondida por una joven paraguaya: “No, sé que es de mala educación, pero lo hacemos igual”. Luego le pregunto por qué cree que es de mala educación y contesta: “Siempre te dicen así, pero bueno... no creo que sea de mala educación porque, por ejemplo, si vos te vas a Paraguay, obvio que no vas a hablar en guaraní si no sabes hablar, obvio que vas a hablar en tu idioma...”

Es llamativo pero no casual -como expresa- el presupuesto social de que “hablar en guaraní” (en un país que no es el propio) es de mala educación. Este presupuesto no sólo es construido dialécticamente frente a la sociedad argentina receptora y la población migrante [límitrofe] sino que también forma parte del discurso de la misma comunidad paraguaya, un discurso formulado por la influencia de las marcadas estigmatizaciones que las comunidades de origen límitrofe han recibido históricamente y reciben hasta nuestros días ([Grimson, 2006](#)).

Por otra parte, la opinión de un joven sobre el tema es positiva, ya que él sostiene que a través del tiempo, los paraguayos que migraron a países extranjeros han elevado su autoestima y su orgullo de “ser paraguayos”. Esto repercute directamente en la valoración que le dan a su lengua materna y en los cambios en la percepción que tienen sobre los usos de la misma en el espacio de destino:

En el extranjero se fortaleció el guaraní. En qué sentido, en que los paraguayos no tienen miedo de utilizar el guaraní en la calle, no tienen ningún problema en ir hablando en el colectivo en guaraní, en cambio antes, no vayas a hablar en guaraní porque van a saber que sos paraguayo.

Así, al poner el foco en uno de los elementos identitarios de un grupo sociocultural específico podemos observar cómo se manifiestan a través de él las representaciones ideológicas sobre las lenguas. Estas representaciones, que se tejen en las interacciones cotidianas y ante una marcada influencia del medio social, intervienen en los usos, significados y valoraciones de los recursos lingüísticos y, a su vez, se anclan en momentos históricos, en lugares sociopolíticos y en trayectorias personales específicas.

7 Conclusión

Este capítulo ha intentado dar a conocer cuáles son los sentidos que los migrantes, y particularmente los jóvenes del colectivo paraguayo en la ciudad de Bariloche, le otorgan a la lengua guaraní/jopará de la cual son hablantes. El carácter identitario del guaraní, la identificación de los migrantes con el jopará, las distintas identidades lingüísticas según las diversas formas de aprehensión de las lenguas y las múltiples realidades históricas, geográficas y subjetivas de los migrantes nos han permitido acercarnos a lo que significan para los hablantes sus lenguas. Además, se ha hecho especial énfasis en los discursos de los hablantes, con la finalidad de conocer cuáles son sus propias representaciones y definiciones sobre el guaraní, sin perder de vista la importancia del contexto que, si bien les brinda posibilidades de crecimiento personal o mejores condiciones de vida, opera directamente en la resignificación de la relación que entablan con un recurso cultural tan propio e identitario como es una lengua.

Si bien no hemos abordado los discursos del colectivo local receptor (de Argentina o de Bariloche) que se pueden apreciar en los distintos medios de comunicación, por ejemplo, sino que nos hemos detenido en los relatos de la comunidad migrante, es necesario destacar que las actitudes discriminatorias que estigmatizan al grupo en estudio se construyen en un doble movimiento político y social: si bien las voces hegemónicas exhiben abiertamente expresiones que atentan contra la integridad de las identidades más vulneradas y vulnerables, las valoraciones que surgen en nuestra cotidianidad, más perceptibles aún, muestran de manera clara las disputas de significados que se generan como consecuencia de la diversidad cultural y de la compleja superposición de imaginarios de identidad que conviven tanto en el país como en la ciudad. En este sentido, considero que el centrar la atención y

el interés en la lengua guaraní, como un destacado recurso cultural de la población paraguaya migrante que, a su vez, comprende una marca creadora de otredad, significa intentar revertir, desde la base y a pasos ínfimos, aquel camino que condujo a la situación de minorización contextual y actual de la comunidad paraguaya, en la Argentina.

Para finalizar, queda pendiente el desarrollo futuro de dos preguntas que han surgido en el marco de este trabajo. La primera consiste en indagar de qué manera influye el español sobre el guaraní/jopará en el contexto local, es decir, cuáles son los procesos lingüísticos que están operando (e.g interferencias, préstamos, cambio de código), por un lado, y, por otro, si esos procesos se ven agudizados frente a un “mayor contacto” con el español en el contexto local o si, por el contrario, se mantiene la “mezcla” (proveniente de Paraguay) entre el guaraní y el español. En segundo lugar, será de interés indagar con mayor profundidad cuál es el rol que los jóvenes asumen -de manera consciente e inconsciente- en la transformación y transmisión del guaraní/jopará, considerando que ese espacio de acción los define como pertenecientes a un grupo etario puntual y promueve usos, valoraciones y percepciones propias de y sobre el guaraní.

Capítulo 4

Participantes, acontecimientos y los réditos de la orientación etnográfica en la investigación sobre prácticas comunicativas

Isolda E. Carranza

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.
Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 73-88.
ISBN 978-950-774-229-3
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Junto a la valoración de los lineamientos en la obra de Dell Hymes y John J. Gumperz y con la atención puesta sobre prácticas sociales, en la actualidad se resignifican los procedimientos etnográficos, se reconocen sus consecuencias en la constitución de los datos y se aspira al control reflexivo de la búsqueda investigativa. Conjugando esos intereses, este capítulo se enfoca en tres aspectos que quedaron definidos por la experiencia etnográfica en distintos proyectos: la elección de la diada de interactuantes en el discurso del salón de clase, los textos obtenidos en entrevistas individuales y la multiplicidad de canales simultáneos de expresión lingüística en las modernas audiencias judiciales. El primero muestra la descentralización de la atención usualmente puesta en la interacción maestro-alumno para dedicarla a la comunicación entre pares. El segundo hace evidente el efecto de una negociación bilateral no solo del desarrollo textual sino del tipo de encuentro social. El tercero problematiza las decisiones sobre el recorte de los datos y revela la complejidad de la interpretación situada que hacen los sujetos observados. Se argumenta que el abordaje etnográfico obliga al investigador a atravesar un prolongado “aprendizaje” a semejanza de un nuevo miembro en una comunidad de práctica y proporciona beneficios sustantivos. Por último, reconociendo la relación dialéctica entre el quehacer investigativo y una perspectiva que se elige denominar “orientación etnográfica”, los aspectos metodológicos discutidos se consideran vinculados a conceptualizaciones del sujeto en tanto agente, la acción social en el aquí y ahora, y la práctica situada.

1 Introducción

Se comprende la actual revitalización del legado de Dell Hymes y John J. Gumperz (por ejemplo, [Auer & Roberts 2011](#), [Rampton 2007](#), [Sarangi 2009](#)) a la luz de los contactos, mutua influencia y fusiones entre la sociolingüística y el análisis del discurso angloeuropeo. Los desarrollos más recientes de una lingüística de la práctica sociocultural impulsada por sociolingüistas ([Eckert 2008](#)) y antropólogos lingüistas ([Bucholtz y Hall 2008](#)) encuentran sus ejes fundamentales en el interés por el rol del lenguaje en la vida social y en la centralidad de una concepción del significado como emergente y no reducido al valor del signo en el sistema lingüístico. Esto explica su proximidad y las fuentes comunes con las corrientes angloeuropeas de los estudios del discurso, las cuales bajo influencias diversas de la sociología (e.g. Simmel, Durkheim, Bourdieu, Giddens), tradicionalmente han reconocido la importancia del acontecimiento, la situación y la contingencia.

La elección de un abordaje etnográfico como opción metodológica no es privativa de una única línea de estudios del lenguaje ni siquiera de un único y acotado territorio disciplinar sino que es compartida por variedades de análisis del discurso, de lingüísticas aplicadas, y de estudios de comunicación institucional ([Codó 2008](#), [Maryns 2006](#)), incluyendo la educativa ([Martín Rojo 2010](#), [Creese 2010](#)). En los estudios sobre la comunicación y el discurso, existe actualmente una abundante producción que muestra la preferencia metodológica por la etnografía del grupo social estudiado, lo que incluye la observación directa y la observación participante en los contextos habituales de las actividades de los sujetos.

Aunque influenciándose mutuamente y con un cuerpo teórico en gran parte compartido, estos estudios del discurso en la sociedad y en la cultura se han consolidado en espacios institucionales con distintos rótulos, principalmente “antropología lingüística” o “sociolingüística” con diversos adjetivos.²⁴ Cabe notar, en este respecto, las considerables similitudes en la praxis de [Goodwin, M. H. \(2006\)](#), [Mendoza-Denton \(2008\)](#), [Rampton, Maybin & Tusting \(2007\)](#) y [Wortham & Rymes \(2003\)](#), entre otros, a pesar de sus diferentes afiliaciones oficiales, en departamentos de antropología, antropología lingüística, lingüística aplicada o educación.

La vigencia de ciertos aspectos del legado de John J. Gumperz (1922-2013) y de Dell Hymes (1927-2009) puede rastrearse en estos esfuerzos

²⁴ Los rótulos territoriales no son intercambiables sino fundados, pero con vínculos entre sí y referencias cruzadas. Algunos son “sociolingüística crítica” en Australia y Bélgica, “antropología lingüística” y “sociolingüística interaccional” en Estados Unidos; esa última denominación convive con “etnografía lingüística” en el Reino Unido; y por último, en España encontramos “etnografía sociolingüística crítica”.

actuales por comprender la vida cotidiana y las nuevas formas de la Otreidad en los contextos urbanos e institucionales. Por esa razón, si bien las investigaciones fundadas en etnografías pueden perseguir variados objetivos, interesa aquí dialogar con aquellas que aprovechan esa base con el fin de intentar capturar la experiencia vivida por los sujetos, y se interrogan por la significación que adquiere dentro de su sistema sociocultural. Con ese foco, se reflexionará a propósito de características de la investigación misma que quedaron definidas por la experiencia etnográfica en distintos proyectos: la elección del tipo de evidencia empírica a examinar en el discurso del salón de clase, los textos obtenidos en entrevistas individuales y la multiplicidad de canales simultáneos de expresión lingüística en las modernas audiencias judiciales. Para cada caso, se puntualizan derivaciones del origen etnográfico de los datos que subyacen a los hallazgos sustantivos.²⁵

Se podrán reconocer en las experiencias que se analizan en este capítulo las características típicas del abordaje etnográfico. Entre ellas, la delicada entrada al sitio de observación y la asignación o adopción de un rol, el necesariamente prolongado trabajo de campo, la mirada reflexiva sobre la relación investigador-investigado, y además, tal como es común en este tipo de investigación de la comunicación, aquí se ponen en relación conjuntos de datos. Por otra parte, estas experiencias subrayan la exploración de las conexiones entre aspectos de nivel micro y de nivel macro – preocupación que fue típica en la obra de Dell Hymes – y evocan la vigencia del pensamiento del “segundo” John J. Gumperz cuyo trabajo demostró que la conducta lingüística no es un mero reflejo directo de las estructuras sociales sino que contribuye a crear los contextos situacionales y sociales.

El tratamiento de los casos permitirá un giro que concierne la relación datos-teoría. Los aspectos presentados de los tres proyectos tienen en común que hacen visible la importancia crucial de la actividad, la coparticipación, y multilateralidad de la comunicación. Por consiguiente, en este trabajo se pretende trascender la consideración del proceder metodológico y defender una perspectiva sobre las prácticas comunicativas que denominaré “orientación etnográfica”. Entiendo “orientación etnográfica” como un conjunto de opciones que consisten en posiciones ontológicas sobre el sujeto y el discurso, y la comprensión del objeto de estudio centrada en la actividad y el acontecimiento, todo lo cual acarrea consecuencias epistemológicas.

²⁵ El doble objetivo de restringir la discusión a la línea argumental trazada en esta introducción y ofrecer un espectro amplio de casos para sostenerla obliga a tratar sucintamente cada uno de ellos.

2 La elección de los datos en el discurso del salón de clase

El distrito escolar de Arlington, Virginia, Estados Unidos, recibió un subsidio federal en 1991 para fortalecer y expandir el exitoso programa educativo bilingüe que desarrollaba en la escuela primaria Francis Scott Key, donde se destacaba el excelente rendimiento académico y la adquisición de dos lenguas por parte de una población mixta de niños con padres hispanoparlantes y niños con padres angloparlantes. Al año siguiente se puso en marcha en dos escuelas primarias más, Abingdon y Oakridge, y más tarde se extendió a una escuela media. El Centro de Lingüística Aplicada (CAL) de Washington, D.C. apoyó esos programas durante muchos años proporcionando asesoramiento, evaluación institucional externa, instrumentos de evaluación estudiantil y capacitación profesional para los docentes. Como integrante de un equipo de investigación de CAL liderado por la sociolingüista Donna Christian, desde el comienzo del año lectivo de 1994, en septiembre, participé en las observaciones de campo que llevamos a cabo durante dos años en las tres escuelas primarias. El diseño contemplaba que el componente etnográfico se enfocaría en el aula y así complementaría el estudio de componentes tales como el plan de estudio, el personal, las asociaciones de padres, la infraestructura y los recursos materiales, etc. Para servir a los objetivos de la investigación, se prestó atención, entre otras cosas, a las estrategias de instrucción del contenido, la separación de las dos lenguas en el curso del día, la disponibilidad de objetos y materiales visuales, los criterios para agrupar a los alumnos y para disponer las sillas en el espacio físico ([Christian et al 1997](#)).

El postulado pedagógico de base de esa institución pregona las ventajas de crear, en una mitad del día, un ambiente lingüístico homogéneo y monolingüe en una de las dos lenguas de la escuela y en la otra mitad del día, en la otra lengua. Las asignaturas asignadas a una lengua variaban con cada grado escolar para asegurar que eventualmente todas sean dictadas en las dos lenguas. Lo que resulta relevante en mi estudio es sobre esa base se desalienta y se evita no solo la mezcla de sino la alternancia de lenguas. Se celebra la constancia de la comunicación en una única lengua y ella debe ser la que corresponde a la organización del día. Es evidente que, en la ideología lingüística subyacente, el bilingüismo es un recurso valioso y promisorio, y además, está asociado al carácter democrático de una idea de sociedad que se precia de su diversidad, reconoce las ventajas de la multiplicidad de aportes culturales, y los vincula a los orígenes de su organización política en tanto punto de convergencia de corrientes migratorias.

Nuestros hábitos académicos y el campo disciplinar nos inclinan a atender, casi con exclusividad y orientándonos a fines prescriptivos, la conducta del maestro, motor de las actividades de todos los actores,

vigilante de las reglas de juego en el encuentro social y censor de las desviaciones conspicuas. De hecho, la interacción maestro-niño mostraba tendencias claras en la opción de código según diversos factores de influencia. Sin embargo, con el correr de los días y las semanas en la prolongada estadía en el campo, me fueron interesando más las decisiones de los niños cuando genuinamente quedan en libertad de optar respecto a usar una lengua o la otra en la interacción cara a cara.²⁶ En sucesivas visitas, pude identificar e incluir como objeto de estudio la elección de lengua y el cambio de código en la interacción entre pares incluyendo las ocasiones cuando ningún miembro de la institución los supervisaba ([Carranza 1995](#)). La elección y el cambio de código se revelaron vinculados a la señalización del marco y la señalización del cambio de marco, en el sentido en que lo emplea Goffman, es decir, como los lineamientos que permiten comprender lo que está ocurriendo en cierto momento y a la vez es evocado por lo que ocurre. Los patrones fueron los siguientes:

Lo que denominé “marco no oficial” es el marco establecido por la comunicación no académica y no escolar. Por ejemplo, un par de niños de primer grado eligieron una de las lenguas que manejan bien, el inglés, para producir un intercambio acerca de tener “novia” y no eligen español, la lengua de la clase y la esperable en ese momento del día. El “marco no oficial” suele resultar instaurado mediante las exclamaciones espontáneas y también a él pertenecen las disputas apasionadas, por ejemplo, acerca de a quién le toca el movimiento en un juego o a quién le

²⁶ La interacción niño-niño ha sido estudiada con metodología etnográfica con objetivos muy diferentes al que se planteaba en mi investigación. Por ejemplo, [Forman & Cazden \(1985\)](#) estudiaron las tareas de colaboración entre pares en la resolución de problemas reconociéndolas como una experiencia valiosa por el uso del lenguaje para guiar las acciones del compañero y un paso en la dirección de lograr resolver problemas solo. Concluyen que las relaciones entre pares son un eslabón intermedio que transforma contextos entre la interacción externa adulto-niño y el lenguaje interno del niño individual. Por otro lado, [Sheldon \(1993\)](#) estudió la socialización de género entre niños de tres años en el jardín maternal observando las similitudes y diferencias entre grupos de niñas y grupos de niños en lo que atañe al desarrollo de negociaciones, competiciones y oposiciones en los momentos de peleas ya sea por un objeto o por una interferencia en la actividad en curso. Por último, a fin de estudiar el uso del lenguaje en la organización de las actividades cotidianas, [M.H. Goodwin \(1990, 1993\)](#) observó durante un año y medio a niños de 4 a 14 años jugar en la calle de un barrio afroamericano. Mi investigación coincide con estos estudios en el modo de concebir del abordaje en el campo aunque mi atención estaba puesta específicamente en el discurso áulico y su contexto amplio en la institución y en la economía lingüística, obteniendo datos del primer, tercer y quinto grado. En este caso también puede decirse, como expresa Goodwin, “la metodología que usé fue etnográfica, diseñada para capturar tan precisamente como sea posible la estructura de los acontecimientos en el mundo de los niños tal como se desarrollan en los entornos comunes donde habitualmente ocurren.” (énfasis en el original) ([M. H. Goodwin 1993](#): 111-112) (“the methodology I used was ethnographic, designed to capture as accurately as possible the structure of events in the children’s worlds as they unfolded in the ordinary settings where they habitually occurred. [[M. H. Goodwin 1993](#): 111-112]).

corresponde el premio en cuestión. Es decir, intervenciones que no son parte de una tarea áulica ni de la vida escolar.

En cambio, en el discurso entre los niños se evoca y a la vez se crea el “marco oficial” mediante lo siguiente:

-Comunicación que es en sí misma la tarea áulica asignada o una parte inherente de ella, de modo que se lleva a cabo entre dos niños, pero en voz alta para que sea escuchada por toda la clase.

-Comunicación que es instrumental para la ejecución de una tarea áulica (por ejemplo, hablar entre ellos sobre cómo deletrear una palabra).

-Comunicación sobre un tema escolar o que es parte de lo que se hace en la escuela (por ejemplo, hablar sobre qué comprar en la cantina o retar al compañero que le copia a uno la respuesta).

Encontrar patrones sistemáticos que vinculaban el empleo de las lenguas con el marco y el cambio de marco me llevó a salir del aula, escuchar a grupos de niños cuando iban solos a la biblioteca o al centro de recursos didácticos, seguirlos al patio y escucharlos jugar, notar la elección de lengua por parte de los varones al gritarse jugando football, etc. Esto tuvo consecuencias para la reflexión posterior acerca de lo que, de hecho, y a pesar de los esfuerzos de los educadores, resultaba la elección no marcada de código e indicativa de los derechos y obligaciones interaccionales esperables en determinado intercambio. Tomar en consideración la interacción entre pares resultó relevante no solo para corroborar la influencia de los pares en las características de la conducta lingüística durante la niñez y la adolescencia sino también para comprender aspectos de las funciones locales y los significados sociales de cada lengua en la vida social de esa comunidad.

2.1 El tratamiento del nuevo foco

Proceder etnográficamente en la investigación arriba comentada guardaba relación con los interrogantes acerca de las normas sociales que regían el empleo de dos lenguas y acerca de la organización social de los grupos observados. La búsqueda de la dimensión “émica” permitió encontrar que la significación que los grupos de niños, sin importar la lengua dominante de la familia, asignaban al inglés en ese contexto cultural y social era la de indicar la relación entre iguales.

Es característico de toda mirada etnográfica que el enfoque de los fenómenos lingüísticos y comunicativos aspire a ser holístico en el sentido de poner en relación el aspecto que se describe con niveles globales y abarcadores. Para ello, en este caso fue necesario recurrir al concepto de “economía lingüística” y examinar las relaciones dialécticas entre la valoración relativa de las lenguas en la sociedad y el empleo de

esas lenguas en el nivel del hecho de habla y en el nivel local del intercambio entre pares.

La descentralización de la atención que en el momento de ese estudio usualmente estaba puesta en la interacción maestro-alumno trajo consecuencias para el desarrollo de las reflexiones teóricas puesto que se hizo evidente que la mera pertenencia a comunidades lingüísticas no daba cuenta de las conductas de los sujetos, ni de los significados sociales de cada lengua o las relaciones entre ellas sino por el contrario, la construcción activa de esos significados se llevaba a cabo en el nivel interaccional. En este caso, la recurrencia, en el habla entre los niños, de las mismas opciones de lengua dadas ciertas condiciones se impuso como fenómeno empíricamente observable por sobre el que había sido previsto y además requirió recurrir a herramientas conceptuales (las mencionadas “marco interpretativo” y “economía lingüística”) no contempladas en el plan de investigación. Esos conceptos disponibles en la disciplina, que podríamos ubicar en el componente “ético” del estudio, potencialmente hacen factibles las comparaciones con otros grupos de niños y en otros entornos. Como suele suceder, el proceso de inducción a partir de los datos abrió sus propios carriles. Sobre la base de los resultados del análisis se debió avanzar hacia la nueva distinción conceptual (“marco oficial” frente a “marco no oficial”).

En suma, la investigación etnográfica es, ineludiblemente, maleable a la experiencia. Dar lugar a la posibilidad de un viraje, en este caso extendiendo el interés analítico a más sujetos, puede llevar a trascender los caminos más transitados y con ello, a avanzar el conocimiento de los fenómenos que nos ocupan.

3 La continua definición del encuentro

Otro proyecto de investigación me involucró personalmente en la producción de los datos orales puesto que los recogí mediante entrevistas individuales a cada sujeto. Mi objeto de estudio era la argumentación que se manifiesta asociada a la actividad de narrar. Durante el primer año de trabajo como voluntaria en Centro Comunitario para Jóvenes Latinoamericanos²⁷ integré programas de distinto tipo y eventualmente encontré uno relacionado con búsquedas de empleos de oficina el cual me permitió, además de servir como instructora, acceder a un grupo social de mi interés y en el segundo año, aumentó el nivel de familiaridad y compromiso con las actividades comunes. Todos los jóvenes adultos

²⁷ Su sigla es L.A.Y.C., sigue emplazado en el tradicional barrio de inmigrantes, Mount Pleasant en Washington, D.C., y debido a su éxito y a su carácter de ONG ha podido establecer sucursales en estados vecinos.

(varones y mujeres) integrantes del programa conocieron mi proyecto de investigación y entablé con ellos una relación fluida.

Entre todos los sujetos seleccionados por factores en su historia de vida, tales como la edad en el momento del desarraigo, y entre todas las entrevistas obtenidas, quince resultaron ser los casos más interesantes y productivos para mi tema de estudio y las entrevistas más profundas o prolongadas. Buscaba recoger narrativas de experiencias personales de emigración del país de origen y de integración en el país huésped. Debido a las características de los tópicos, a la potencial duración de su tratamiento y especialmente a la concepción, culturalmente estándar y no técnica, de entrevista, me reuní con un sujeto cada vez y en el lugar de su elección: el Centro Comunitario, su casa o mi casa. La historia de nuestras interacciones previas a la entrevista en el largo tiempo que nos habíamos tratado en el ejercicio de nuestros roles en el sistema social fue beneficiosa para convocar la colaboración con mi proyecto y para continuar genuinamente en la entrevista el tono de rapport, confianza y franqueza (Carranza [1996](#), [1998](#)). Consciente de las potenciales consecuencias de mis propias intervenciones en la negociación interaccional del texto que sería luego objeto de análisis discursivo, me aseguré de tener un protocolo flexible de temas, dejar discurrir su desarrollo en la dirección que tomara el entrevistado, y reaccionar con naturalidad a los relatos como yo lo hubiera hecho en conversaciones ordinarias.

Uno de los encuentros programados con un integrante del Centro Comunitario presentó un desafío en otro tipo de negociación que involucró la definición del hecho de habla en sí mismo. Este caso exige reflexión sobre la agencia de los participantes no solo en la emergencia negociada del discurso a analizar sino también en la definición del tipo de situación que se instaura. La presencia del investigador en el campo y el modo en el que el sujeto y el grupo ubican al investigador tienen un impacto decisivo en el desarrollo de los acontecimientos y en el desarrollo de los productos textuales que nos interesa recoger, de ahí que los lingüistas etnógrafos aspiramos al control reflexivo de la búsqueda investigativa. Sin embargo, veremos que esta reflexividad no bastó en este caso para asegurar una concreción canónica del hecho de habla “entrevista”.

Es sabido que el hecho de habla que llamamos entrevista adopta múltiples variaciones según los objetivos a los que se destina en las sociedades occidentales y aún como técnica de las ciencias sociales, adquiere diversos formatos, características y tonos. Lo pertinente aquí es que desde la perspectiva de la comunidad de investigadores para que un encuentro social sea entrevista es indispensable que se conjuguen elementos tales como la orientación mutua y exclusiva de entrevistador y

entrevistado, la continuidad de la comunicación, la acomodación (en el sentido de Speech Accommodation Theory) e influencia recíproca en la dirección y el desarrollo del discurso que será fuente de datos, etc. Asimismo, para que sea una técnica fructífera también es necesario asegurar la calidad del registro de audio. Desde la perspectiva del individuo que accede a colaborar con una investigación, el encuentro destinado a servir tales fines tiene un componente constitutivo esencial: la revelación de información, y por ello, lo relevante es qué información se comparte con el interlocutor y en qué grado. Además de las concepciones de los participantes sobre el tipo de encuentro y el tipo de actividad verbal en la que están involucrados, interviene otro factor de influencia en el discurso resultante: la percepción que el entrevistado tiene del interés y el plan del investigador, del investigador como sujeto y de los factores contextuales de la situación.

Los factores que se acaban de mencionar quedaron de manifiesto en una reunión que comenzó a la hora acordada en un aula del Centro. El joven, Emilio, tenía educación terciaria y había emigrado hacia más de diez años durante la guerra civil en El Salvador.²⁸ Sus primeras anécdotas son relatos de experiencias concretas de rechazo o discriminación en los primeros años y a continuación, propone seguir en el bar Trolley's a pocas cuadras sobre la misma calle. Allí, con la presencia de otros parroquianos y a pesar de la música de fondo, se refiere al hecho más delicado que él presenta como íntimamente asociado a su condición inicial de indocumentado y llama "muy doloroso": no haber podido salir del país huésped para despedirse de su padre, quien agonizó por varios días, ni haber asistido al funeral. En el análisis posterior, llamó la atención que muchas de las emisiones en ese segmento contenían el "tú" indefinido y que la experiencia individual fue inmediatamente asociada a artículos escritos por columnistas latinos acerca de experiencias similares. El volumen de la música y el número de asistentes continuaron en aumento. Emilio desarrolló más tópicos de manera sostenida y enfocada que abarcaron desde la conveniencia de que los latinos mantengan sus valores tradicionales hasta la necesidad de humanizar el capitalismo ("Somos una tuerca más para el sistema") y simultáneamente, además de las interrupciones de la camarera, el entorno se volvió cada vez más ruidoso y hasta incluyó canto con micrófono.

Otra disonancia presente en el caso expuesto radica en el carácter público del sitio elegido por este sujeto y el carácter personal y

²⁸ Los textos obtenidos con este miembro de la comunidad no formaron parte del corpus definitivo del estudio que se estaba llevando a cabo, pero la interacción con él y la experiencia que aquí se informa generaron insights sobre la experiencia inmigratoria del grupo y aún hoy motivan nuevas reflexiones.

extremadamente significativo de las experiencias que relata. El bar Trolley's es un lugar emblemático del colectivo de inmigrantes centroamericanos residentes en el barrio. La asiduidad con la que concurrían especialmente los salvadoreños y hondureños y el tipo de música que interpretaban cantantes o bandas “en vivo” apuntan a su valor cultural e identitario. El lugar físico en sí mismo era, para la reunión conmigo, una declaración de su ubicación social y cultural, por lo tanto, coherente con el discurso expositivo producido por este sujeto sobre los aspectos afectivos, sociales y culturales de los latinos de su edad.²⁹ La secuencia de tópicos que va hilvanando este sujeto está completamente dentro de lo buscado en el proyecto de investigación y abarcan desde el dolor de no haber podido acompañar a su padre en el lecho de muerte hasta la brecha cultural con los hijos de su actual pareja que han estado creciendo y educándose en Estados Unidos, donde todos residen. A pesar de los diversos grados de intimidad que pueden evocar los temas, el espacio público y las condiciones acústicas son pistas que requieren ser incorporadas en la comprensión de lo acontecido y conducen a revisar los textos con el fin de determinar la voz que los desarrolla. La concurrencia de indicadores lingüísticos puede confirmar que se constituye una voz que ofrece una interpretación pública en términos del destino y las vicisitudes comunes o típicas en la vida de todo el grupo inmigrante.

3.1 El sentido en el contexto social y cultural

El hecho de que en nuestras sociedades se reconoce cuando un acontecimiento cae en la categoría “entrevista” induce a dar por sentado la prosecución de los fines del entrevistador y a pasar por alto que el discurso producido en él queda moldeado por los componentes identitarios que pueden hacerse pertinentes en algunos momentos, por la relación interpersonal e intergrupala de los participantes y por sus continuas decisiones al contribuir en la interacción. Para comprender el caso presentado resulta clave tener en cuenta no solo el rol situacional que yo intentaba desempeñar según el tipo planeado de entrevista sino el rol discursivo que clara y activamente me había asignado Emilio de destinataria de su crítica cultural, opiniones, relatos y hasta exhortaciones. En realidad, la meta comunicativa de este sujeto consistía en construir terreno común.

Están lejos de la atención del entrevistado las consideraciones del grado de tipicidad en tanto entrevista que exhibe la comunicación mientras que para el entrevistador, la aceptabilidad de las condiciones de

²⁹ Las dimensiones de mi identidad a las que apela este interlocutor y que se vuelven pertinentes son mi carácter de hispanoamericana, voluntaria del Centro Latinoamericano, mujer y residente del mismo barrio desde hacía solo tres años.

la entrevista puede determinar la utilidad o la confiabilidad de los datos, o incluso la aprobación de los procedimientos por parte de evaluadores y otros investigadores. Con el control del encuentro en un grado inesperado y la magnitud de la información compartida, en cierto sentido, Emilio logró, a su propio modo y en gran medida, “incorporar” a la investigadora al grupo social en cuestión tratándola como a uno de los suyos y transformándola definitivamente por el hecho de conocer lo que ahora conocía.

Los efectos sobre la situación y el acontecimiento que tuvieron las decisiones de Emilio ilustran, por supuesto, que el abordaje etnográfico ofrece ventajas para comprender el hecho de habla y el uso del lenguaje porque el investigador participa en el “contexto de situación” (Malinowski), pero además, el interpretar las iniciativas de este sujeto de investigación permite apreciar que el trabajo de campo es una experiencia cultural y por serlo, acarrea beneficios en ese terreno que la investigación puede capitalizar.

4 La interpretación situada que hacen los participantes

Muchos de los encuentros sociales y las actividades que observamos en nuestras experiencias etnográficas involucran múltiples participantes y son por definición multimodales, por eso importa capturar los significados expresados mediante gestos, orientación corporal, postura física, y también mediante artefactos, es decir, desde los objetos usados o presentes hasta la ornamentación y la decoración del sitio del encuentro. Asimismo, en los trabajos de microsociología, etnometodología y etnografía de la comunicación, estamos acostumbrados a capturar la fragmentación del foco de actividad conjunta cuando dos o más participantes dentro del conjunto se disgregan en una acción tangencial, no disruptora de la que es la acción central y definitoria del encuentro. Por ejemplo, en el curso de un rito religioso, algunos pueden comprometerse en una interacción de a dos susurrando. No se pretende en este trabajo poner el foco en la simultaneidad de canales semióticos. Interesa la simultaneidad de diversas direcciones de la atención por parte de los copresentes y del compromiso de cada participante en la interacción (que denomino “compromiso de interacción”) porque de ellos dependen nuestras conjeturas sobre la recepción de la conducta significativa.

Es esperable enfrentarse con diversidad de tareas de recepción y producción en la comunicación bilateral o tripartita, por ejemplo, si examinamos la interacción (cuyos productos son orales y escritos) entre dos o tres niños resolviendo juntos un ejercicio de aritmética y a la vez manejando objetos en el espacio. Aún sin el requisito de la copresencia, se dan múltiples tareas en la comunicación electrónica, por ejemplo, la

interacción de dos o tres académicos en una sesión de Skype que incorpora la imagen recíproca proporcionada por la cámara de sus respectivas computadoras y en la que se percibe la expresión facial y gestual mientras que simultáneamente en otra “ventana” puede estar un texto escrito que los participantes leen y producen en coautoría. En estos ejemplos, debido al número de participantes, la diversidad de tareas descritas se da dentro de un único compromiso de participación. El término propuesto, “compromiso de participación”, permite designar la orientación mutua, interaccionalmente situada, que se concreta entre actores copresentes que además son participantes.

En el contexto de los Tribunales de Justicia Penal, en la investigación de las prácticas comunicativas en salas de audiencias, es posible observar la dinámica interaccional y de movimiento en el espacio físico que se da, por ejemplo, cuando se exhibe un artefacto en el escritorio del tribunal, por ejemplo, un arma de fuego que ha sido secuestrada, fotografías del lugar de los hechos delictivos o un plano de una zona de la ciudad. El fiscal, el defensor y el testigo se acercan a los jueces y debido a la proximidad física, las preguntas al testigo se realiza en voz más baja y los participantes van señalando puntos en los objetos usualmente produciendo emisiones que contienen formas deícticas. Este centro de actividad queda fuera del campo visual del resto de los presentes en la sala, entre ellos, el imputado, sus familiares, familiares de víctimas, periodistas, etc. y lo que es más importante, también lejos de la percepción de los ocho jurados populares que intervienen en un número creciente de causas. Afín a estos momentos, pero de una complejidad considerablemente mayor e ineludible importancia para la reflexión de los etnógrafos, es la irrupción de las presentaciones con Power Point como parte integrante de los alegatos de los litigantes.

La imagen que se reproduce abajo ilustra la dispersión provocada no por un hiato en la actividad de habla, ni por una transición entre actividades, como habría ocurrido en una audiencia típica hasta hace muy poco tiempo sino por la exhibición, oficialmente permitida, de un largo texto en una pantalla lateral. El orador, de saco marrón y corbata clara, es el fiscal que estaba produciendo su alegato y no concentraba la orientación de las miradas y de la atención. Las mismas opciones de escucha y lectura tenían vigencia para los demás participantes – tribunal, jurados legos, etc. – ubicados frente a los que aparecen en esta foto y que eran observados por la investigadora, pero no tomados por esta cámara. Aunque esta dinámica sea habitual en otros entornos, su instauración en éste trae cambios, dignos de examen, en la participación de los destinatarios primarios, los juzgadores.



Uno de los presupuestos epistemológicos de los estudios de las prácticas comunicativas consiste en que debe adjudicarse tanta atención analítica a la recepción como la producción del discurso. Los encuentros sociales en la sala de audiencias, con la reciente introducción de jurados populares, atraen nuestra atención hacia los roles situacionales de jueces legos y los roles discursivos de destinatarios directos o indirectos, o meros receptores. Comprobamos que la multiplicidad y la simultaneidad de medios de producción discursiva llevan a un aumento de las actividades de lectura y de escucha, y una proliferación de textos a ser interpretados por los participantes. Estas tareas de recepción permiten afirmar que los “compromisos de participación” se han diversificado. Y con ellos, las posibilidades de recepción e interpretación.

4.1. La variedad de “compromisos de participación” dentro de la acción colectiva ritualizada

Cabe destacar que el interaccionismo simbólico de Goffman proporciona herramientas para pensar la coexistencia de actividades en términos de actividad focal y no focal.³⁰ La relación subyacente define a una como dominante y a la otra como subordinada, pero el caso presentado no se ajusta a las distinciones disponibles porque exige

³⁰ En la obra de [Goffman \(1986\)](#), la actividad no focal abarca a) un aparte entre participantes ratificados, b) una interacción paralela entre participantes no ratificados, y c) un cruce entre un participante no ratificado y un participante ratificado.

admitir, más bien, focos múltiples. La “atomización” de los compromisos de participación en la etapa “multitextual” del moderno juicio penal ilustra de modo cabal, en primer lugar, que solo es posible conocer algunos fenómenos situando la práctica comunicativa en el espacio físico, lo cual es garantizado por un abordaje etnográfico, y en segundo lugar, que la evidencia etnográfica usualmente pone en tensión los conceptos y clasificaciones disponibles.

Lo presentado aquí se da en el discurso público (y oficial) debido a una innovación, rápidamente naturalizada, en las prácticas comunicativas institucionales. El debate oral en una causa penal (que de modo no técnico y metonímico llamamos “juicio”) es un hecho de habla de crucial importancia para los individuos que están siendo juzgados, para otros individuos directamente afectados por los resultados oficiales que se produzcan y para la confiabilidad del sistema de justicia. De allí se desprende la relevancia de tener en cuenta y comprender las nuevas condiciones de la interpretación situada por parte de los sujetos que intervienen más tarde en la toma de decisiones.

El interrogante con el que se enfrentan los operadores judiciales es si la lectura de los textos en las diapositivas actúa en detrimento de los efectos del alegato, con el que se aspira a resultar persuasivo y convincente. Para los investigadores, las características actuales de la interpretación situada en este contexto plantean dilemas de constitución y recortes de datos: ¿cuáles son los compromisos de participación que deberán ser investigados? ¿cuáles son las conductas comunicativas que se requiere rastrear? Estas disyuntivas no difieren de las que las que resolvemos habitualmente, pero se aplican a realidades comunicativas cada vez más tecnologizadas.

5 Conclusión

Los casos tratados aquí sirven de evidencia de que la base etnográfica trae consecuencias específicas en la comprensión de las prácticas comunicativas del grupo con el que decidimos trabajar. En Key School, si bien una dimensión identitaria, entre todas las dimensiones de la identidad del niño interlocutor, es la seleccionada para hacerlo destinatario de una intervención en una de las dos lenguas disponibles, lo que es de fundamental importancia es que la actividad es el eje de las opciones que toman los sujetos. En LAYC, la percepción por parte del sujeto investigado de mi propio rol de destinataria permitió el traslado del sitio inicial al sitio final del encuentro y dio lugar a la consiguiente radical adaptación del encuentro social, el hecho de habla “entrevista” y nuestra interacción verbal. En la Sala de Audiencia Penal, se hace evidente la complejidad de la interpretación situada que hacen los sujetos observados.

Además de reconocer el componente etnográfico en los abordajes metodológicos de investigaciones sociolingüísticas y analítico-discursivas, conviene distinguir una “orientación etnográfica” que proviene de la perspectiva teórica con la que abordamos los datos así obtenidos. No se trata de las técnicas para la recogida de datos sino de la mirada con que los abordamos para el análisis, la interpretación o la teorización. El tratamiento de los datos orientado etnográficamente ilumina ciertas facetas que quedan resaltadas por la preeminencia otorgada a la contingencia, el acontecimiento, la agencia del sujeto y el discurso situado.

Comprender los aspectos discutidos aquí no es posible concibiendo al individuo como un hablante, es decir, un mero integrante de un conjunto que cae en cierta categoría definida por parámetros aparentemente objetivos (e.g. sexo) incluyendo los externos y fácilmente mensurables (e.g. grado de escolaridad, nivel de ingreso familiar, tipo de vivienda) y cuya conducta es asimilable a la de todos los igualmente clasificados. Mirado en una etnografía, el actor social en su calidad de sujeto agente, aún bajo determinaciones y condicionamientos, opta, toma nuevas direcciones, reanaliza y reinterpreta, transforma, innova, obedece y se desvía del canon, por ejemplo, generando productos en los márgenes de los géneros o transgrediendo las normas de los hechos de habla.

La “orientación etnográfica” conlleva la concepción de que el discurso, efectivamente producido en ocasiones concretas, está imbricado en el acontecimiento. La funcionalidad, y por tanto también la interpretación, de los recursos lingüísticos y retóricos particulares también se hallan regidas por el acontecimiento. Un componente central en el estudio de los productos textuales es el reconocimiento de su emergencia en la interacción social. En las etapas posteriores al trabajo de campo, evitamos reificar nuestros datos y su dimensión accional reduciéndolos a textos.

La “orientación etnográfica” hace resaltar el hecho de que nuestros objetos de investigación ocurren (no en el sentido de “aparecen en un texto” sino en el sentido de “acaecen”) en el devenir del discurso situado. Esta ubicación hace que la conducta observada esté influida y constreñida por condiciones históricas, políticas, macrosociales y culturales, pero también por los elementos de la situación misma, que abarcan desde roles situacionales (e.g. secretario de cámara) y roles de participación (e.g. auditorio) hasta las condiciones materiales mismas. Como resultado, nuestros objetos de investigación quedan moldeados por su ubicación en todos estos planos y reconocer ese carácter situado es productivo en nuestros análisis.

Capítulo 5

Desafíos metodológicos en el estudio del desplazamiento lingüístico

Florencia Ciccone

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 89-106.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

En este trabajo se analizan los desafíos metodológicos que presenta el estudio del desplazamiento lingüístico, entendido como un proceso complejo que no necesariamente supone la “pérdida” irreversible de una lengua, a partir de las experiencias de investigación en el campo con jóvenes indígenas del pueblo tapiete de Argentina. En este sentido, se retoman revisiones críticas de las metodologías tradicionales de la lingüística de campo propuestas por la lingüística antropológica y de la documentación, para reflexionar sobre su adecuación en al estudio de la lengua indígena en jóvenes que tienen el español como lengua primera. El tapiete es una lengua tupí-guaraní hablada en el noroeste de Argentina y en la región chaqueña de Bolivia y Paraguay. Actualmente, un grupo de jóvenes tapietes de Argentina presenta distintos grados de uso de la lengua indígena que van desde la presencia de habilidades receptivas con recreación de fórmulas y expresiones, hasta usos productivos fluidos del tapiete con innovaciones lingüísticas inducidas por contacto con el español. El objetivo del capítulo es analizar los aciertos, desaciertos y resultados de la implementación de metodologías para el estudio en el campo de los procesos de desplazamiento lingüístico en los jóvenes tapiete. A tal fin, se comparan los datos obtenidos mediante técnicas con mayor grado de control a partir de entrevistas lingüísticas y aquellos obtenidos mediante metodologías alternativas para el relevamiento y registro de usos del tapiete entre los jóvenes. Asimismo, se incorporan otros aportes metodológicos de la lingüística antropológica para la recolección e interpretación de estos datos.

1 Introducción

En este trabajo se retoman las revisiones críticas hechas a los estudios sobre lenguas amenazadas y desplazamiento lingüístico que conciben estos procesos en términos de “muerte de lengua” y los cambios lingüísticos como “reducciones”. Si bien ya se han observado los problemas conceptuales e ideológicos que plantean estos enfoques ([Hill, 1999 \[1986\]](#); [Gal, 1989](#); [Courtis y Vidal, 2007](#); entre otros), los aspectos metodológicos del trabajo con hablantes bilingües que tienen la lengua minoritaria como lengua segunda han sido menos tratados.

A partir de experiencias de investigación en el campo con jóvenes indígenas del pueblo tapiete de Argentina, se comparan los datos y resultados obtenidos mediante técnicas aplicadas durante sesiones de trabajo lingüístico altamente controladas por parte del investigador, con aquellos obtenidos mediante metodologías provistas por la lingüística antropológica y la lingüística de la documentación para el registro de usos más espontáneos del tapiete (tupí-guaraní) en estos jóvenes. La hipótesis de este trabajo es que las metodologías tradicionales de la lingüística de campo, cuyo espacio privilegiado de recolección de datos es la entrevista y cuya técnica predominante es la elicitación a partir de la traducción, han influenciado muchos de los abordajes del fenómeno de desplazamiento lingüístico que enfatizan la pérdida de formas lingüísticas por sobre la creatividad de los hablantes.

2 El estudio del desplazamiento lingüístico

2.1 El concepto

Los estudios sobre el fenómeno denominado desplazamiento lingüístico (*language shift*) surgen vinculados a otro tópico conocido en la bibliografía como “lenguas en peligro” o “lenguas amenazadas” (*endangered languages*). Este último concierne a la rápida disminución de las lenguas minoritarias en el mundo y la inminente amenaza de la diversidad lingüística y cultural, como consecuencia de la presión ejercida por las sociedades hegemónicas sobre los pueblos social y económicamente más vulnerables.

Pueden distinguirse dos aproximaciones de investigación que abordan el estudio de las lenguas amenazadas ([Tsunoda, 2005](#)). La primera, y más adoptada tradicionalmente por los lingüistas, busca registrar la forma y uso de una lengua dada, idealmente, tal como se encontraba en su momento de “vitalidad”, o bien captar aquello que aún se conserva de la lengua en una comunidad. La segunda aproximación examina el fenómeno de las lenguas amenazadas en sí mismo ([2005](#): 29).

Desde este último enfoque, el concepto de desplazamiento lingüístico es referido en la bibliografía como el tipo más frecuente de “muerte de

lengua” ([Thomason y Kaufman, 1988](#); [Campbell y Muntzel, 1989](#)) y hace referencia al proceso gradual de “sustitución” de una lengua minoritaria por una lengua hegemónica. Esto es, los descendientes de una comunidad de habla bilingüe dejan de hablar gradualmente la lengua primera de sus padres y abuelos, por interrupción en la transmisión, para adoptar como lengua primera aquella que para las generaciones anteriores era lengua segunda ([Austin, 1986](#): 201; [Sasse, 1992](#): 13).

Los estudios en el campo del desplazamiento lingüístico suelen seguir dos ejes de investigación: por un lado, el análisis de los factores sociales que inciden en el abandono, por parte de sus hablantes, de una lengua minoritaria por una hegemónica. A menudo estos trabajos abordan la búsqueda de estrategias para la recuperación gradual de estas lenguas en situación de vulnerabilidad ([Fishman, 1971, 1991, 2001](#)). Por otro lado, otros trabajos ([Thomason y Kaufman, 1988](#); [Campbell y Muntzel, 1989](#)) abordan el análisis lingüístico de los procesos de cambio en las estructuras de las lenguas amenazadas. Estos conciben el desplazamiento lingüístico en términos de “reducción” o “decadencia” de la lengua al asociarlo al concepto de “muerte de lengua”.

Ya se han observado los problemas conceptuales e ideológicos que supone el tratamiento del desplazamiento lingüístico en términos de “muerte de lengua” y los conceptos y clasificaciones que esta metáfora introduce (por ejemplo, hablantes “terminales”, lengua “obsoleta”, “degeneración”, etc.) ([Grinevald, 2001](#); [Courtis y Vidal, 2007](#)). Estas críticas apuntan a que el fenómeno así entendido es tratado como irreversible y unidireccional, conduciendo, la mayoría de las veces, a una “lingüística del salvataje” ([Courtis y Vidal, 2007](#)) con ideologías puristas, donde “los cambios son percibidos como formas ‘corrompidas’” ([2007](#): 26).

Este trabajo retoma las concepciones del desplazamiento lingüístico entendido como un proceso complejo y dinámico que no necesariamente supone la pérdida irreversible de una lengua ([Hill y Hill, 1999 \[1986\]](#); [Gal, 1989](#); [Dreidemie y Hecht, 2009](#)). Por el contrario, involucra el movimiento de formas, significados, funciones e ideologías asociados a distintas lenguas, unas hegemónicas y otras minorizadas, en comunidades plurilingües en las que los hablantes de esas lenguas son agentes de esos movimientos.

2.2 Las metodologías

Menos revisado ha sido el asunto de las metodologías en este campo. En sus inicios, el desplazamiento lingüístico se abordó como un fenómeno observado indirectamente por lingüistas que se encontraban realizando estudios de descripción de las formas más conservadoras de

las lenguas minoritarias. En este contexto, el trabajo pionero de Nancy Dorian desarrolló tempranamente un estudio sistemático de estos fenómenos dando importancia a los datos que otros lingüistas dejaban de lado por no ser representativos de la “lengua” tal como se la quería documentar y describir. El concepto de “semihablante” (*semi-speaker*), propuesto por la autora ([Dorian, 1977](#)), permitió abordar estos datos. Éste se aplica a aquellos individuos bilingües que mantienen una habilidad receptiva amplia en su lengua primera, pero limitada en su competencia productiva, y que poseen ambos tipos de habilidades comunicativas en la lengua dominante.

Las metodologías que se han utilizado para realizar trabajo lingüístico con estos hablantes han sido, predominantemente, las técnicas de recolección de datos tradicionales de la lingüística de campo ([Munro, 2001](#); [Chelliah, 2004](#)), esto es, las listas de elicitación de vocabulario, oraciones y textos semielicitados referidos generalmente a temas del pasado. Por ejemplo, [Dorian \(1982\)](#) utiliza con hablantes fluidos una lista de elicitación de 265 oraciones en inglés para ser traducidas al gaélico. Otros trabajos más recientes que se proponen la documentación de lenguas con pocos hablantes también privilegian las sesiones de trabajo lingüístico de este tipo ([Terhart y Danielsen, 2009](#)).

Algunos trabajos hacen referencia a la dificultad de registrar textos a partir de entrevistas. Así, [Hill y Hill \(1999 \[1986\]\)](#) afirman: “las entrevistas resultaban penosas para los semihablantes, porque no se consideraban representantes adecuados del ‘hablar mexicano’” ([1999: 86](#)). Por su parte, [Thomason \(2001\)](#) comienza su capítulo denominado “Muerte de lengua” de la siguiente manera:

“Este estudio está basado principalmente en material que yo recolecté en Carnavon y Onslow ... El corpus consiste en vocabulario y oraciones elicítadas con seis hablantes No me fue posible grabar ningún material textual ... La competencia de los hablantes que entrevisté abarcaba desde habilidades semihablantes hasta fluidas limitadas”³¹ ([2001: 222](#)).

La hipótesis del presente trabajo es que estas metodologías, cuyo espacio privilegiado de recolección de datos es la entrevista lingüística, han influenciado muchos de los abordajes del fenómeno de desplazamiento lingüístico que enfatizan la pérdida de formas lingüísticas. Algunas excepciones a esta tendencia son los trabajos de [Gumperz \(1982\)](#) y [Gal \(1989\)](#). Esta última autora reflexiona de la

³¹ “This study is based primarily on materials I collected in Carnavon and Onslow... The corpus consists of vocabulary and sentences elicited from six speakers... I was unable to record any text material... The competence of the speakers I interviewed ranged from semi-speakers abilities through limited fluency”. La traducción es mía.

siguiente manera acerca de la metodología de registro de conversaciones espontáneas:

“Mientras este tipo de muestra de habla es relativamente menos controlable en comparación con la traducción o la elicitación de juicios de aceptabilidad, tiene algunas ventajas compensatorias, especialmente en comunidades en proceso de desplazamiento donde las normas son flexibles o problemáticas [...]. Los juicios de valor y las traducciones son tareas que pueden no ser familiares, especialmente para hablantes con un uso limitado de la lengua: sus actuaciones en este tipo de tareas probablemente no capten directamente sus habilidades lingüísticas cotidianas”³² (1989: 319).

El análisis comparativo de distintas metodologías utilizadas para el estudio del desplazamiento lingüístico entre jóvenes tapietes de Argentina, desarrollado en la sección 4, busca ampliar esta discusión. La sección 3 hace una presentación general de la situación de la lengua tapiete en estas comunidades.

3 Continuidad y discontinuidad de la lengua tapiete en las comunidades de Argentina

Los tapietes habitan actualmente en Argentina, Bolivia y Paraguay. Este pueblo ha atravesado profundos cambios culturales a partir de comienzos del siglo veinte como consecuencia de su incorporación como mano de obra semi-esclava en los ingenios azucareros del norte argentino, la Guerra del Chaco (1932-1935) entre Bolivia y Paraguay, la instalación y crecimiento de población foránea (criollos e inmigrantes) en los territorios históricamente habitados por los pueblos de la región del Chaco y la evangelización, entre otros factores. Estos cambios han tenido un impacto en sus estrategias de supervivencia y en sus prácticas lingüísticas.

En Argentina, los tapietes están establecidos en dos comunidades multiétnicas en la provincia de Salta: Misión Los Tapietes, en la ciudad de Tartagal, y La Curvita, sobre el río Pilcomayo, Departamento de Rivadavia. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004- 2005) registra 524 tapietes autorreconocidos en este país.

³² “While this kind of speech sample is relatively uncontrolled in comparison to translation or elicited judgements of acceptability, it has some compensating advantages, especially in shifting communities where norms are flexibly or problematic [...]. Judgements and translations are metalinguistic tasks which may be unfamiliar, especially for narrow users: their performance on such task may not directly trap their everyday linguistic ability. Thus, intuition and passive knowledge of words are neglected here in favour of active usage”. La traducción es mía.

En ambas comunidades, se observa el desplazamiento en contextos de uso del tapiete hacia el español y la disminución en la transmisión de la lengua. Actualmente, los ancianos tienen el tapiete como lengua primera y utilizan también el español en su vida cotidiana. En cambio, los niños y los jóvenes de estas familias tienen el español como lengua primera. Los primeros poseen competencias receptivas del tapiete y, en algunos casos, pueden producir algunas expresiones o canciones. Entre los jóvenes, hay un grupo que posee distintos grados de competencias productivas en la lengua, cuyo uso ocurre en contextos específicos y en alternancia o cambio de código con el español. Estos usos y las metodologías utilizadas para su registro y análisis se desarrollan a continuación.

4 Metodologías para el estudio del desplazamiento lingüístico entre los jóvenes tapietes

Este trabajo se enmarca dentro de un estudio general de los procesos de cambio por contacto con el español en la lengua tapiete. Un fenómeno que merece un tratamiento particular es el uso de esta lengua por parte de los hablantes más jóvenes, aquellos que constituyen la denominada “tercera generación”³³ en los procesos de desplazamiento lingüístico (Tsunoda, 2005). Estos hablantes, como dijimos en la sección anterior, poseen el español como lengua primera. La denominación “jóvenes” no hace aquí referencia a una categoría de hablante, como se la define en la bibliografía³⁴ (Grinevald, 2001), sino más bien a una categoría émica que distingue una de las etapas de vida de los tapietes contemporáneos, *kunumi* ‘muchacho’ y *kuñātāi* ‘muchacha’, que se desarrolla entre los 14 y 30 años de edad.

Al comenzar este estudio, muchos de los consultantes y entrevistados mayores sostenían que había jóvenes que hablaban “algunas cositas”; sin embargo, estos usos no eran fácilmente observables y accesibles para el investigador. Por una parte, en aquellas situaciones comunicativas que podían registrarse con más facilidad, como eventos públicos (asambleas políticas, reuniones comunitarias y culto evangélico), los jóvenes no asumían un rol activo como oradores. Por otro lado, durante visitas del investigador a las familias, dado que el español era la lengua primera en

³³ Tsunoda (2005: 73) distingue aquellas perspectivas que postulan que la sustitución de una lengua minoritaria por una hegemónica se completa en la tercera generación (Edwards 1984 y Fase, Jaspaerts y Kroon, 1992, citados en Tsunoda, 2005: 73), de aquellas que afirman que estos cambios son algo más complejos y que existen variaciones dentro de esta generación (Mesthrie, 1994, citado en Tsunoda, 2005: 73).

³⁴ Algunos autores que establecen tipologías de hablantes de lenguas en peligro distinguen un tipo de hablante fluido denominado “joven fluido”. De acuerdo con estas clasificaciones, estos son hablantes bilingües fluidos de la lengua en peligro hablada de alguna forma cambiada y aceptada por la comunidad (Grinevald, 2001:304).

común con los jóvenes, esto influía en la elección de este último código exclusivamente, incluso para dirigirse a otros miembros de la familia.

Los tipos de estrategias metodológicas utilizadas para el registro de los usos del tapiete en este grupo pueden dividirse en tres etapas que se dieron a lo largo del trabajo y que permitieron reformular y complementar distintos tipos de recursos. Inicialmente, se realizó un relevamiento general de valoraciones de la lengua indígena y del español por parte de los jóvenes, como también de los contextos de uso de las lenguas. Las metodologías utilizadas para tal fin fueron la observación participante, el registro en notas de campo y la realización de entrevistas semidirigidas³⁵ registradas en audio. Este primer acercamiento permitió identificar a aquellos hablantes que se reconocían como conocedores y demostraban cierto uso de la lengua tapiete y que, por su valoración positiva de estos conocimientos, estaban dispuestos a involucrarse en este proyecto.

En una etapa posterior se recurrió al trabajo a partir de entrevistas lingüísticas pautadas, teniendo en cuenta las estrategias recomendadas para el registro lingüístico con hablantes de lenguas amenazadas. Estas son: evitar la elicitación a partir de la traducción y, en cambio, utilizar métodos diversificados, como, por ejemplo, el uso de estímulos (visuales, auditivos, etc.) que permitan “activar la producción de la lengua en situaciones naturales”³⁶ (Grinevald, 2001: 295). En el apartado 4.1 se describen estas estrategias y se analizan sus límites y resultados.

Finalmente, se buscaron las posibilidades de registro de usos más espontáneos del tapiete por parte de estos hablantes; una estrategia metodológica recomendada por la lingüística antropológica y retomada desde la lingüística de la documentación (Himmelman, 2006; entre otros), pero no siempre de fácil concreción para el investigador de lenguas amenazadas. En el apartado 4.2 se describen estas estrategias de registro y se comparan algunos resultados con los obtenidos durante las entrevistas.

4.1 El trabajo en el marco de entrevistas: límites y resultados

En el marco de sesiones de entrevistas pautadas se buscó indagar sobre las competencias receptivas y productivas en la lengua por parte de hablantes que habían manifestado algún tipo de conocimiento del tapiete. Estas entrevistas fueron útiles para identificar a los distintos tipos de hablantes jóvenes en función de su grado de comprensión general de

³⁵ Se realizaron 8 entrevistas semidirigidas a 18 jóvenes de entre 13 y 28 años, señalados por consultantes mayores como aquellos que poseían algún conocimiento de la lengua tapiete.

³⁶ “Furthermore, one needs to develop ways of triggering the production of natural language” (La traducción es mía). En este artículo, la autora denomina “datos naturales” a aquellos que no son producto de la traducción: “Natural data basically means data that is not the product of translation” (2001: 293).

textos en tapiete, así como de reconocimiento de distinciones morfológicas³⁷ y de ciertas producciones que pudieron registrarse en algunos hablantes. Sin embargo, esta metodología de trabajo tuvo sus limitaciones para registrar usos del tapiete en muchos de estos jóvenes.

Se evitó la técnica de elicitación de vocabulario y oraciones a partir de la traducción desde el español, en cambio se intentó mediante estímulos la producción de un texto narrativo. Uno de esos estímulos consistía en hacer escuchar en audio al entrevistado una versión de un cuento humorístico tradicional del zorro narrado por un hablante fluido. A partir del cuento, la investigadora pedía al entrevistado que contara en español lo que había escuchado.³⁸ Luego se solicitaba que, en la medida de sus posibilidades, sintetizara el argumento del cuento en tapiete. Mediante esta actividad en particular, sólo se obtuvo el registro en audio de un texto narrativo que era una renarración de un cuento tradicional escuchado por el entrevistado. El cuadro 1 a continuación muestra comparativamente un fragmento del texto registrado con un hablante fluido de 40 años y la renarración del mismo cuento por parte de un hablante de 27 años.

³⁷ Se elaboró junto a un consultante lingüístico fluido una lista de 20 enunciados en tapiete que tenían como finalidad determinar el reconocimiento morfológico de las siguientes categorías: persona, tiempo, sistema de alineamiento jerárquico, causativo morfológico y evidenciales. Se le pedía al entrevistado que tradujera cada oración del tapiete al español.

³⁸ Se realizaron cinco entrevistas con ocho jóvenes. En tres de los casos -con aquellos jóvenes en los que se había constado un mayor manejo del tapiete- se trabajó en forma individual. Dos de las entrevistas se realizaron de manera grupal (entre hermanos o primos) para fomentar el apoyo mutuo en los jóvenes que habían declarado poseer un manejo más limitado de la lengua. La investigadora hacía escuchar dos veces el audio a los entrevistados.

Cuento del tigre y el zorro (F.V. 40 años)	Cuento del tigre y el zorro (A.S. 27 años)
Ko ka'aru a-mbe'u-po DEM tarde 1.SG.AC-contar-FUT ³⁹ 'Esta tarde voy a contar'	ime-nda arka'e yawa handi awara haber-EVD antes tigre con zorro
arkai-pi shi-namo mandu-a antes-LOC POS.1.SG.-abuelo recordar-NOM 'lo que mi abuelo contaba (recordaba)'	'Había una vez el tigre con el zorro' awara mangātuä kwa yawa zorro molestar DEM tigre
Ko istoria arka'e-pi yawa handi awara DEM historia antes-LOC tigre con zorro	'El zorro no dejaba de molestar al tigre' awi shi-mbi -molesta ë NEG.IMP 1.SG.IN-CAUS-molestar 3:estar
'Esta historia de antes, del tigre y el zorro'	'No me estés molestando'
ko awara yarakwa'a-ite arka'e-ite DEM zorro pícaro-SUP antes-SUP 'Este zorro muy pícaro hace mucho'	a-ri-re'u-po -kwi 1.SG.AC-2.SG.P-1:comer-FUT -FUT.INM 'que te voy a comer'
nda awara o-h mängantu'a hai akai-pi ko yawa EVD zorro 3:ir molestar él antes-LOC DEM tigre	Hama-nda ou shu awara entonces-EVD 3-venir 3.OBL zorro 'Entonces el zorro vino hacia él'
'Entonces el zorro iba a molestar a él este tigre'	

Cuadro 1: Fragmento de renarración de un cuento humorístico tradicional por parte de un joven de 27 años.

Este texto fue transcrito, analizado y traducido junto a dos hablantes fluidos de la lengua que estuvieron de acuerdo en que no había “errores” gramaticales en la versión del hablante más joven. Del análisis comparativo de este texto con respecto a la versión del hablante de 40 años es de notar, sin embargo, la ocurrencia comparativamente mayor de cláusulas independientes y cláusulas con menor grado de dependencia (dependencia sin subordinación, [Foley y Van Valin, 1984](#)) y ocurrencia

³⁹ Abreviaturas: 1,2,3=primera, segunda y tercera persona; AC=activo; CAUS=prefijo causativo; CAUS2=sufijo causativo 2; DEM= demostrativo; EVD=evidencial; EXCL=primera persona exclusivo; FIN=finalidad; FRC=frecuentativo; FUT=futuro; FUT.INM= futuro inmediato; I=interrogativo; IN=inactivo; INCL=inclusivo; IMP=imperativo; LOC=locativo; LOC.MOV=locativo de movimiento; NEG=negación; NEG.IMP= negación imperativa; NOM=nominalizador; OBL=oblicuo; ONH=objeto no humano incorporado; PL=plural; POS=posesivo; POSP=posposición; RES=resultativo; SG=singular; SUB=subordinador; SUP=superlativo; /= pausa corta

escasa o nula de construcciones subordinadas. Esta tendencia al uso de cláusulas simples y cláusulas dependientes sin subordinación frente a cláusulas subordinadas en hablantes más jóvenes se observa también al comparar estos dos textos con respecto al mismo cuento narrado por una mujer mayor de sesenta años (Cuadro 2). En efecto, este tipo de resultados que dan cuenta de reducciones, en este caso de recursos sintácticos como la subordinación, ya ha sido identificado como una de las “consecuencias estructurales de la muerte de lengua” (Campbell, 1994).

		Hablante + 60 años	Hablante 40 años	Hablante 27 años
Cláusulas independientes		20 (46 %)	41 (61,1 %)	22 (78 %)
Cláusulas dependientes	Verbos seriales	7 (16 %)	6 (8,9 %)	2 (7%)
	Complementación verbos yuxtapuestos	2 (4,6 %)	8 (11,9 %)	3 (10 %)
	Cláusulas adverbiales con -rã	10 (23 %)	11 (16,4 %)	1 (3,5 %)
	Cláusulas subordinadas con nominalizador -wa (relativas o complemento)	4 (9,3 %)	1 (1,5 %)	0 (0 %)
Cláusulas totales		43 (100 %)	67 (100 %)	28 (100 %)

Cuadro 2: Comparación de la ocurrencia de tipos de cláusula en un cuento tradicional de acuerdo con las edades de los hablantes.

La negativa del resto de los entrevistados para la realización de la actividad de renarración se debió a dos motivos constatados posteriormente. Por un lado, en un grupo de jóvenes existía una limitación real para producir textos narrativos en tapiete; estos hablantes pueden participar de conversaciones mediante intervenciones breves, ya sean respuestas a preguntas o pedidos en situaciones de habla específicas. Por otro lado, la negativa estuvo relacionada con un problema procedimental de la estrategia metodológica de renarración de un texto tradicional por hablantes jóvenes. A continuación, me referiré a esto.

Es necesario entender la entrevista lingüística como un evento de habla en el que cada participante interviene verbalmente en función de roles sociales asumidos –o negociados– a partir de su interpretación acerca del tipo de evento de habla y las normas de interacción que lo rigen ([Hymes, 2002 \[1972\]](#); [Briggs, 1986](#)). Aunque el pedido de renarración en este marco se proponía como un ejercicio lingüístico dado en circunstancias físicas distintas a las del ámbito comunitario habitual, la solicitud a los entrevistados jóvenes de asumir un rol que normalmente no adoptan en la vida cotidiana –reservado para participantes con cierta autoridad para llevar adelante este tipo de ejecución que requiere de habilidades especiales– constituyó una limitación de esta herramienta metodológica. Asimismo, algunos jóvenes de este grupo habían presenciado previamente sesiones de trabajo y registro lingüístico con hablantes mayores, interpelados por los investigadores en función de sus conocimientos de la lengua y la cultura. Por esta razón, probablemente, no se consideraron representantes adecuados del “hablar idioma” en un tipo de evento discursivo entendido así.

4.2 Estrategias alternativas: posibilidades y límites en el relevamiento y registro de usos

El relevamiento inicial de valoraciones y usos de la lengua indígena por parte de los jóvenes, realizado en la primera etapa del trabajo, fue ampliado con el tiempo mediante observación, participación en actividades comunitarias y permanencia prolongada en el campo. Esto permitió identificar los ámbitos en los que se dan estos usos cotidianos por parte de hablantes jóvenes y las posibilidades de registro en audio.

El uso del tapiete en este grupo ocurre principalmente en el ámbito familiar, ya sea con hablantes mayores o entre pares (hermanos, primos, amigos). En el primer caso, las intervenciones de los jóvenes se limitan a ciertas respuestas o comentarios breves debido al tipo de participación que éstos pueden asumir frente a participantes con mayor autoridad. En el segundo caso, el uso del tapiete entre pares ocurre en contextos muy específicos como reuniones nocturnas alrededor del fuego o durante actividades relacionadas con viajes al campo, durante partidos de fútbol interétnicos, etc. Muchas de las declaraciones acerca de estos usos hacen referencia a las características de uso del tapiete “entreverado” con el español por parte de estos jóvenes.

Se adoptaron cuatro tipos de recursos que permitieron, en una etapa posterior, la documentación de material lingüístico en tapiete producido por jóvenes: (i) la reflexión sobre situaciones de uso con mención de expresiones; (ii) la selección de temas relacionados con la vida cotidiana; (iii) la recreación de conversaciones no espontáneas; (iv) la identificación

de espacios de encuentro de jóvenes donde pudieran darse y registrarse conversaciones más espontáneas.

En el primer caso, a partir de la ampliación de información sobre contextos de uso del tapiete, se registraron reflexiones explícitas por parte de estos jóvenes acerca de las funciones de esta lengua que incluyen la mención de expresiones. Un ejemplo es el caso referido por varios de nuestros consultantes acerca del uso del tapiete durante los campeonatos de fútbol interétnicos. Según estas declaraciones, el tapiete permite organizar las jugadas durante los partidos sin que los jugadores del equipo contrario, pertenecientes a otras etnias, puedan predecirlas. El ejemplo (1) muestra este tipo de mención introducida a la explicación en español por un verbo de decir mediante el discurso referido directo.

- (1) Como que/ uno está ahí/ yo estoy atrás(s) / y:: le podés decir/
mbou she perota kupe-ipi/
pasar 1 pelota espalda-LOC.MOV
'pasá la pelota por atrás'
y es como que el otro le tira por encima

Estos datos son interesantes en la medida en que reponen expresiones de difícil acceso para su registro en audio a la vez que permiten observar el manejo de ciertas construcciones. No obstante, su carácter denotacional, donde la expresión en tapiete es claramente delimitada del hilo del discurso constituyéndose en objeto, restringe las posibilidades de observación de su valor interaccional ([Silvestein, 1976, 1993](#)). La expresión tapiete es remitida al afuera ([Autier, 1984](#)) de otro evento comunicativo que se intenta reproducir pero que ocurre mediada por el efecto que se busca crear dentro de un nuevo evento en el que, probablemente, los participantes buscan exaltar una valoración de la lengua tapiete ante la mirada de la investigadora.

El segundo tipo de estrategia consistió en la elección de temas por parte de los consultantes para hablar de ellos en tapiete. Este tipo de registro se daba con la presencia de la investigadora en un espacio propio de una conversación cotidiana del ámbito privado. El ejemplo (2) muestra un fragmento de una narración presentada por una joven a la investigadora acerca de los cambios que se produjeron en su vida a partir del reciente nacimiento de su primera hija. Esta tiene lugar en el patio de su casa, a partir de una conversación que se desarrolla luego del almuerzo, al lado del fuego, con la presencia de su madre, su hermano menor y su hija bebé.

- (2) shi-membĩ yaheo-na a-poi a-mba-tika
 1.POS hijo llorar-SUB 1-dejar 1.SG.AC-ONH-lavar_ropa
 'Cuando mi hija llora, dejo de lavar'
 hama a-mbi-o-che-ka **hasta la noche, así**
 entonces 1-CAUS₁-3-dormir-CAUS₂
 'Entonces lo hago dormir'
si se vuelve a dormir a-ha a-mba-tika-yi
 1-ir 1-ONH-lavar-FRC
 'Si se vuelve a dormir, voy a lavar ropa otra vez'
 hama **a la noche otra vez mati** a-h hau
 entonces a la noche otra vez mate 1.SG.AC-ir 1.SG:tomar
 'Entonces a al noche otra vez voy a tomar mate'

En estos casos, si bien el investigador mantiene un grado de control de los datos semielicitados -por lo que estos no son representativos de usos naturales de la lengua-, da al consultante cierta libertad en la orientación de temas y estilos en los que se siente más seguro. En este sentido, el dato sí permite dar cuenta de las competencias de estos jóvenes en la producción de textos narrativos, como también del manejo de construcciones, campos semánticos y estilos discursivos. Esto es especialmente importante al considerar que uno de los efectos del desplazamiento lingüístico es la redistribución o restricción de estilos discursivos, como también la emergencia de estilos con incorporación de rasgos de la lengua dominante. En este ejemplo es de notar el frecuente cambio de código al español dado especialmente entre cláusulas.

La estrategia de recreación de escenarios ([Grinevald, 2001](#)), utilizada con frecuencia para la documentación de prácticas lingüísticas que pertenecen al pasado de una comunidad, resultó adecuada en este caso para el registro de conversaciones “recreadas” del ámbito privado. Esta consistió en proponer a participantes, hermanos o primos, que reprodujeran un intercambio que podría darse entre ellos en su vida cotidiana. Excepto en uno de los casos, en el que el intercambio verbal resultó altamente medido, en el resto de las interacciones los participantes comienzan con un alto grado de conciencia de la “puesta en escena” que gradualmente van olvidando, como se observa en el ejemplo (3):

- (3) AS: hama Ohwaldo mārā-nte nde-i
entonces, Osvaldo cómo- solamente? 2-estar
'entonces Osvaldo ¿cómo estás?'
- OS: hai kavi
estar bien
'estoy bien'
- AS: nde-ho-ra-po nde ndi-perota
2:ir-I-FUT 2-jugar_a_la_pelota
'¿no vas a ir a jugar a la pelota?'
- OS: mba'eti
'no'
- AS: nde-ho-ra-po / mba'eti?
2-ir-I-FUT no
'¿no vas a ir, no?'
- OS: mba'eti/ mbai **hora**-pe-ra ndei-yi-po-kwi
no cosa hora-LOC-I 2-volver-FRC-FUT- FUT.INM.
'No. ¿A qué hora vas a volver?'
- AS: ka'aru-po a-ï-yi-kwi/ opa opa ai-**perota**-rā a-i-yi-kwi
tarde-FUT 1-estar-FRC-FUT.INM todo 1.SG.-jugar_pelota-SUB 1.SG-estar-FRC-
FUT.INM.
'Bien tarde voy a estar otra vez. Cuando termine de jugar a la pelota, vuelvo'

Este ejemplo fue registrado en la casa de los participantes, que son hermanos. Las primeras intervenciones en las que ellos se saludan resultan altamente artificiales, puesto que ya estaban juntos previamente. Sin embargo, posteriormente, el intercambio se torna menos recreado puesto que el hermano mayor, quien había llegado de trabajar recientemente, aprovecha para confirmar si el menor iría a jugar a la pelota esa tarde. A partir de entonces, la interacción adquiere más “naturalidad”.

Por último, se logró el registro de conversaciones más espontáneas con participación de jóvenes mediante la identificación de espacios donde pudieran darse estos intercambios y organización de encuentros que los favorecieran. Por cuestiones de espacio, se analiza sólo un ejemplo del primer tipo:

(4) DK: **y la yari?** kapirí? / mārante ě?
 abuela estar_bien? Cómo 3:estar?
 ‘¿y la abuela? ¿está bien? ¿Cómo está?’

LK: kapirí
 estar_bien
 ‘bien’

DK: mārā hasa [...] *...*
 qué pasar
 ‘¿qué pasó?’

LK: kirā hasa / **¿qué enfermedad tenía?**/ mba’eti
 ‘Así pasó’

DK: fiebre nomá

LK: fiebre nomá /ahora anda bien

DK: Mm

LK: nde-’o-ra-po **por la casa?**
 2-ir-I-FUT por la casa
 ‘¿Vas a ir a la casa?’

DK: ah-po a-mai he sheru /she a-yuhe **mate / tengo dolor de cabeza ya**

1:ir-FUT 1.SG.AC-mirar 3.OBJ 1.SG.POS-padre yo 1.SG.AC-deseo mate
 ‘Voy a ver a mi papá. Yo deseo mate, tengo dolor de cabeza ya’

Se trata del fragmento de una conversación entre dos hermanos registrada en el salón comunitario en Misión Tapiete, Tartagal, algunos minutos antes de que comenzara una clase de apoyo escolar a cargo del menor de ellos. El mayor llegaba de trabajar para asistir a la clase de apoyo que todavía no había comenzado. La investigadora, quien había pedido permiso para observar la clase de apoyo, se encontraba grabando en audio una charla con el menor sobre la enseñanza de vocabulario tapiete que el maestro había implementado en sus clases y sobre usos de la lengua en su familia. El mayor se incorpora a la conversación durante la cual se producen reflexiones sobre el valor y uso de la lengua y reproducción de expresiones. Luego, tiene lugar un silencio prolongado durante el cual la investigadora aprovecha para hacer anotaciones, interpretando que había llegado el fin del intercambio puesto que ya comenzaban a ingresar algunos alumnos que asistían a la clase de apoyo. Esta conversación entre los hermanos, durante la cual uno de ellos pregunta sobre la salud de la abuela que aquella mañana había estado con fiebre, se produce de manera espontánea. Pueden identificarse al menos dos factores que parecen haber favorecido las posibilidades de registro de esta conversación: primero, que estos jóvenes, que habían

declarado utilizar el tapiete entre ellos en otras oportunidades, se encontrarán en una situación que formaba parte de su rutina cotidiana; segundo, la valorización e interés en la lengua tapiete por parte de la investigadora, tanto como la larga y positiva relación de campo con los participantes, habrán favorecido la intención de éstos de hacer visible esta práctica y acceder, posteriormente, a la transcripción y traducción de la interacción verbal. Nuevamente, cabe señalar la presencia de cambio de código al español, en este caso tanto entre cláusulas como dentro del límite de la cláusula.

Finalmente, lo que es interesante destacar con respecto a los resultados obtenidos mediante las técnicas antes descritas es la presencia de innovaciones en el uso del tapiete por la incorporación de material lingüístico del español, más que la presencia de “errores” o “reducciones” gramaticales. A partir del análisis de estos textos con hablantes fluidos se reconoció con muy poca frecuencia este último tipo de fenómeno.⁴⁰ En cambio, se observa la frecuente incorporación de préstamos sin adaptación fonológica y morfológica, y cambio de código. A pesar de que estas características también ocurren en hablantes mayores, en estos últimos la presencia o ausencia de material lingüístico del español está regulada por aspectos situacionales y estilísticos de los géneros discursivos, como también por estrategias retóricas de construcción de los significados ([Ciccone, en prensa](#)). Un aspecto a profundizar en futuros trabajos es en qué medida se distinguen los patrones que caracterizan el cambio de código en los hablantes fluidos mayores y en estos hablantes jóvenes. Estudios que abordan la relación entre cambio de código y desplazamiento lingüístico muestran que en hablantes con dominio limitado de una de las lenguas el cambio de código permite compensar la falta de recursos lingüísticos y estilísticos disponibles para estos hablantes en sus repertorios ([Muysken 2000](#); [Gardner Chloros, 2010](#)).

Este grupo de jóvenes no participa habitualmente como ejecutantes de aquellos géneros discursivos que se caracterizan estilísticamente por presentar menos influencia del español en estas comunidades: por ejemplo, relatos tradicionales y narraciones históricas. Como ya mencionamos, tampoco habían participado previamente de entrevistas lingüísticas que los investigadores habían realizado antes en esta

⁴⁰ La construcción *a-mbì-o-che-ka* (1.SG.AC-CAUS-3-dormir-CAUS) 'hago dormir' que ocurre en el ejemplo (2), muestra un fenómeno ya documentado en semihablantes: la no aplicación de reglas en este caso morfo-fonológicas, por un otro lado, y gramaticales, por otro. En este ejemplo, el hablante utiliza “erróneamente” los causativos para verbos transitivos e intransitivos de manera simultánea. Por otra parte, no aplica reglas de armonía nasal (*mbì* ocurre con raíces lexicales orales mientras que *mì* con raíces nasales) y sonorización de la africada palatal sorda [tʃ]. La forma utilizada por los hablantes fluidos mayores es *a-mo-nye* 'hago dormir'.

comunidad, principalmente con hablantes fluidos mayores, con el fin de documentar y describir las formas del tapiete menos influenciadas por el español.⁴¹ Por esta razón, es probable que los más jóvenes no se consideraran representantes adecuados del “hablar idioma” en un tipo de evento discursivo así entendido. Esta distribución de los recursos lingüísticos y las representaciones acerca de la adecuación estilística del uso más o menos “entreverado” del tapiete permite explicar las dificultades, descritas en el apartado anterior, para registrar renarraciones de cuentos tradicionales en el marco de una entrevista.

5 Conclusión

En el presente trabajo se han retomado revisiones críticas de los supuestos teóricos e ideológicos que subyacen en muchos de los estudios que examinan el fenómeno de las lenguas amenazadas en sí mismo, poniendo el acento en las metodologías. A partir de la comparación de técnicas utilizadas para el estudio del desplazamiento lingüístico entre los jóvenes tapietes de Argentina, se buscó demostrar que las aproximaciones que ponen el foco en la pérdida lingüística de los hablantes que poseen la lengua minorizada como lengua segunda han estado influenciados por metodologías tradicionales de la lingüística de campo, basadas principalmente en la elicitación a partir de la traducción y del trabajo a partir de entrevistas lingüísticas exclusivamente. Estas metodologías permiten reconstruir con mayor sistematicidad las estructuras gramaticales de las lenguas, pero al hacerlo ponen de relieve las reducciones y la pérdida en estos hablantes, al concentrar el interés especialmente en el código. Los aportes de la lingüística antropológica, retomados por la lingüística de la documentación, al privilegiar el registro de muestras de discurso que den cuenta de la relación entre usos y estructuras de la lengua tanto como de su organización local y al prestar atención a los fundamentos culturales de la elicitación (Hill, 2006), permiten captar mejor las habilidades lingüísticas cotidianas. Esto es especialmente importante en contextos de desplazamiento lingüístico en el que ocurren procesos de cambio lingüístico acelerados y donde coexisten diversos tipos de hablantes.

⁴¹ La lengua tapiete ha formado parte de un proyecto de documentación de cuatro lenguas chaqueñas en su contexto etnográfico en el marco del Programa de Documentación de Lenguas en Peligro (DoBeS) entre 2002-2006: Proyecto “Lenguas en Peligro, Pueblos en peligro en la Argentina: documentación de cuatro lenguas del Chaco (mocoví, tapiete, vilela y wichi) en su contexto etnográfico”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires- Max Plack Institute, bajo la dirección de Lucia Golluscio. Dado que no existían estudios descriptivos ni documentación previa de esta lengua, este proyecto estuvo concentrado en el registro y descripción de las formas del tapiete menos influenciadas por el español. La tesis doctoral de la lingüista [Hebe González, A grammar of tapiete \(tupi- guaraní\) \(2005\)](#), constituye la primera descripción gramatical de la lengua.

En el caso de los tapietes de Argentina, los datos obtenidos mediante el registro de usos más espontáneos en jóvenes muestran cómo la práctica de incorporación innovadora de material lingüístico del español en el tapiete constituye una forma de apropiación de la lengua por parte de este grupo. Estos usos no pudieron ser registrados en el marco de entrevistas altamente pautadas debido a las representaciones existentes acerca de la adecuación estilística. Asimismo, cabe destacar la creatividad de estos hablantes para asignar nuevas funciones a la lengua tapiete que fortalecen la presencia y continuidad de la lengua en estas comunidades a pesar del avanzado proceso de desplazamiento.

Capítulo 6

Deontología en la investigación sociolingüística de las organizaciones aeronáuticas: acceso y finalidades

Lorena M. A. de- Matteis

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 107-124.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

La actividad de las organizaciones aéreas se realiza bajo los imperativos de seguridad y eficiencia. Pese a los avances técnicos, la seguridad depende del rendimiento humano y esto incluye la interacción interpersonal. La investigación lingüística en este entorno comenzó a partir de 1980, apoyándose en lineamientos teóricos propios y aportes de otras disciplinas sociales: psicología, medicina, sociología, entre otras. En este marco, el trabajo de campo sociolingüístico en ámbito aeronáutico presenta problemáticas éticas que también caracterizan, a mi entender, la investigación lingüística de tipo etnográfico en todo contexto que conlleve, en alguna medida, riesgo para la integridad física de las personas. Los profesionales aeronáuticos son particularmente sensibles a la observación y grabación de sus interacciones por parte de un investigador por lo que las dificultades en el acceso a las unidades de estudio son frecuentes y tienen como base el desconocimiento de los sujetos respecto de los principios básicos de la ética lingüística. Las objeciones que surgen, entonces, pueden resumirse en un interrogante fundamental: *¿para qué?* En este trabajo expondré mi experiencia ante estas problemáticas y reflexionaré sobre las posibles respuestas a dicho interrogante en el ámbito aeronáutico.

1 Introducción⁴²

Las diversas organizaciones aeronáuticas –aeroclubes, empresas aéreas, infraestructura terrestre de apoyo, entes de control, centros de formación, fuerzas militares, etc.– mantienen estrechos lazos. Más allá de las particularidades específicas identificables en las esferas civil, comercial y militar, que pueden reflejarse en sus prácticas comunicativas características, las organizaciones aéreas se relacionan entre sí por la movilidad de sus miembros, por la interdependencia operacional y por disposiciones legales y reglamentarias que las afectan ([de- Matteis 2009](#)). Además, desde un punto de vista antropológico y cultural, y a pesar de sus diferentes objetivos, comparten valores que influyen sobre todos los aspectos de su funcionamiento. Entre ellos, se destacan la *seguridad* y la *eficiencia*, de los que depende la aceptación pública y el éxito comercial de las aerolíneas ([Helmreich y Merritt 1998](#)). Estos valores, entonces, subyacen a la organización de las actividades, entre las que se incluye la comunicación interpersonal oral y escrita.

Las prácticas comunicativas de las personas que integran estas organizaciones interesan a la lingüística por dos razones principales: *a*) su valor contrastivo para el estudio de otros discursos institucionales, en especial en contextos de alto riesgo, y de la conversación cotidiana ([Drew y Heritage 1998](#), [Drew y Sorjonen 2000](#)) y *b*) el doble carácter de *herramienta* y *problema* que caracteriza tanto a la variedad lingüística profesional como al hecho comunicativo en este ámbito institucional y en otros de similar carácter socio-técnico. Que los hablantes reconozcan en el lenguaje una herramienta de trabajo –perspectiva instrumentalista ([Fasold 1996](#))– y, al mismo tiempo, se ocupen de reglamentar su empleo para minimizar el problema de los malos entendidos indica, además, el fuerte potencial de aplicación de los resultados de la investigación lingüística sobre este tipo de interacciones.

En este último sentido, pese a los avances técnicos que han hecho que las estadísticas del transporte aéreo demuestren su confiabilidad, cabe destacar que la seguridad aérea sigue dependiendo en gran medida del rendimiento humano en su contexto, es decir, de las interacciones de las personas con: *a*) los equipos técnicos y, en especial, con *b*) los demás sujetos que comparten sus labores. La investigación lingüística sistemática sobre estas interacciones comenzó a partir de la década de 1980, apoyándose en lineamientos teóricos propios –en especial de la psicolingüística– y en aportes de otras disciplinas sociales, con las que conforma un campo interdisciplinario que recibe el nombre de *factores*

⁴² Proyecto “Estilo(s) comunicativo(s) en la interacción verbal en español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” (subsido SGCyT-UNS, Directora: Dra. Elizabeth M. Rigatuso, Centro de Estudios Lingüísticos, Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur).

humanos (FFHH). Concebido como una “ingeniería social” por su orientación hacia la aplicación de los resultados ([Edwards 1988](#)), en este campo destacan los aportes de la psicología, la antropología, la sociología, la ergonomía y la medicina, y subyacen a los modelos de instrucción aeronáutica denominados como “CRM” (del inglés, *cockpit/crew/complete resource management*, ‘gestión de recursos de cabina/tripulación/completos’) que propenden, cada vez, más a la integración de habilidades no técnicas en el currículo profesional de cada especialidad aeronáutica.

En el análisis de las interacciones que se producen entre pilotos y controladores aéreos (díada P/C), objeto de estudio central de mi trabajo de investigación, la perspectiva teórico-metodológica de la sociolingüística interaccional junto a los aportes del análisis del discurso institucional, resulta la más apropiada para establecer una base de conocimiento que permita intervenciones prácticas a partir del trabajo con datos de interacciones naturales.⁴³ Estas perspectivas apelan a técnicas etnográficas que involucren al investigador con los grupos sociales objeto de investigación y se desarrollan en su contexto interaccional habitual, concebido como elemento central de las prácticas comunicativas. Así, el trabajo de campo realizado para recolectar datos de la díada P/C comprende esencialmente la observación-participante en contextos operativos reales. Sin embargo, en el afán de comprender la perspectiva de los sujetos, esta técnica se complementa con la realización de entrevistas semiestructuradas, la administración de encuestas, la consideración de fuentes documentales institucionales y la realización de actividades suplementarias tendientes al acercamiento a la perspectiva émica ([de- Matteis 2009](#)).

En la investigación de este tipo de interacciones, el papel de las cuestiones éticas tiene aristas y complejidades específicas vinculadas a las normas legales que rigen la actividad aeronáutica y a cuestiones de seguridad operacional que restringen el acceso a las unidades de estudio más significativas para la obtención de los datos ([Guber 1991](#)). Así, en las etapas iniciales del trabajo, las principales preocupaciones fueron las vinculadas a las decisiones metodológicas implicadas en el acceso a los datos, sobre todo, en la necesidad y conveniencia de aplicación del consentimiento informado ([de- Matteis 2004](#)). Con el tiempo, sin embargo, las reacciones de la comunidad fueron orientando estas preocupaciones, cada vez más, hacia la aplicación de los resultados pues, aun superada la resistencia inicial a colaborar, las inquietudes de los sujetos suelen traducirse en un interrogante que formulan de manera

⁴³ [Nevile](#) (2004: 21) entiende por *interacciones naturales* aquellas que ocurrirían aun si el investigador no estuviera presente registrándolas. Este concepto resulta útil, en especial, para distinguir estas interacciones de aquellas generadas en situaciones experimentales, también utilizadas en la investigación de la comunicación en el ámbito aeronáutico.

casi inmediata: “¿para qué?” Así, en este trabajo me propongo sintetizar los problemas y soluciones adoptadas en relación con la deontología del acceso a los datos de la diáda P/C, sobre todo (aunque no exclusivamente) de los obtenidos por observación directa, para luego discutir los desafíos éticos que la respuesta al *para qué* ofrece a quien aborda este objeto de investigación.

2 Problemas éticos del trabajo de campo: síntesis bibliográfica

Como observara [Kachru](#) (1993: 283), la publicación de reflexiones éticas en la lingüística aplicada fue posterior a la que se produjo en otras disciplinas sociales como la antropología, la sociología o la psicología, aunque esto no significa que no existiera una preocupación sistemática por cuestiones que surgen casi de inmediato al formular una propuesta de investigación lingüística de tipo etnográfico. Una revisión bibliográfica sobre las problemáticas éticas en el trabajo de campo de la lingüística, muestra hoy un gran número de estudios ya clásicos vinculados con la labor de la sociolingüística y dialectología urbanas ([Labov 1982](#), [Wolfram 1993](#)) y, en particular, con la documentación de lenguas ([Holton 2009](#), [Newman 2009](#), entre muchos otros). En otros casos, el foco se concentra en aspectos de la investigación en ámbitos más específicos como la medicina ([Hamilton 1993](#)) o la justicia ([Finegan 1993](#)).⁴⁴ Las similitudes y diferencias entre todos estos contextos son numerosas, y por este motivo, se hace difícil definir un único conjunto de reglas de comportamiento o código ético, esto es, una ética normativa o deontología que establezca con claridad los *cómo* de la práctica etnográfica en el estudio del lenguaje ([Rice 2006](#)). A esta dificultad, además, se suma como factor de complejidad aquello que cada cultura considera como comportamiento ético ([Holton 2009](#): 165).

El consenso, entonces, es que la reflexión sobre las posiciones éticas más generales y los principios éticos⁴⁵ deben ser revisados en forma particular por cada investigador frente a la complejidad de su objeto, así como deben ser adaptadas las recomendaciones y prácticas más habituales del *deber hacer* ético a las condiciones de cada comunidad.

La sistematización de [Rice](#) (2006), fundada en los tres modelos de investigación del lenguaje propuestos por [Cameron y otros](#) (1992), sintetiza los sucesivos paradigmas sobre la ética del trabajo de campo. El

⁴⁴ A estos estudios pueden sumarse las consideraciones de manuales metodológicos como, por ejemplo, los de [Hernández Campoy y Almeida](#) (2005) o [Crowley](#) (2007), entre muchos otros.

⁴⁵ De manera general, en las ciencias humanas y sociales se reiteran cuatro principios morales: autonomía (los sujetos deben tomar sus propias decisiones sobre la participación en una investigación que los involucre); no-maleficencia o no-daño (la investigación no debe perjudicarlos); beneficencia (la investigación debe beneficiar a un grupo social distinto de la comunidad académica) y justicia (los sujetos deben ser tratados con equidad en la distribución de las molestias y beneficios del proceso de investigación) ([Wiles y otros 2005](#): 7).

primero de ellos, el de la investigación ética, se caracteriza por investigar sobre los usos lingüísticos de los sujetos sociales intentando minimizar el daño y las inconveniencias posibles a los hablantes. En este paradigma, el informante (su elección, su entrenamiento, su remuneración, etc.) constituye la problemática central y casi excluyente pues se considera que su función es ayudar al investigador a lograr sus objetivos.

Esta posición fue superada por la defensa de la investigación⁴⁶ (*advocacy research*), caracterizada por el compromiso de investigar a los sujetos sociales para beneficio de la comunidad a la que pertenecen. A este paradigma corresponden los dos principios básicos de una investigación lingüística comprometida definidos por [Labov](#) (1982) y que tienen en cuenta las responsabilidades del investigador hacia la comunidad lingüística observada: *corrección del error* y, de particular interés en este trabajo, el principio de *deuda incurrida*.⁴⁷

Poco más de una década después, ocupado en programas de conciencia lingüística (*linguistic awareness*) [Wolfram](#) reconoce la validez de estos principios pero los considera reactivos (*reactive advocacy*) y postula, entonces, el de *gratificación lingüística* (*linguistic gratuity*), que reformula y amplía la propuesta más específica del principio de deuda incurrida laboviano al proponer que:

Investigators who have obtained linguistic data from members of a speech community should actively pursue positive ways in which they can return linguistic favors to the community. ([Wolfram 1993](#): 227).

Es un principio proactivo, que supone creatividad e iniciativa por parte del investigador, así como un nuevo modelo colaborativo basado en la comunidad. Permite problematizar cuestiones éticas vinculadas, por ejemplo, con la presentación a los sujetos observados de una necesidad percibida por el investigador pero no reconocida como tal por la comunidad.

Finalmente, la investigación para el empoderamiento (*empowering research*) pone el acento en el trabajo con los individuos y grupos para

⁴⁶ Se adopta la traducción de estos términos de [Trudgill y Hernández Campoy](#) (2007).

⁴⁷ Cabe recordar las definiciones que ofrece Labov, destacando sus dos formulaciones del principio de deuda incurrida: *Principio de corrección del error*: "A scientist who becomes aware of a widespread idea or social practice with important consequences that is invalidated by his own data is obligated to bring this error to the attention of the widest possible audience" ([Labov 1982](#): 172). *Principio de la deuda incurrida*: "An investigator who has obtained linguistic data from members of a speech community has an obligation to *make knowledge of that data available to the community*, when it has need of it" –formulación general– o bien "An investigator who has obtained linguistic data from members of a speech community has an obligation to *use the knowledge based on that data for benefit of the community*, when it has need of it" ([Labov 1982](#): 173).

realizar una labor que resulte beneficiosa para todos. Rice lo formula como trabajo *sobre* el lenguaje, *para* los hablantes y *con* ellos, teniendo en cuenta el conocimiento que estos sujetos aportan pero también sus objetivos y aspiraciones en relación con la tarea realizada. Los “informantes” se tornan “consultores”, e incluso “colaboradores”, y el paradigma asume una perspectiva interactiva que reconoce en ellos un papel tan activo como el del investigador para la formulación y concreción de los objetivos de investigación.

Esta progresión entre los paradigmas, además, permite observar que los problemas éticos se pueden abordar tanto en el nivel de la comunidad como en el de los individuos, en tanto a ambos niveles debe garantizarse que las tareas de indagación y los resultados obtenidos les resulten beneficiosos.

3 Problemas éticos en el acceso a los datos del ámbito aeronáutico

El acceso a los datos de interés para la diada P/C requiere la observación y el registro de sus interacciones naturales, necesidad que obliga a dar respuesta a las siguientes problemáticas éticas: la presentación del investigador frente a la comunidad y los sujetos observados, la necesidad/factibilidad del consentimiento informado y, en relación con este punto, también la confidencialidad de los datos.

3.1 Presentación del investigador

La bibliografía suele centrarse en cómo se comunican los intereses y objetivos de la investigación sin tratar de cómo se define frente a los sujetos la profesión del lingüista. Las personas suelen desconocer qué es y qué hace un “lingüista” y resulta necesario clarificar este punto tanto a quienes operarán como consultores o colaboradores más directos como también a los demás participantes del proceso de investigación. Al realizar observaciones en el ámbito aeronáutico, el acceso a los datos resulta afectado de manera particular por la representación que los sujetos construyen del investigador. Mientras que los distintos grupos profesionales están acostumbrados a ser observados y/o evaluados por supervisores, médicos y psicólogos aeronáuticos, debido a los periódicos exámenes psicofísicos, es muy escasa la información que tienen sobre la profesión lingüista.⁴⁸ Como ilustración de este punto, en un trabajo

⁴⁸ Habría que preguntarse en qué fallamos los lingüistas para que muchos grupos sociales desconozcan nuestras habilidades profesionales, intereses y posibles aportes sociales. Dice [Payrató \(2003: 14-16\)](#): “Aun cuando los problemas prácticos asociados al lenguaje y a su uso son tan evidentes (o tan poco evidentes) como, por ejemplo, los de la química, tradicionalmente se han tratado y solucionado de maneras *ad hoc*, con técnicas de indole muy diversa desarrolladas por especialistas procedentes de distintos campos, a menudo sin ninguna relación directa con la lingüística tradicional.”

previo ([de- Matteis 2004](#)) destacué una oportunidad en la que fui presentada como “psicóloga” pese a haberme introducido (¿claramente?) como lingüista a quien oficiaba como intermediario frente a la comunidad (un jefe de torre de control). Este tipo de confusión impacta el proceso de investigación pues puede sugerir a los sujetos una afiliación institucional equivocada –autoridad aeronáutica, departamento de personal, etc., al no circular una representación social clara del “investigador lingüista”. Si, además, se tiene presente que el ingreso a las unidades de estudio de la aviación depende de la autorización de una figura con autoridad dentro de la comunidad (v. infra), este desconocimiento de la profesión lingüista permite la transferencia al investigador de atributos de autoridad y funciones como las de diagnóstico y evaluación ([de- Matteis y Rigano 2012](#)) asociadas con las mencionadas afiliaciones institucionales. Estas proyecciones manifiestan, en definitiva, la preocupación por el potencial uso perjudicial de los datos recogidos: un “diagnóstico” negativo podría representar un riesgo laboral pues sería una mala evaluación de un aspecto central a su trabajo, tal como es la comunicación verbal.⁴⁹

Es evidente que sostener el malentendido (este o cualquier otro que se produjera en torno a la figura del investigador) no sólo puede ser contraproducente, sino que constituye una práctica contraria a todos los principios éticos que perjudicaría la relación de confianza y de colaboración que se intenta construir, como así también la de futuros investigadores al ocultar la identidad profesional del investigador.⁵⁰

3.2 El consentimiento informado

La necesidad y factibilidad del consentimiento informado (escrito u oral) es una de las cuestiones más aceptadas en relación con la ética del trabajo de campo. Su eticidad se basa en el principio de autonomía general de todas las ciencias sociales (v. nota 4) y posee una doble utilidad en tanto protege los intereses de los sujetos observados pero también los del investigador:

⁴⁹ Una reacción similar fue observada en una tripulación en vuelo. Al preparar un bloc para la toma de notas etnográficas, el comandante observó en forma de chiste pero esperando una confirmación negativa a una pregunta no formulada: “Uy, nos vienen a evaluar. Después eso llega a Operaciones”.

⁵⁰ Un miembro de la comunidad aeronáutica bonaerense comentó sobre esta postura que algunos investigadores no la comparten y criticó, incluso, el hecho de que otros “directamente mienten”.

The advantages of using signed consent forms are seen to be that they increase the likelihood that participants understand what participation will involve and what their rights are in relation to participation and issues of confidentiality and anonymity. Furthermore, signed consent forms are seen to protect the researcher from later accusations from study participants (...) ([Wiles y otros 2005](#): 16).

En el estudio de la interacción P/C, además de obedecer a una práctica ética hacia los sujetos, el consentimiento informado adquiere relevancia especial para la protección del investigador debido a las restricciones de acceso a las unidades de estudio y para el registro de datos en ellas, actividades que resultan imposibles sin gestionar una autorización formal. En el nivel comunitario, entonces, el consentimiento no sólo es plenamente factible y permite explicitar los compromisos del lingüista sino que, teniendo en cuenta la preocupación por la seguridad del entorno aeronáutico, protege su labor garantizándole el permiso para ingresar y el derecho a emplear las transcripciones –con las necesarias modificaciones (v. infra)– en artículos de carácter científico.

En lo que hace al nivel individual, diversos autores han identificado y propuesto argumentos para justificar escenarios en los que el consentimiento informado podría ser éticamente omitido, tales como espacios públicos, conferencias, radio y televisión, etc. En este sentido, hay que señalar que las frecuencias de radio utilizadas en la gestión del control de tráfico aéreo son de conocimiento público ya que los documentos en los que se las establece tienen tal carácter.⁵¹ Así, con el equipo adecuado, cualquier persona que busque dicha información puede escuchar este tipo de interacciones radiales. Si bien este hecho no vuelve pública la comunicación P/C (no, al menos, en el sentido en que lo es una transmisión radial o televisiva) ni exime al investigador de la responsabilidad al momento de hacer uso de los datos, es importante destacar que los hablantes no desconocen que sus interacciones pueden ser escuchadas por terceros. Según manifiestan los sujetos en distintas entrevistas, la práctica de oír frecuencias aeronáuticas constituye una de las maneras por las que los futuros profesionales adquieren competencias comunicativas para desempeñarse a través de la radio.

También se ha señalado que, en general y a excepción de los enfoques críticos, el análisis lingüístico se concentra más sobre las formas que los contenidos de las intervenciones ([Herring 1996](#)), por lo que no se dañaría a los sujetos al citar sus intervenciones.⁵²

⁵¹ Las frecuencias aeronáuticas se publican en la *AIP (Publicación de Información Aeronáutica)*, documento público editado por la autoridad aeronáutica nacional.

⁵² Observa [Herring](#): “Nonetheless, I have never heard of a case where a speaker complained of how she was represented in example sentences in a linguistics publication, nor of harm

Sin embargo, y más allá de estos argumentos, considero que el empleo del consentimiento informado a nivel individual en el ámbito aeronáutico no es posible pues las características propias de la interacción P/C imponen restricciones que la tornan una herramienta poco viable:

a) suele ocurrir que los hablantes no quieren ser identificados por considerar que su fuente laboral podría peligrar dada la naturaleza del trabajo y la potencial repercusión institucional (y social) de un mal uso de los datos. En este sentido, uno de los pilotos consultores de mi investigación, contactado específicamente para este trabajo, comentó: “Porque la pregunta no es ‘qué debo escuchar o hasta dónde... sino qué hago con esa escucha’ ”.⁵³ Aunque se empleen mecanismos para ocultar la identidad de los hablantes en las transcripciones, dejar su firma en un consentimiento informado supone reconocer en forma explícita su participación en la investigación. Por otro lado, algunos hablantes también sugieren cierta preocupación frente a la difusión social de los resultados, fundamentada, sobre todo, en dudas respecto de la capacidad del investigador de comprender e interpretar de manera apropiada la actividad que desempeñan y los alcances de sus intervenciones orales.⁵⁴

b) aunque los participantes accedieran, la naturaleza mediada por radio de las interacciones imposibilita contar con el consentimiento de los sujetos que no comparten físicamente la unidad de estudio en la que se está trabajando: esto significa, en concreto, que si la observación tiene lugar en una torre de control, es prácticamente imposible obtener el consentimiento de los pilotos y, viceversa, si ocurre en el avión, se hace difícil conseguir el de todos los controladores a lo largo de una ruta.

Pese a todo, pueden garantizarse derechos individuales mediante el compromiso de minimizar el número de hablantes que desconozcan el hecho de la grabación en cada sesión de observación y de adoptar un sistema uniforme para el enmascaramiento de sus identidades que asegure la confidencialidad en el empleo de los datos (v. infra).

befalling any individual as a result of such representation. The credit for this is probably due to the fact that in writing up linguistic research, regardless of what has gone before in the research process, the anonymity of speakers is generally preserved, not just in how they are referred to, but also in terms of the content of examples selected for representation” (1996: 158).

⁵³ A. Covello, comunicación personal.

⁵⁴ Estas objeciones no son privativas de la comunidad aeronáutica argentina. Por ejemplo, [Neville](#) (2004: 22) relata situaciones similares en Australia, con pilotos que le permiten grabar en video bajo la condición de devolver las cintas si “pasa algo” durante el vuelo, o que bromean con la posibilidad de aparecer en televisión esperando recibir una seguridad de que esto no va a ocurrir. Sobre los temores específicos que pueden manifestar hablantes, señala Wodak que esto es característico en algunas instituciones entre las que podemos incluir a la aeronáutica: “Manche Institutionen verweigern Wissenschaftlern den Zutritt, sei es aus organisatorischen Gründen, aus Angst, in ihren Routinen gestört zu werden oder aus Furcht vor unliebsamen Beschreibungen” ([Wodak 1987](#): 803).

Así, los sujetos presentes en la unidad de estudio seleccionada y con los que el investigador interactúa de manera directa siempre pueden ser advertidos del hecho de la grabación para tornarlo una práctica legítima ([Hernández Sacristán 1998](#)). Si bien es inevitable que un gran número de los sujetos cuyas intervenciones quedan registradas desconozca el registro en marcha, se intenta siempre reducir su número y, para quienes lo saben, la práctica de colocar el grabador a su alcance les otorga cierta participación en el proceso. En este sentido, los sujetos pueden detenerlo si desean que un fragmento de su interacción no quede registrado, práctica adoptada también por otros investigadores en ambientes laborales ([Holmes 1998](#)). Refuerza la selección de esta modalidad el hecho de que si los sujetos deciden proteger alguna interacción, protegen también a los restantes participantes y, a la inversa, si admiten que se mantenga el registro es porque consideran que no están exponiéndose de manera inaceptable como grupo.⁵⁵

Ahora bien, aunque no medie un consentimiento, dar información sobre el hecho y los objetivos que subyacen a la grabación de las interacciones obliga a aludir a los efectos de esta modalidad de trabajo sobre la calidad de los datos recogidos. Aunque el condicionamiento de los sujetos es un emergente natural de toda relación interpersonal –en este caso la establecida con el observador– y, como tal, debe ser valorado apropiadamente por el investigador en la instancia de análisis de datos, existen en este ámbito institucional algunos factores atenuantes:

a) la exposición cotidiana de la identidad profesional de pilotos y controladores frente a múltiples destinatarios: la comunicación P/C no es individual, sino que es escuchada por todos los profesionales que estén trabajando con la misma frecuencia (destinatarios indirectos). En el mismo sentido, además, pilotos y controladores aéreos están acostumbrados a ser grabados con el fin de poder realizar una investigación ante la eventualidad de un incidente o accidente.

b) el rígido código o *fraseología*: las particularidades idiosincrásicas de su habla existen, pero son relativamente escasas frente a la uniformidad que provoca el empleo de una fraseología reglamentada y una terminología específica.

3.3 Confidencialidad de los datos

En relación con las observaciones precedentes, la cuestión de la confidencialidad de los datos resulta un aspecto ético crucial en la dinámica de la relación entre el investigador y los sujetos observados. Tanto a la hora de obtener el consentimiento de la comunidad a través de

⁵⁵ La interdependencia de las tareas de pilotos y controladores es de tal nivel que puede suponerse, *en general*, que la intención explícita de perjudicar al otro grupo es improbable.

una persona con autoridad como al explicitar el hecho de la grabación a los distintos profesionales observados, pueden negociarse las modificaciones sistemáticas que se harán de los nombres personales, las designaciones de compañías y los números de vuelo. Como medida adicional, a la hora de hacer uso de los datos pueden omitirse los referidos a las fechas en que se realizaron observaciones en las distintas instalaciones terrestres –de las que sí pueden conservarse las referencias espaciales si se cuenta con el consentimiento comunitario para ingresar– para impedir el rastreo de la información sobre los hablantes presentes cada día en cada centro de control.⁵⁶ En relación con este punto, en la dinámica investigador/sujetos observados en las distintas unidades de estudio puede también minimizarse de forma evidente el empleo apelativo del nombre para que no quede registrado en las grabaciones, práctica que algunas personas reconocen.

Por último, además del uso de los datos en artículos, una instancia de riesgo adicional para los sujetos observados ocurre cuando es necesario recurrir a informantes calificados –algunos de ellos colaboradores con poder dentro de la comunidad– para solicitar aclaraciones técnicas. En estos casos, como forma de evidenciar el compromiso ético con la confidencialidad de las referencias personales u organizacionales, puede adoptarse la práctica de realizar las consultas ofreciendo la transcripción de los datos ya modificados, superando así el dilema ético de permitir a un tercero escuchar a los demás hablantes ([Duranti 2000](#):170).⁵⁷

3.4 Acceso a interacciones P/C a través de Internet

Además de los problemas señalados hasta el momento, la disponibilidad actual de algunas interacciones P/C en la Internet introduce algunas problemáticas éticas adicionales.⁵⁸ Gran parte de la bibliografía que se ocupa de la ética en las investigaciones sociales

⁵⁶ Para [Herring](#) (1996: 157), la adopción de este tipo de convenciones de representación que encubre la identidad de los hablantes, puede incluso volver aceptable la grabación encubierta.

⁵⁷ En este mismo sentido, la conformación de un corpus de datos accesible a otros investigadores se ve limitada hasta tanto la comunidad no otorgue su consentimiento. La responsabilidad ética del investigador frente a la comunidad académica, en este caso, se ve salvaguardada por la rutina que caracteriza a las interacciones P/C: los rasgos centrales evidenciados por el análisis serán semejantes en cualquier muestra.

⁵⁸ El sitio www.liveatc.net estipula, entre sus Términos de Uso, que: “2. LiveATC.net is for non-commercial (personal) use only - that means you can't use LiveATC.net and the audio streams here for personal gain, financial or otherwise” y que “6. You will not use the LiveATC.net web site for any aviation, commercial, operational, law enforcement, or judicial activity that relies on the availability, validity, or accuracy of LiveATC.net data. While it contains authentic ATC broadcasts, it is for training and entertainment purposes only.” Estas restricciones para los usuarios suponen que cualquier empleo de los datos vinculado al aprendizaje y, por extensión, al estudio de estas comunicaciones sería un uso válido, aunque claramente puede discutirse en el caso de un investigador lingüista si existe una ganancia personal por el hecho de poder acceder a estos datos.

basadas en la red se concentra sobre las comunicaciones mediadas por computadora (CMC) ([Herring 1996](#) y [1997](#), [Buchanan 2004](#), [Crystal 2005](#), [Markham 2011](#), entre otros). Se destacan las observaciones de [Maczewsky, Storey y Hoskins](#) (2004: 64), para quienes la reflexión ética en torno a este tipo de investigaciones debe atender a las distintas esferas que hacen al campo virtual, para incluir todos los factores involucrados. Estos factores (investigadores, participantes, contextos) coinciden entre la esfera *online* y la que denominan *onground*, es decir, el mundo material y físico en el que se encuentran los sujetos participantes. Pero, además, los investigadores deben conocer y considerar la esfera *técnica*, es decir las características del *hardware*, el *software* y la infraestructura que posibilitan los contextos comunicativos CMC.

Por otra parte, la bibliografía establece que los principios básicos son análogos a los del trabajo de campo en comunidades no virtuales, pero teniendo en cuenta la particularidad de que las intervenciones de los hablantes quedan registradas por ellos mismos en forma escrita y, en la mayoría de los casos, la cita de los textos escritos por los sujetos debe realizarse teniendo en cuenta la percepción de cada comunidad virtual sobre lo público y lo privado y las posibilidades técnicas de rastrear al individuo al que corresponde un texto determinado.

El caso que me interesa dejar planteado en este trabajo, en cambio, es el de los enlaces a través de los que puede accederse a interacciones aeronáuticas orales en tiempo real. Se trata, entonces, del estudio de un fenómeno social (la interacción P/C) empleando herramientas basadas en la red para recolectar información ([Markham 2011](#): 112) y no de la Internet como medio de comunicación o estructura informática que da sostén a comunidades virtuales. En otras palabras, los participantes no interactúan entre sí en línea, sino que se encuentran en el mundo físico y sus interacciones son reproducidas en línea por otra persona, desconocida para quien se conecta al enlace y para quienes participan de la interacción reproducida.

Como los textos escritos de las comunidades virtuales, estos enlaces ofrecen la ventaja de facilidad de acceso a datos de diversos lugares, por ejemplo, para la comparación de interacciones P/C en distintas comunidades hispanoparlantes. Pero, a diferencia de lo que ocurre con intervenciones escritas, desde el punto de vista técnico, fuera de la grabación que haga el investigador no existe un registro físico del momento en que ocurren las interacciones y no hay forma de rastrear a los hablantes si al utilizar los datos se siguen las pautas sistemáticas ya explicadas para preservar compañías, números de vuelo, fechas, etc.

Resulta claro que, tanto si se aprovecha este recurso como si se recurre a un equipo receptor de frecuencias aeronáuticas, situaciones análogas en cuanto al hecho de que todos los sujetos desconocen que el

investigador los está grabando, obtener un consentimiento sería difícil. En el caso de Internet, además, esta dificultad se acentúa pues las interacciones se registran a distancia del centro en el que se producen. El interrogante es, entonces, si es ético utilizar estos datos en los que ninguno de los participantes sabe que está siendo observado.

En este sentido, es interesante observar que aficionados y miembros de la comunidad aeronáutica comparten estos enlaces en distintos foros, señalando explícitamente las ventajas de “escuchar” estas frecuencias. La mayoría de los enlaces, de hecho, tienen como objetivo la educación y el entretenimiento y, como ya se ha señalado, las entrevistas realizadas reconocen en esta práctica una herramienta importante para mejorar habilidades comunicativas. Dado que esta posibilidad de aprendizaje implica que los sujetos escuchados no saben que están siendo monitoreados, podría inferirse también la validez del uso de estos datos para la investigación si se mantienen las mismas convenciones de confidencialidad adoptadas para las observaciones-participante. En este sentido, al plantear la cuestión a miembros de organizaciones aéreas, algunas de las respuestas obtenidas sugieren que si los trabajos se formulan en términos generales –es decir, sin aludir a trabajadores específicos– no puede haber daño en el plano individual.

En conclusión, una respuesta tentativa al problema ético sugerido podría ser admitir el aprovechamiento de este recurso pero alterando no sólo la información que podría individualizar compañías o sujetos, sino también la que identifica a las estaciones terrestres. Como se observó más arriba, esta información puede conservarse si se cuenta con la autorización de ingresar a las unidades de estudio pero, en el caso de aprovechar datos de Internet, lo más ético parecería ser omitirla.

4 El para qué de la comunidad como orientador ético

El recurrente interrogante de la comunidad por el *¿para qué?* de la investigación obliga a asumir una perspectiva ética entre la investigación de defensa y la de empoderamiento. ¿Pero qué formas puede asumir la retribución en un ambiente socio-técnico? Se ha señalado que en este tipo de contextos, el lingüista no puede olvidar nunca que su aporte debe ajustarse a su formación y acercarse tanto a los modelos de intervención preexistentes en la comunidad como a los intereses y valores centrales de la misma, ayudando a los profesionales a comprender el rol del lenguaje en su trabajo ([Hamilton 1993](#)). En el caso aeronáutico, esto significa un insoslayable acercamiento a los conceptos y modalidades de intervención desarrollados por la interdisciplina de los FFHH que, pese a algunas resistencias individuales, se ha ganado con el tiempo la aceptación de una comunidad inclinada más hacia lo técnico que a lo humano. En este sentido, [Grommes y Dietrich](#) (2002: 191) observan que la aplicación de

los resultados lingüísticos al entorno aeronáutico supone una perspectiva “ingenieril” de la lingüística aplicada, caracterizada por cuatro principios básicos.

El primero de ellos, la *relación con el otro* (*other-relatedness*), se refiere al esfuerzo de comprender los fenómenos desde la perspectiva de los expertos del campo, incluso apelando a términos y conceptos que sean relevantes para el personal “operativo” (así se denominan a sí mismos los miembros de las organizaciones aéreas vinculados en forma directa con la actividad de vuelo). Como ejemplos concretos de este principio, tomados de mi experiencia personal en el ámbito aeronáutico, puede mencionarse la necesidad del acercamiento a la perspectiva émica, no sólo para la interpretación de los datos, sino para la explicación de los mismos apelando a categorías que tengan significado para los integrantes de la comunidad. Así, cuestiones como las relaciones de *poder/solidaridad* que se establecen entre los pilotos de una tripulación y que pueden motivar que un copiloto o primer oficial no se sienta en libertad de hacer determinados cuestionamientos o de formular preguntas necesarias para la seguridad, pueden ser explicadas en base a estos términos lingüísticos para un público especialista. Así, se señalaría cómo estas relaciones condicionan prácticas lingüísticas, por ejemplo, en el nivel pragmático de las elecciones vinculadas con la atenuación y el agravamiento. Pero la relación con la comunidad demanda, por ejemplo, establecer una vinculación significativa con la noción de *gradiente de autoridad*, empleada por diversos investigadores en factores humanos ([Edwards 1988](#)) o tener en cuenta la noción más informal de lo que puede ser un “capitán tóxico” que no admite la colaboración de sus subordinados ([Baron 2012](#)). Las mismas nociones de *atenuación/agravamiento* de los enunciados son tratadas, dentro del ámbito aeronáutico, en términos de *asertividad*, entendiendo este concepto desde la psicología aeronáutica y no desde el plano de la lingüística. Lo mismo podemos decir respecto de las nociones de *redundancia* y *retroalimentación*, que en los modelos de la comunicación P/C desde la reglamentación aeronáutica se entienden en relación con las nociones de *colación* y *escucha activa* (*readback/hearback*).

El segundo principio, entender *la comunicación como concepto clave*, supone aproximarse al uso lingüístico no como aplicación de meras estructuras gramaticales, sino en el contexto amplio de los procesos comunicativos. Esto es, por ejemplo, entender que un análisis de transformaciones sintácticas ([Philps 1992](#)) o la extensión del fenómeno elíptico ([de- Matteis 2009](#)) carece de significado práctico para la comunidad si no se lo vincula con el proceso general de circulación de la información en el que se inserta y al que afecta. Así, sólo tiene sentido

para la comunidad si además de describirlo se demuestra cómo puede perjudicar la claridad de los enunciados en determinados contextos.

En tercer lugar, la perspectiva instrumental (*tool perspective*), supone que los modelos lingüísticos y, en especial, los psicolingüísticos son herramientas para resolver problemas y no teorías que ya conforman soluciones. Los sujetos demandan la “procedimentalización” de los resultados lingüísticos, lo que evidencia su orientación hacia la acción por sobre la reflexión teórica. En este sentido, conciben al aporte científico como una “caja de herramientas” para el diseño de sus acciones y procedimientos profesionales (Covello 2009). Desde esta óptica, el investigador debe ser claro al ofrecer herramientas de juicio, modelos que orienten la reflexión y el análisis y no teorías de las que dependan soluciones inmediatas o directas. Sólo así se podrá satisfacer el último principio, el crecimiento simbiótico (*symbiotic growth*), según el cual la resolución de problemas tendrá un efecto retroactivo sobre las teorías lingüísticas que, en definitiva, es otra manera de definir las relaciones entre la lingüística teórica y la aplicada.

Además de los criterios mencionados por Grommes y Dietrich, dada la prominencia del valor otorgado a la seguridad en la aviación, este interés debe ocupar un lugar central en cualquier iniciativa, no sólo como respuesta a los intereses de la comunidad aeronáutica sino a la sociedad usuaria de sus servicios. Así, una revisión de lo producido en aquellos países en los que los lingüistas más han trabajado sobre la interacción P/C, las intervenciones proactivas tienen como eje la contribución a la seguridad de la actividad aérea y pueden resumirse en:

a) la contribución de materiales destinados a la capacitación profesional: esto es, la elaboración de criterios y materiales para el perfeccionamiento de habilidades tales como el monitoreo de las comunicaciones y la escucha atenta, la expresión de los actos de habla habituales, la gestión de las diferencias de poder, la proyección de la identidad profesional a través del habla, las posibilidades de gestión que admiten ciertas prácticas comunicativas específicas de la aviación (identificación de los hablantes, gestión de los silencios, colaciones, escucha activa, marcadores de recepción y de respuesta, extensión de uso de estructura elípticas, etc.). Estos aportes pueden abordarse tanto desde la perspectiva de la lengua materna –poco habitual en la bibliografía– como del inglés aeronáutico empleado en la aviación internacional –el área más trabajada–. En este sentido, además, la necesidad reglamentaria de adquirir un nivel operativo en inglés aeronáutico implica problemáticas complejas pues involucra las actitudes lingüísticas frente a una segunda lengua impuesta por el ámbito profesional y cuestiones vinculadas a la inseguridad lingüística (entendiendo este concepto en su sentido tradicional y subjetivo [de-

[Matteis 2010](#)]). Los espacios aéreos bilingües constituyen, asimismo, otra problemática compleja y global, cuyo estudio (hasta donde llega mi conocimiento, poco abordado en países de habla hispana) entraña una clara dimensión ética pues involucra cuestiones de lealtad lingüística, de defensa cultural, de amenaza a los puestos de trabajo, de limitaciones en las posibilidades profesionales, etc. que se ven enmascarados por las necesidades operacionales más evidentes.

b) la capacitación comunicativa dentro de las intervenciones de FFHH: esta alternativa representa un desafío atractivo pues en este ámbito socio-técnico resulta clave tener siempre presente que el investigador carece de la posibilidad de acceder a una perspectiva ética completa (a menos que adquiriera experiencia operacional) y que esto condiciona la aceptabilidad de su transferencia. En este sentido, la particular orientación del ámbito aeronáutico hacia la acción refuerza las reservas de los hablantes frente a la especulación teórica y, en consecuencia, no siempre es aconsejable la intervención directa del investigador. Establecer una relación de colaboración con los profesionales a fin de hallar la mejor vía de acceso para que el aporte sea beneficioso para la comunidad resulta fundamental. Se destaca, entonces, la figura intermediaria del *facilitador*.⁵⁹ A los ojos de la comunidad, se trata de un “operativo” –es decir, un sujeto que posee experiencia personal en una actividad aeronáutica– que se familiariza con un conocimiento necesario para generar o mejorar prácticas ya establecidas en su grupo profesional. Media entre tres actores: el científico social o el ingeniero, el personal aeronáutico al que le compete o afecta un determinado conocimiento y el instructor que deberá transmitir una práctica específica a los profesionales (puede darse el caso de que el facilitador sea también instructor). Desde la perspectiva del investigador, este facilitador puede operar como un colaborador privilegiado.

c) la investigación de los factores lingüísticos en accidentes de aviación: pese a los avances realizados en la investigación lingüística sobre la interacción en el ámbito aeronáutico y, en particular, en la investigación de accidentes ([Goguen y Linde 1983](#), [Shuy 1993](#), por ejemplo), todavía no está estandarizada la práctica de incluir lingüistas en la investigación de accidentes aeronáuticos. Por disposiciones internacionales, los informes de accidentes e incidentes de aviación deben incluir una sección sobre comunicaciones, pero se dedica casi con exclusividad a observaciones respecto del momento u oportunidad en que se producen las transmisiones que vinculan a los pilotos con el control terrestre o bien a la interacción entre miembros de la tripulación prestando particular atención al contenido referencial de los mensajes,

⁵⁹ A. Covello, comunicación personal.

sin dar lugar a otras observaciones y, por lo general, sin apelar a especialistas en lingüística ([Mathews 2012](#)).

Además de estas tres grandes áreas de intervención, las posibilidades incluyen también la divulgación de los principales resultados en revistas aeronáuticas, la participación en eventos institucionales o, incluso, las conversaciones y discusiones circunstanciales con profesionales interesados en estas problemáticas. También el asesoramiento lingüístico en la producción de trabajos endo-institucionales de investigación puede contribuir a constituir y reforzar las relaciones de confianza entre el investigador y los miembros de la comunidad, sensibilizando a ambas partes frente a los intereses y las posibilidades de un trabajo conjunto más estrecho (cfr. [Covello 2005](#) y [2011](#)).

5 Conclusión

Aunque las consideraciones precedentes constituyen solamente una reflexión sobre los aspectos éticos de la investigación sociolingüística y discursiva en el ámbito aeronáutico, considero que, sin embargo, pueden realizarse algunas observaciones de carácter más amplio.

En primer lugar, resulta claro que los problemas de acceso y algunas de las finalidades posibles de la labor en las organizaciones aeronáuticas tienen similitudes con el trabajo de campo de tipo etnográfico en otras instituciones y algunas especificidades que, a mi entender, son compartidas, en mayor o menor medida, por todo contexto que conlleve riesgos para la integridad física de las personas: la medicina –sobre todo en la especialidad quirúrgica–, las centrales nucleares, las fábricas químicas, los medios de transporte análogos como el marítimo, el ferroviario y el subterráneo, etc. En todos estos casos, las responsabilidades del investigador no pueden limitarse al ámbito socio-técnico específico sino que deben considerarse en una dimensión social más amplia. Así, el modelo del empoderamiento no opera solamente hacia el interior de la comunidad institucional observada, sino que también puede aportar a la sociedad en las que estos emprendimientos técnicos se desarrollan.

Aunque tampoco resulta posible hablar de una ética normativa común a todo ámbito institucional socio-técnico, resulta interesante observar que la reflexión de la comunidad aeronáutica sobre sus propias prácticas se encuentra también en una etapa proactiva, a través de la implementación de *sistemas de seguridad operacional* o SMS ([Covello 2011](#)). La coincidencia de esta perspectiva con los modelos de investigación para el empoderamiento es evidente e ilustra que, más allá de las cuestiones prácticas de la actividad etnográfica, la reflexión sobre sus principios éticos y las prácticas más coherentes con ellos requieren

de un esfuerzo por identificar valores y perspectivas compartidas por las comunidades específicas. Ayudar a los sujetos a comprender las implicancias de la comunicación en su desempeño profesional, capacitarlos para analizar sus propias prácticas y las de sus colegas a fin de que sean mejores comunicadores sólo es posible construyendo, en una relación de confianza, marcos de referencia mutuos y conocimientos compartidos ([Hamilton 1993](#)) y tratando de, en palabras reiteradas por los sujetos observados, “usar el mismo código para entendernos”.

Capítulo 7

Formulaciones de caso extremo y razonamiento deductivo en la audiencia pública

Natalia S. Gallina

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 125-140.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

El presente trabajo se desprende de una investigación más amplia que aborda el estudio de la comunicación cara a cara entre representantes del público y del estado en contextos institucionales desde la óptica de la sociolingüística interaccional, en la actualidad fusionada con la sociolingüística crítica (Blommaert, 2010; Blommaert y Verschueren, 1998) y conjuga las herramientas conceptuales del análisis del discurso en las tradiciones de Fairclough (1999, 2000, 2003), Van Dijk (1997) y Wodak (2001), el análisis conversacional en contextos institucionales (Sarangi y Roberts 1999; Drew y Heritage 1992) y el análisis gestual (Kendon, 2004; McNeill, 1992). Los datos provienen de las grabaciones audiovisuales de seis audiencias públicas producidas en el Reino Unido en el año 2010. En esta ocasión, doy cuenta de un mecanismo discursivo muy frecuente en el corpus de estudio: la formulación de caso extremo. Numerosos autores han señalado que un problema recurrente para los testigos en la sala de audiencias es cómo presentar un caso fuerte para debilitar los argumentos de una acusación. Este estudio revela cómo la formulación de caso extremo resulta un recurso simple y efectivo, condicionado por el desarrollo de la interacción y la prosecución de fines comunicativos específicos, que permite a un testigo destruir las bases sobre las que se sostiene una acusación. Su empleo invita a la audiencia a derivar una conclusión particular a partir de una premisa general que normaliza los hechos del pasado. Partiendo de la base de que los resultados discursivos son siempre bilaterales, sostengo que la medida en que el uso de esta estrategia por parte de un testigo resulta efectivo depende en parte también del posicionamiento del interrogador.

1 Introducción

Este trabajo se desprende de un estudio mayor que investiga las estrategias discursivas mediante las cuales testigos de élite buscan evadir atribuciones de responsabilidad o culpabilidad en relación a un acontecimiento particular en el contexto institucional de la sala de audiencias.⁶⁰ Esta investigación se sustenta principalmente en las bases epistemológicas de la sociolingüística crítica ([Blommaert, 2010](#); [Blommaert y Verschueren, 1998](#)) y conjuga las herramientas conceptuales del análisis del discurso en las tradiciones de Fairclough (1999, 2000, 2003), [Van Dijk \(1997\)](#) y [Wodak \(2001\)](#), el análisis conversacional en contextos institucionales ([Sarangi y Roberts, 1999](#); [Drew y Heritage, 1992](#)) y el análisis gestual ([Kendon, 2004](#); [McNeill, 1992](#)). El corpus de estudio consiste en 20 horas de grabaciones audiovisuales de seis testimonios orales en total que se dividen en dos grupos de acuerdo con la categoría del testigo. El primer sub-corpus incluye los testimonios de tres líderes políticos del partido laborista británico: Tony Blair, ex Primer Ministro, Gordon Brown, ex Primer Ministro y anterior Ministro de Economía, y David Miliband, ex Ministro de Asuntos Internacionales. El segundo incluye los testimonios de tres militares de alto rango: el Comandante Jock Stirrup, ex Jefe de Defensa, el General Michael Walker, Jefe General, y el General McColl, ex representante militar en Irak. Estos testimonios fueron registrados durante los meses de enero a marzo del 2010 en el marco de las audiencias públicas sobre la participación del Reino Unido en la invasión a Irak. Este marco temporal es de particular relevancia puesto que ubica a los testimonios en el periodo previo inmediato a las Elecciones Generales de mayo de 2010 cuando el partido laborista británico buscaba su reelección. En el marco de una campaña electoral, las audiencias públicas ofrecen una oportunidad a los líderes del partido laborista de legitimar su gestión para poder lograr su continuidad.

A continuación, a la luz de los antecedentes que informan esta investigación y considerando procedimientos metodológicos empleados, presento los hallazgos obtenidos de la exploración de un mecanismo discursivo muy frecuente en el corpus: la formulación de caso extremo. A modo de ilustración, presento tres textos en los que se pone de manifiesto la ubicuidad de las formulaciones del caso extremo en el testimonio oral del ex Primer Ministro británico Gordon Brown y su función en la argumentación. Cabe advertir que las conclusiones que se derivan en esta publicación provienen de un estudio de mayor escala que abarca el

⁶⁰ Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

análisis de muchos otros textos similares de varios testimonios orales que por razones de espacio no es posible reproducir aquí.

2 Antecedentes

El estudio de la comunicación cara a cara en el contexto institucional de la sala de audiencias ha atraído el interés de un gran número de investigadores. En una primera etapa, este objeto de estudio ha sido examinado desde la óptica de la producción discursiva unilateral, es decir, la formulación de diferentes tipos de preguntas por parte de los interrogadores y de respuestas por los testigos. Un conocido estudio en esta línea de investigación es el de [Matoesian \(2005\)](#) quien investigó una estrategia interrogativa de coerción frecuentemente empleada por abogados litigantes. Trabajos más recientes, sin embargo, reconocen la multilateralidad de los fenómenos interaccionales y sostienen que no es posible dar cuenta de ellos solamente sobre la base de la asimetría de los roles situacionales.

Una línea de investigación en el campo de la comunicación institucional en la sala de audiencias aborda la construcción discursiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, Martínez Ramacciotti y Carranza (2009) exploran los mecanismos de expresión de la valoración epistémica empleados por los testigos en un juicio penal en Argentina y su función al presentar diferentes grados de adhesión a los contenidos enunciados. Otros estudios afines investigan cómo los participantes institucionales participan en la construcción del conocimiento oficial ([Carranza, 2010](#)) y en cómo las estrategias discursivas que despliegan varían en relación con la identidad de los sujetos ([Stygall, 2001](#); [Cotterill, 2003](#); [Serra y Carranza, 2009](#)).

El presente trabajo, en cambio, se inscribe dentro de una línea de investigación sobre la construcción discursiva de la responsabilidad. En esta aproximación al estudio de la comunicación institucional en la sala de audiencias se busca revelar las estrategias discursivas mediante las cuales los participantes logran atribuir, mitigar o evadir responsabilidad. Algunos trabajos que sirven como antecedentes directos para este estudio son [Sidnell \(2004\)](#) y Ehrlich y Sidnell ([2006, 2008](#)). Estos autores examinan las estrategias discursivas empleadas por un testigo político en una audiencia pública y revelan cómo estas le permiten evadir atribuciones de culpabilidad por la muerte de siete personas en una ciudad de Ontario, Canadá a causa de la contaminación de un río. Estos trabajos parecen sugerir que aquel testigo con poder político o autoridad profesional goza de ciertas licencias discursivas e interaccionales que le permiten hacer caso omiso a algunos requerimientos de la interacción institucional en la sala de audiencias.

3 Consideraciones metodológicas

Estudiar el discurso oral espontáneo con actores sociales que intervienen en un hecho de habla institucional como parte del curso normal de sus vidas nos lleva a realizar un análisis global. Esto supone abarcar tanto los aspectos semióticos como los cognitivos, sociales y culturales de la comunicación. Tal como aboga la teoría crítica, y como se demostrará a continuación, resulta imprescindible trascender el examen de las características lingüísticas de los textos e incluir consideraciones acerca de las características del tipo de hecho de habla y específicamente, del hecho de habla particular donde se producen como así también información acerca de condiciones sociales, históricas y políticas que resulten pertinentes en relación a los sujetos de la investigación. En esta visión se sostiene que “El fenómeno discursivo se comprende cuando se logran integrar los diversos planos a los que pertenecen las fuerzas que moldean el texto” ([Carranza 1997](#): 68). Es decir, al intentar dar cuenta de un fenómeno discursivo particular es necesario detectar los detalles lingüísticos y textuales, poner en relación el orden interaccional con el institucional y el societal e investigar los efectos de tal condicionamiento.

Desde esta perspectiva, los pasos empleados para el análisis de los datos incluyen la consideración varios niveles partiendo de la superficie textual hasta llegar a una consideración de las condiciones sociales que influyen en un hecho de habla particular. En el nivel del texto, se comienza con un minucioso análisis que busca detectar el uso de recursos fonológicos, léxicos y morfosintácticos recurrentes e identificar su rol en la construcción representaciones textuales. En este nivel también se examinan los encadenamientos y relaciones lógicas y se determina su función retórica en el discurso razonado. En el nivel de la interacción, se identifican las estructuras secuenciales y la mecánica interaccional y se ponen en relación con los roles de participación y las relaciones interpersonales que se observan en el contexto de la situación. Para el procesamiento de los datos multimodales, se aparean ciertas interacciones verbales seleccionadas con los datos visuales de esas mismas secuencias a fin de revelar la articulación de aspectos estructurales de las secuencias con los gestos concomitantes.⁶¹ En el nivel sociocultural, se observan las condiciones de recepción y producción del discurso y se integra la dialéctica entre los patrones encontrados en los niveles anteriores. La sistematización de estos pasos permite llevar a cabo un análisis riguroso que da cuenta del carácter multidireccional de los procesos discursivos y sus efectos de condicionamiento.

⁶¹ Por cuestiones de alcance, este tipo de análisis no será discutido en esta publicación.

4 La formulación de caso extremo

Este trabajo se centra en el uso recurrente de las formulaciones de caso extremo por parte de políticos y militares en una audiencia pública como una estrategia de evasión de la responsabilidad. Desde la perspectiva del análisis conversacional, una formulación de caso extremo se caracteriza por el uso de adverbios y pronombres de valor extremo como “nunca”, “siempre”, “todos”, “ninguno”, “cada vez” junto con otros recursos tales como el empleo de sustantivos plurales, verbos modales que representan un alto grado de modalidad epistémica o deontica y tiempos verbales con aspecto durativo entre otros. En general, este recurso permite a un hablante presentar una caracterización de un evento o acción particular como típico/a, habitual, generalizado/a o de rutina. Su función más reconocida en la argumentación es la de presentar una premisa general de la que se desprende una conclusión particular que sirve para sostener una postura, dar cuenta de una situación problemática y debilitar las bases donde se asienta una acusación. Por ejemplo, cuando un esposo se queja de su jefe ante su esposa, expresiones del tipo **todos** *tenemos esa impresión* y **siempre** *que está alrededor hay problemas* sirven para sostener una evaluación negativa, legitimar una expresión de resentimiento o disconformidad y presentar una apreciación particular como si fuera general o “en masa” a fin de evadir responsabilidad ante una relación conflictiva. Al igual que la analogía, la formulación de caso extremo sirve para establecer una relación de semejanza. Sin embargo, la formulación de caso extremo trasciende los límites de la analogía al presentar una generalización que se extiende más allá de la comparación de dos o más eventos concretos.

Inicialmente, este mecanismo fue identificado por Harvey Sacks, en una conferencia en el año 1964. En esta ocasión, [Sacks \(1995\)](#) reconoció su función evasiva en un fragmento de un llamado a un centro de atención al suicida donde el telefonista pregunta *¿cómo consiguió el arma?* y su interlocutor responde *todo el mundo tiene una ¿no?* En este intercambio, Sacks nota que cuando un hablante tiene que dar cuenta de una situación problemática, este puede esconderse detrás de una expresión del tipo *todo el mundo tiene una*. Esta formulación resulta ser particularmente eficaz porque destruye los fundamentos sobre los que se apoya la necesidad de dar una explicación al persuadir al interlocutor de que no hay nada que explicar. [Pomerantz \(1986\)](#) luego acuña el término “formulación de caso extremo” para referirse al mecanismo identificado por Sacks y sostiene que los interactuantes recurren a este cuando anticipan o presienten que sus compañeros conversacionales intentarán cuestionar la legitimidad de sus actos o de sus afirmaciones. Así, por ejemplo, la respuesta *todo el mundo tiene una ¿no?* puede ser entendida como una estrategia de defensa o de resistencia que un hablante utiliza

en la ausencia de una razón legítima que dé cuenta de por qué tiene un arma de fuego en su casa. Recientemente, [Sidnell \(2004\)](#) ha reconocido la utilidad de este recurso en la sala de audiencias al mostrar cómo un testigo político lo emplea para evadir responsabilidad al sostener que sus acciones se conciben con lo que cualquier otra persona en su lugar hubiera hecho. En síntesis, la formulación de caso extremo, como un recurso típicamente interaccional, es un mecanismo efectivo para sostener una postura, un argumento o un punto de vista. Sus efectos son principalmente retóricos y se orientan a persuadir a un interlocutor acerca de la “normalidad” de una acción, una evaluación o un evento.

5 Las audiencias públicas sobre la Guerra de Irak en el Reino Unido

Con el retiro formal de las tropas de Irak el 30 de abril 2009, tras seis años de recrudecimiento del conflicto en ese país, en un contexto doméstico de creciente desaprobación, el gobierno laborista británico no puede resistir el pedido del público, en general, y de sus opositores, en particular, de iniciar una investigación sobre la gestión de esta intervención militar. Así, el entonces Primer Ministro británico, Gordon Brown, anuncia ante la Cámara de los Comunes la creación de una comisión *ad hoc* para llevar adelante una investigación. Este anuncio dista mucho de satisfacer los reclamos de los líderes de la oposición, los medios de comunicación y los familiares de las víctimas. Los motivos del descontento son tres. La selección de los miembros del comité presenta un sesgo por su abierta inclinación política y su profesa ideología pro-intervencionista. En segundo lugar, fuertes críticas surgen a raíz del pedido de que algunas audiencias se mantengan en privado argumentando motivos de seguridad nacional. Por último, la fecha estipulada para la publicación del informe final se fija para fines del año 2011. Con vistas a las Elecciones Generales de mayo de 2010, la oposición afirma que el informe llegará demasiado tarde. Un titular del diario británico *El Guardián*⁶² resume este panorama sombrío al anunciar “otra ronda encubrimientos”.

En este contexto, se inician las audiencias públicas acerca de la participación del Reino Unido en la Guerra de Irak en la ciudad de Londres el 24 de noviembre de 2010. Estas audiencias se definen como una instancia formal de participación del público en el control de gestión del gobierno. Su mandato principal es indagar acerca de la naturaleza del conflicto y la participación de altos funcionarios del Estado en su resolución. Durante las sesiones individuales, los testigos son interrogados de forma directa por los miembros de la comisión. La

⁶² Hyde, M. (2009). My alternative to another round of Iraq whitewashing. *The Guardian* [En línea]. Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2009/jul/31/iraq-inquiry-fourth-plinth-chilcot>. Fecha de acceso: 31/07/2009.

provisión de evidencia oral obtenida de esta forma es considerada de fundamental importancia para dilucidar los hechos del pasado. Sin embargo, los testimonios ofrecen versiones parciales, variables y contradictorias.

Una de las audiencias más convocantes y más esperadas fue la del entonces Primer Ministro británico Gordon Brown (2007-2010), anterior Ministro de Economía (2001-2007), que tuvo lugar el 3 de marzo de 2010. Cabe reiterar que esta audiencia se produce en el momento en que Gordon Brown se encontraba en plena campaña para buscar su reelección como Primer Ministro. Esta condición histórica particular hace sospechar que sus respuestas a los interrogantes de la comisión no son ingenuas ni espontáneas sino que están cuidadosamente pensadas y diseñadas para legitimar su gestión y persuadir a una audiencia. Esta presunción parece acertada si consideramos que en este período múltiples medios manifestaron que solo una resolución armoniosa del conflicto podría brindar al partido laborista una posibilidad de pelear su continuidad en las urnas.

6 El uso de formulaciones de caso extremo en el testimonio oral de Gordon Brown

El texto (1) incluye cuatro turnos de habla que se ordenan de acuerdo a la normativa interaccional preestablecida de la sala de audiencias (interrogador-testigo-interrogador-testigo). El tema que se desarrolla es la participación del testigo en la decisión de llevar al Reino Unido a la guerra de Irak en 2003. En esta secuencia, el interrogador hace hincapié en la falta de participación del testigo en el proceso de toma de decisiones. En particular, él hace referencia al hecho de que el testigo no había leído un documento clave en el conflicto. El documento en cuestión es conocido públicamente como “el documento de marzo” (2002) y fue producido por el Ministerio de Defensa y Asuntos Internacionales para presentar formalmente las opciones disponibles en relación a Irak. Estas opciones incluían, por un lado, soluciones diplomáticas a través de la implementación de nuevas políticas de contención y de la mediación de las Naciones Unidas y, por otra parte, soluciones extremas como el envío de diferentes “paquetes militares” a Irak.⁶³

(1)RODERIC LYNE: ¿Cree usted que, como uno de los miembros más importantes del Gabinete, debería haber visto este documento? Quiero decir, usted iba a tener que obviamente recoger las cuentas, pero usted era también un miembro clave del Gabinete.

GORDON BROWN: Sí, pero creo que **todos sabían** que estábamos buscando una vía diplomática. **Todos sabían** que las sanciones estaban siendo estudiadas y que

⁶³ Las traducciones son mías. Las transcripciones en la lengua original se encuentran en el apéndice.

nos estábamos ocupando de eso. El bloqueo aéreo había sido un problema, por supuesto, y **todos sabían** que había opciones disponibles para nosotros. Fue sólo cuando se hizo evidente que tendríamos que mirar estas opciones específicas y costearlas que el Ministerio de Economía se vio involucrado.

RODERIC LYNE: Sí, señor, hay un rol del Ministerio de Economía aquí pero también está su rol como un miembro muy, muy importante del Gabinete, y aquí estaba el gobierno considerando la cuestión fundamental de si había que continuar con una política de contención o (...) el estado de ánimo en Washington había cambiado después de 9/11, la gente estaba presionando para que haya un cambio de régimen ¿No es curioso que a usted no le hubieran mostrado este documento?

GORDON BROWN: Creo que **yo sabía** lo que estaba sucediendo en ese momento. **No creo que necesitara ver todos los documentos** que se emitieron al respecto.

En el primer turno, el interrogador formula una pregunta sugestiva: *¿Cree usted que, como uno de los miembros más importantes del Gabinete, debería haber visto este documento?* [Do you think that, as one of the most senior members of the Cabinet, you should have seen that paper?] que induce la respuesta deseada: *Sí* [Yes]. Sin embargo, tras su asentimiento, el testigo emprende un movimiento argumentativo en una dirección opuesta que es introducido por la conjunción adversativa “*pero*” [but]. Esta acción busca destruir las bases de una posible acusación al argumentar que, si bien no había visto el documento, no desconocía su contenido. Es posible señalar aquí que la secuencia de enunciados introducidos con la formulación de caso extremo: *todos sabían* [everybody knew] sirve de sustento para esta línea de argumentación al representar una situación generalizada en la que prevalece el conocimiento y se oculta la desinformación.

En el segundo intercambio, el interrogador insiste nuevamente en remarcar cierta irregularidad al caracterizar el hecho con el adjetivo *curioso* [curious]: *¿No es curioso que a usted no le hubieran mostrado este documento?* [Isn't it curious that, as Chancellor of the Exchequer, you weren't actually shown the paper?]. Esta vez, el testigo evita producir la confirmación esperada mediante el empleo de otra formulación de caso extremo: *No creo que necesitara ver todos los documentos que se emitieron al respecto.* [I don't think I needed to see every paper that was put about this.]. Al igual que en la secuencia anterior, la formulación de caso extremo sirve para presentar una premisa general de la que se desprende una premisa particular que la audiencia puede inferir: el testigo no necesitaba ver el documento de marzo porque ya había visto otros similares. Esta conclusión, derivada mediante un mecanismo deductivo, tiende a presentarse como válida y sirviendo de sustento para la visión de los hechos propuesta por el testigo.

Sin embargo, al considerar los testimonios de otros políticos prominentes, resulta difícil no arribar a una conclusión diferente. Por

ejemplo, la ex Secretaria de Estado para el Desarrollo Internacional Clare Short,⁶⁴ quien renunció a su cargo en 2003 en protesta por la forma en que se estaba llevando a cabo esta gestión, declaró que Brown desconocía los detalles en torno al conflicto al igual que la mayoría de los otros ministros. Asimismo, la testigo afirmó que tuvo la impresión de que Brown “hizo la vista gorda” y “dio luz verde” al pedido de Tony Blair para no empeorar su relación que se encontraba en su punto más crítico.

El texto (2) comprende seis turnos de habla en los que los participantes siguen discutiendo la participación del testigo en la decisión de invadir Irak. Al igual que en el texto anterior, la secuencia se inicia cuando el interrogador parece remarcar ciertas irregularidades. En esta ocasión, el interrogador señala que el testigo además de no haber leído la documentación pertinente tampoco había participado en las reuniones que Tony Blair sostuvo para discutir las opciones disponibles en Irak.

(2) RODERIC LYNE: Volvamos a la reunión del Gabinete que, como usted ha enfatizado, tomó la decisión el 17 de marzo de 2003. Ese fue el momento en que usted y otros miembros, excepto por supuesto, Robin Cook quien renunció, aceptaron la responsabilidad de participar de la guerra de Irak, y si miramos hacia atrás desde este momento ¿No cree usted que debería haber habido una reunión antes de que el conflicto estallara - hubo una inmediatamente después para tratar con él - donde personas como usted estuvieran representadas? Creo que, si no me equivoco en la interpretación de su respuesta a la Baronesa Prashar, usted no participó en las reuniones especiales que el Primer Ministro Tony Blair llevo a cabo para tratar este tema previamente. Usted no estuvo en su reunión en Chequers, en abril de 2002, que fue una reunión importante. Usted tampoco estuvo en la reunión del 23 de julio de 2002, que fue otra reunión muy importante. No hubo una reunión del Gabinete, y sin embargo, personas como usted tuvieron que tomar esta decisión sobre si el Reino Unido debería o no ir a la guerra. ¿No debería usted haber sido involucrado antes?

GORDON BROWN: Tengo que decir que, **tradicionalmente**, el Ministro de Economía **nunca** ha integrado estas comisiones. No creo que sucediera anteriormente.

RODERIC LYNE: ¿En los Gabinetes de Guerra del pasado?

GORDON BROWN: Cuando se constituía el Gabinete, el Ministro de Economía estaba representado en él. Como yo lo entiendo, previamente, en otras instancias, en los gobiernos anteriores, no había sido un miembro.

RODERIC LYNE: Usted era considerado uno de los Ministros más influyentes, como el sucesor más probable, precisamente, del entonces Primer Ministro.

GORDON BROWN: Es muy amable de su parte decir todo esto, pero el hecho es que yo **nunca** sentí que me faltara información o que se me hubiera negado. Pero mi papel en esto no era el de establecer conjeturas sobre decisiones militares. Mi papel en esto no era el de interferir en lo que eran negociaciones diplomáticas muy

⁶⁴ Short, C. (2010). Oral evidence at the Iraq Inquiry. [En línea]. Disponible en: <http://www.iraqinquiry.org.uk/transcripts/oralevidence-bydate/100202.aspx>. Fecha de acceso: 02/02/2010.

importantes – eso era algo en lo que el Primer Ministro, el Ministro de Relaciones Exteriores y el Ministro de Defensa estaban involucrados. Mi papel en esto era en primer lugar, como Ministro de Economía, asegurarme de que el dinero estaba allí para lo que teníamos que hacer, y nos aseguramos de que esto sucediera, y, en segundo lugar, cumplir con mi rol como miembro del Gabinete en los debates que tuvieron lugar, y eso es precisamente lo que hice. Y cuando el Gabinete se reunió el lunes antes de la votación del martes en la Cámara de los Comunes, yo hablé y dejé clara mi postura.

En el primer turno, el interrogador formula dos preguntas sugestivas de equivalente contenido proposicional: primero, *¿Cree usted que debería haber habido una reunión antes (...) donde personas como usted estuvieran representadas?* [Do you feel that there should have been a Cabinet Committee set up before the conflict happened (...) that people like you should have been represented on?]; y luego, *¿No debería usted haber sido involucrado antes?* [Shouldn't you have been cut in earlier?]. En ellas, el uso de la modalidad deóntica en *debería* [should] expresa una obligación o la necesidad de realizar una acción, en este caso, participar en las discusiones y, en consecuencia, resulta esperable que el testigo ofrezca una explicación válida de por qué no lo hizo. Sin embargo, la respuesta del testigo se orienta a refutar dicha obligación o necesidad por medio de una referencia a una supuesta tradición política o práctica establecida en su país que pareciera indicar lo contrario: *tradicionalmente, el Ministro de Economía nunca ha integrado estas comisiones* [traditionally the Chancellor has never been on these committees]. Este enunciado realizado mediante una formulación de caso extremo representa una situación habitual, es decir, lo que nunca o siempre se hace o sucede por continuación, hábito, costumbre o tradición, de forma casi automática, sin reparar en su causalidad o necesidad. Su función en la secuencia de la interacción es la de socavar las bases sobre las que se cuestiona la falta de participación del testigo.

A continuación, esta generalización es desarticulada por el interrogador quién hace hincapié en las particularidades que distinguen a las reuniones del Gabinete propiamente de otras reuniones previas. Esta intervención obliga al testigo a restringir su formulación inicial mediante cláusulas condicionales del tipo condición – acción: *cuando se constituía el Gabinete, el Ministro de Economía estaba representado*. [When it came to the War Cabinet being constituted, the Chancellor was a member of that.]. Esta salvedad no presenta ningún riesgo para la imagen del testigo ya que la audiencia sabe que el Primer Ministro no llamó a una reunión formal del Gabinete antes de la votación sino que solo sostuvo reuniones informales. Así, hecha la salvedad, Brown retoma su proposición general sin problemas: *en otras instancias, en los gobiernos anteriores, no había sido un miembro* [in other instances, the Chancellor, under previous governments, had not been a member].

Además, el interrogador repara en las circunstancias excepcionales que distinguían Brown de cualquier otro ministro en su lugar: *Usted era considerado uno de los Ministros más influyentes, como el sucesor más probable, precisamente, del entonces Primer Ministro.* [You were widely seen as one of the most influential members of the Cabinet, as the most likely successor, accurately, to the then Prime Minister.]. Esta caracterización, sin lugar a dudas, pone de manifiesto un problema respecto a su participación. Nuevamente, ante un enunciado perjudicial como este, Brown busca refutar la existencia de una situación problemática mediante el uso de una formulación de caso extremo precedida por la conjunción adversativa “pero” [but]: *el hecho es que yo nunca sentí que me faltara información o que se me hubiera negado.* [the fact of the matter is I never feel at any point that I lacked the information that was necessary, that I was denied information that was required.]. Este mecanismo hace frente al cuestionamiento de interrogador y refuta sus bases.

Por último, el texto (3) incluye un intercambio acerca de la participación del testigo Gordon Brown en su capacidad de Ministro de Economía en el financiamiento de la intervención militar en Irak. Esta secuencia ilustra cómo el empleo recurrente de formulaciones de caso extremo sirve para legitimar una gestión presupuestaria al tipificar demandas abusivas para luego justificar respuestas restrictivas.

(3) LAWRENCE FREEDMAN: Ahora quiero pasar a la cuestión central del presupuesto de defensa. Usted ya ha indicado que se estaba incrementando, pero se nos han manifestado inquietudes por muchas personas de-- la mayoría, de hecho, figuras importantes del Ministerio de Defensa -- que estaban preocupadas porque la revisión estratégica de defensa de 1998 no había sido financiada en su totalidad ¿Estaba usted enterado de eso?

GORDON BROWN: **Ya sabes**, en los debates que hay entre el Tesoro y **todos** los departamentos, **siempre** hay una solicitud inicial, en la primera ronda, de más dinero. Ese es el caso con salud, educación, defensa, la Oficina de Asuntos Exteriores, y esa es la forma en que el sistema de negociación ha funcionado. Al final, tienes que llegar a un acuerdo y, en 2002, 2004, 2007 – cuando se hicieron las principales revisiones de los gastos – estas asignaciones fueron acordadas entre el Ministerio de Defensa y del Tesoro. Y estas se basaron, en primer lugar, un 1,2 por ciento de aumento en términos reales del gasto, en segundo lugar, un 1,4 por ciento reales al crecimiento interanual de los gastos, y en el tercero, el 1,5 por ciento. Así que había una tendencia en aumento de los gastos del Ministerio de Defensa, y encima de que todo esto, los gastos de Irak y Afganistán estaban siendo cubiertos. Así que el gasto Irak estaba siendo cubierto, pero al mismo tiempo, el presupuesto de defensa crecía en términos reales **cada año**.

Esta secuencia se inicia cuando el interrogador introduce el tema del presupuesto militar y las denuncias presentadas contra el testigo a causa de las escasas asignaciones presupuestarias otorgadas al Ministerio de Defensa. Aquí, el interrogador le pregunta al testigo si estaba enterado de

la disconformidad del Ministerio de Defensa respecto a dichas asignaciones. En su turno de respuesta, Brown se orienta a destruir la presuposición perjudicial que la pregunta conlleva y para ello emplea una formulación de caso extremo: *Ya sabes, en los debates que hay entre el Tesoro y todos los departamentos, siempre hay una solicitud inicial, en la primera ronda, de más dinero.* [You know, in the debates that take place between the Treasury and all departments, there is always a request initially in the spending round for more money.]. Este tipo de representación sostiene que las dependencias suelen solicitar más dinero del que realmente necesitan hasta que finalmente llegan a un acuerdo sobre cuáles son sus verdaderas necesidades. Además, al presentarla como información compartida por medio de *Ya sabes* [You know], esta formulación apoya la tesis del testigo de que la asignación del presupuesto no fue insuficiente a pesar de ser menos de lo que los Ministros solicitaron en una primera instancia.

Cabe destacar que esta representación normalizadora resulta bastante diferente a la que presentó el ex secretario de Defensa, Geoff Hoon. En su declaración, Hoon expuso que Gordon Brown hizo grandes recortes en el presupuesto de defensa en un momento clave en que el gobierno británico estaba considerando el envío de las fuerzas armadas a Irak. Hoon señaló que Gordon Brown privó al Ministerio de Defensa de los fondos necesarios para cumplir con sus demandas en relación al equipamiento de las fuerzas. El testimonio de Hoon⁶⁵ se convirtió en un titular del diario británico *The Times* que publicó: “Gordon Brown privó a las fuerzas armadas del dinero requerido para una efectiva preparación para la guerra de Irak” [“Gordon Brown starved the armed forces of cash in the build-up to the Iraq war”].

Por cuestiones de espacio, debemos concluir con la sección de análisis y pasar a la discusión. Creo importante recordarles que los textos (1), (2) y (3) son solo fragmentos que buscan ejemplificar un fenómeno que caracteriza a todo el corpus de estudio. Al igual que estos, los demás casos encontrados en el corpus ponen de manifiesto que este recurso funciona como una estrategia de evasión de la responsabilidad que se emplea de forma recurrente en el testimonio oral en la sala de audiencias.

7 Discusión

El análisis del discurso tradicionalmente se ha ocupado del proceso dialéctico por el cual cierta representación de la realidad ayuda a legitimar cierta manera de entenderla. Un objeto de estudio de particular

⁶⁵ Brown, D. (2010). Geoff Hoon says Gordon Brown starved the MoD. *The Times*. [En línea]. Disponible en: <http://www.thetimes.co.uk/tto/public/sitesearch.do?querystring=gordon+brown+starved&x=0&y=0&p=tto&pf=all&bl=on>. Fecha de acceso: 20/10/10.

interés ha sido la argumentación en el discurso político y los recursos argumentativos, como la analogía ([Martínez Guillem, 2009](#)), que emplean los políticos con fines de persuasión. En este marco, se han examinado de forma recurrente los sistemas de argumentación empleados por el Presidente norteamericano George W. Bush para defender una posición favorable ante la posibilidad de una futura invasión. [Chang y Mehan \(2007\)](#), por ejemplo, revelaron cómo la caracterización de los participantes y la secuenciación de los eventos en el discurso oficial se ponen al servicio de la argumentación y la persuasión. [Ferrari \(2007\)](#) destacó el papel fundamental de la metáfora conceptual en el discurso presidencial y [Carranza \(2008\)](#) la función de prominente del uso estratégico del sistema lingüístico con fines políticos. A pesar de este prolífico desarrollo, no ha sido muy común ocuparse de la argumentación de los políticos en la interacción cara a cara con representantes de la ley. Este trabajo presenta un aporte en esta línea de investigación al demostrar que la formulación de caso extremo aparece como un mecanismo recurrente en la argumentación oral que resulta interaccionalmente ocasionado y que se emplea con fines retóricamente motivados.

Los factores que parecieran favorecer en el empleo recurrente de este dispositivo son varios. En el nivel lingüístico, cabe destacar la sencillez de este recurso y su multifuncionalidad. En el nivel de la interacción, este resulta un recurso efectivo para responder ante una acusación ya que, al parecer, sin importar de qué se lo acuse, un testigo siempre puede hacer uso de este recurso con el fin de minar las bases de una acusación. Por último, las formulaciones de caso extremo resultan particularmente efectivas para satisfacer la necesidad de algunos actores sociales de elite de resolver conflictos del pasado al presentar una representación “normalizadora” de los hechos que, al borrar irregularidades o conductas deplorables, consigue desarticular posibles atribuciones de culpabilidad.

8 Conclusión

Partiendo de la base de que los resultados discursivos son siempre bilaterales podemos sostener que no es posible contestar preguntas concretas con respuestas genéricas sin que alguien lo permita. En el corpus de estudio para esta investigación, resulta curioso que en ninguna ocasión los interrogadores den indicaciones al testigo de que no ha respondido la pregunta o de que su respuesta no cumple con los estándares de especificidad y exhaustividad de un interrogatorio. En consecuencia, es posible concluir este trabajo recalcando que, lejos de ser incisiva, punzante y mordaz, la comisión que investiga la participación del Reino Unido en la Guerra de Irak, resulta condescendiente con los testigos, quienes de esta manera logran movilizar estrategias de evasión

con un aparente grado de inmunidad. Cabe sostener entonces que, como señalan otros estudios afines, existen ciertos testigos “especiales”, particularmente aquellos pertenecientes a una élite política, que parecen gozar de ventajas o licencias discursivas que les permiten sortear las normas habituales de funcionamiento de un interrogatorio.

Sobre la base de numerosas instancias en un corpus de envergadura, este trabajo ha señalado la ubicuidad de la formulación de caso extremo en la comunicación cara a cara en sala de audiencias. Este trabajo ha notado también su rol principal en el terreno de la argumentación, en particular, para contrarrestar las acusaciones de culpabilidad que se presentan contra un testigo. Por último, este trabajo ha señalado que, al ser un mecanismo interaccionalmente ocasionado, el posicionamiento de todos los participantes en la interacción resulta clave a la hora de evaluar la efectividad de este recurso.

Apéndice

(1) RODERIC LYNE: Do you think that, as one of the most senior members of the Cabinet, you should have seen that paper? I mean, you were going to have to obviously pick up the bills, but you were also a key member of the Cabinet.

GORDON BROWN MP: Yes, but I think **everybody knew** that we were pursuing a diplomatic route. **Everybody knew** that sanctions were being considered and how we dealt with them. The No Fly Zones had been an issue, of course, and **everybody knew** that there were options available to us. It was only when it became clear that we had to look at specific options and cost them that the Treasury became involved.

RODERIC LYNE: Yes, sir, there is a Treasury role, but your role is as a very, very senior member of the Cabinet, and here was the government looking at the fundamental question of whether you'd continue with containment or -- the mood in Washington had changed after 9/11, people were pushing for regime change there, and the government was looking at this choice. Isn't it curious that, as Chancellor of the Exchequer, you weren't actually shown the paper?

GORDON BROWN MP: I think **I knew** what was happening at the time. **I don't think I needed to see every paper** that was put about this.

(2) RODERIC LYNE: Let's come back to the Cabinet meeting that, as you have emphasised, took the actual decision, the meeting of 17 March 2003. That was the moment when you and other members the Cabinet, except, of course, for the late Robin Cook, who resigned, accepted shared responsibility for the decision to going go to war with Iraq, and if you look back from that point, do you feel that there should have been a Cabinet Committee set up before the conflict happened -- one was set up immediately afterwards to deal with it -- that people like you should have been represented on? I think, if I'm right in interpreting your answer to Baroness Prashar, you hadn't actually been at Mr Blair's ad hoc meetings on the subject that he told us about. You weren't at his meeting at Chequers in April 2002, which was an important one. You weren't at his meeting on 23 July 2002, which was an important one. There wasn't a Cabinet Committee, and yet the Cabinet now had to take this very big decision over whether or not to go to war. Shouldn't you have been cut in earlier?

GORDON BROWN MP: I have to say that **traditionally** the Chancellor has **never** been on these committees and I don't think it happened previously.

RODERIC LYNE: On War Cabinets in the past?

GORDON BROWN MP: When it came to the War Cabinet being constituted, the Chancellor was a member of that. As I understand it, previously, in other instances, the Chancellor, under previous governments, had not been a member.

RODERIC LYNE: You were widely seen as one of the most influential members of the Cabinet, as the most likely successor, accurately, to the then Prime Minister.

GORDON BROWN MP: It is very kind of you to say all this, but the fact of the matter is I **never** feel at any point that I lacked the information that was necessary, that I was denied information that was required. But my role in this was not to second guess military decisions or options. My role in this was not to

interfere in what were very important diplomatic negotiations -- that was what the Prime Minister and the Foreign Secretary and the Defence Secretary were involved in. My role in this was first of all, as Chancellor of the Exchequer, to make sure that the funding was there for what we had to do, and we did make sure that that happened; and, secondly, to play my full part as a Cabinet member in the discussions that took place, and that is indeed what I did. And when the Cabinet met on the Monday before the Tuesday vote in the House of Commons, I spoke at the Cabinet and made my position clear.

(3) LAWRENCE FREEDMAN: I want now to go on to this question of the core defence budget. You have already indicated that it was rising, but we have had expressed to us concerns by many people from -- most, in fact, senior figures from the Ministry of Defence that they were concerned that the 1998 strategic defence review had not been fully financed. Were you aware of that?

HON GORDON BROWN MP: You know, in the debates that take place between the Treasury and **all** departments, there is **always** a request initially in the spending round for more money. That is true of health, it is true of education, it is true of defence, it is true of the Foreign Office, and that is the way that the negotiating system has worked. In the end, you have got to reach an agreement and in 2002, 2004, 2007 -- which are the main spending reviews -- these were agreed settlements between the Ministry of Defence and the Treasury. And these were settlements based on, in the first place, a 1.2 per cent real terms rise in expenditure, and the second a 1.4 per cent real terms per year rise in expenditure, and in the third, 1.5 per cent. So there was a rising profile of expenditure for the Ministry of Defence, and on top of that all the Iraqi expenditure and Afghanistan expenditure was being met. So the Iraqi expenditure was being met, but at the same time the defence budget was rising in real terms **every** year.

Capítulo 8

Etnografía, niñez y desplazamiento de lengua: un estudio sobre las prácticas lingüísticas infantiles

Ana Carolina Hecht

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 141-152.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Actualmente se encuentra abierto el debate acerca de la pertinencia de ciertas metodologías para el estudio de diferentes procesos que tienen a los niños como sus protagonistas. El enfoque etnográfico, propio de la antropología, es recuperado y reivindicado por distintas disciplinas como la sociología, ciencias de la educación, lingüística, entre otras por ser considerado como un abordaje más adecuado que las investigaciones experimentales o estadísticas por su capacidad comprensiva. En concordancia con esas apreciaciones sobre el potencial de la etnografía, en este capítulo me propongo reflexionar sobre los aportes que el método etnográfico brindó a una investigación lingüístico-antropológica sobre los denominados procesos de desplazamiento lingüístico, particularmente para estudiar la interrupción en el uso de la lengua toba entre los niños de un barrio indígena en las afueras de la ciudad de Buenos Aires. El enfoque etnográfico posibilita un acercamiento holístico a las prácticas de habla de los niños, con el fin de comprender el proceso de desplazamiento lingüístico en sus propios términos y en su contexto histórico-sociocultural.

1 Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los aportes que el método etnográfico brindó a una investigación lingüístico-antropológica sobre el proceso de desplazamiento lingüístico entre los niños de un barrio toba en las afueras de la ciudad de Buenos Aires. Particularmente, ahondaremos en torno a las potencialidades y fortalezas del método etnográfico para estudiar críticamente el lugar asignado a la interrupción en el uso de la lengua toba con y entre los niños y niñas indígenas como factor central de desplazamiento lingüístico.

La mirada etnográfica es vital para la comprensión de los fenómenos sociales por su carácter holístico y porque nos ayuda a desnaturalizar categorías sociales, gracias a extrañar la mirada –en el sentido de extrañamiento– para ver que aquello considerado como natural y obvio es un constructo histórico-cultural. Por tal razón, su potencial comprensivo para estudiar el lenguaje es único. Más aún para el examen de un tema tan sensible actualmente como son los denominados procesos de desplazamiento lingüístico. La perspectiva etnográfica permite rever los modelos implícitos que subyacen a las preguntas acerca de qué es una lengua, qué se entiende por transmisión, quiénes son los depositarios de una lengua, o cuándo se considera que está en marcha la muerte o desaparición de una lengua. Por consiguiente, dado que el registro etnográfico colabora para que los fenómenos se puedan comprender en sus propios términos y en su contexto histórico-sociocultural, evaluamos muy pertinente su uso para mostrar cómo las personas van transformando sus usos y repertorios lingüísticos en la cotidianidad de sus vidas, y cómo esos pequeños cambios pueden devenir en un desplazamiento o reemplazo de lengua.

En base a lo antedicho, remarcamos que las preguntas sobre las que nos proponemos reflexionar en esta ponencia refieren a dos instancias diferentes aunque relacionadas de análisis: una remite a un nivel más lingüístico (¿qué aportes brinda la etnografía a la comprensión de fenómenos lingüísticos?, ¿qué se entiende por transmisión o interrupción en el uso de la lengua?) y la otra a otro eje más antropológico (¿cómo desde enfoques etnográficos se favorece a los estudios que tienen como foco a los niños?, ¿qué mirada se construye sobre los niños como usuarios del lenguaje?).

2 Intersecciones entre etnografía, niñez y lenguaje

La relación entre la lingüística y la antropología es muy estrecha, tanto que la lingüística se encuentra muy cercana al corazón de la antropología ([Korsbaek, 2003: 15](#)). Basta recordar que, según Boas, la antropología abarca cuatro subdisciplinas fundamentales: la etnología o

la antropología social, la antropología física, la arqueología y la lingüística. No obstante, estos vínculos trascienden a la corriente norteamericana fundada por Boas, y en los escritos de importantes antropólogos franceses y británicos, como Lévi-Strauss y Malinowski, encontramos fructíferas reflexiones en torno a la relación entre la lingüística y la antropología. Si bien estos tres referentes parten de diferentes estilos de antropología y hacen usos distintos de la lingüística, coinciden en una apreciación metodológica vital: en la investigación de campo hay que trabajar sin la intervención de un intérprete, y en consecuencia es necesario conocer la lengua de la sociedad estudiada ([Korsbaek, 2003](#)). De este modo, cobra centralidad la metodología de investigación característica de la antropología: la etnografía. O sea, el trabajo de campo periódico y prolongado con un grupo de personas para participar en su vida cotidiana y aprehender sus ideas, prácticas, intenciones, deseos, amores, odios, creencias y concepciones acerca del mundo. Esta máxima metodológica de recolectar datos de primera mano fue el puntapié de las numerosas reflexiones que se realizaron con el fin de estrechar lazos entre estas dos disciplinas. Y, desde la década del 60, esto queda plasmado en la consolidación del campo de estudio denominado antropología lingüística (lingüística antropológica o etnolingüística, según las distintas orientaciones elegidas por los autores). Cabe recordar que la antropología lingüística se define como un campo interdisciplinario que parte de la etnografía para estudiar el lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana en cuanto práctica social ([Duranti, 2000](#)).

La investigación sobre la que esta ponencia ahonda se enmarca dentro de los estudios sobre “socialización lingüística” ([Ochs y Schieffelin, 1984](#) y [Schieffelin y Ochs, 1986](#)). Esta corriente de la antropología lingüística se propone vincular el proceso de aprender una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación adulto-niño y niño-niño. Desde esta perspectiva integradora el lenguaje puede ser examinado tanto como un medio (para convertirse en un miembro competente de la comunidad) como una herramienta (a través de la cual un niño o un novato –en el caso de individuos mayores– adquieren durante su vida conocimientos y prácticas de alguien con más experiencia).

Dentro de este enfoque se distinguen dos tendencias en su desarrollo: los trabajos pioneros y los actuales ([Garret y Baquedano-López, 2002](#) y [Hecht, 2010](#)). Las nuevas perspectivas en las investigaciones sobre socialización lingüística surgen a partir del trabajo en escenarios diversos que incitan desafiantes reformulaciones teórico-metodológicas. Es decir, los trabajos pioneros se caracterizaban por tomar como unidades de análisis a grupos uniformes o sociedades de pequeña escala, mientras que

las investigaciones actuales se desarrollan en comunidades bilingües o multilingües, en contextos de cambio lingüístico, de sincretismo sociocultural, entre otros ([Kulick, 1992](#); [Rindstedt y Aronsson, 2002](#); [Makihara, 2005](#)). Esta investigación se enmarca en esta última perspectiva por cuanto se revisan los procesos de socialización lingüística de los niños en contextos de desplazamiento lingüístico del toba por el español.

Ahora bien, respecto de los estudios sobre desplazamiento lingüístico, cabe señalar que la metodología elegida para su abordaje marca tendencias totalmente opuestas. Aquellos enfoques afines a una perspectiva macrosocial optan por el uso de censos y encuestas, mientras que otros apelan a la etnografía como metodología de investigación. Esta alternativa repercute en el tipo de dato que el investigador construye al respecto y en lo que se puede registrar desde uno u otro enfoque. Pero antes de avanzar al respecto, importa señalar que según la bibliografía especializada, cuando en la comunicación familiar y comunitaria, durante la socialización lingüística de los niños, se introduce la lengua hegemónica como medio de comunicación, la lengua minoritaria se encuentra en inminente peligro de desaparición. Justamente, estas modificaciones alteran la continuidad de una lengua porque acarrear consecuencias entre sus hablantes, como un envejecimiento en su promedio de edad. Así, mientras los ancianos o adultos mayores son hablantes, los niños y jóvenes desconocen la lengua o tienen mínimas nociones de la misma como si fuese una segunda lengua ([Krauss, 1992](#); [Kulick, 1992](#); [Skutnabb-Kangas, 2000](#); [Flores Farfán, 2001](#); [Meek, 2001](#); [Hagège, 2002](#); [Rindstedt y Aronsson, 2002](#); [England, 2003](#); [McCarty, 2003](#); [Makihara, 2005](#); [Paugh, 2005](#) y [Wittig, 2007](#), entre otros). Por ende, la vitalidad lingüística parece quedar coartada cuando no se encuentran niños que hablen la lengua en cuestión como primera lengua.

Ahora bien, retomando las disputas en torno a las metodologías tomemos como ejemplo la visión que uno u otro enfoque delinea sobre los niños en el marco de los procesos de cambio lingüístico. Por un lado, aquellos enfoques que estudian al desplazamiento lingüístico desde censos o encuestas suelen ponderar como dato central e incuestionable la cantidad de niños que no hablan la lengua. De este modo, implícitamente se configura y proyecta a los niños como “adultos en miniatura”, entablando un parangón entre las experiencias que transitan los niños y los adultos, y presuponiendo que las diferencias lingüísticas entre niños y adultos son sólo cuantitativas. No obstante, cuando se hacen proyecciones a futuro a partir de las prácticas presentes de los niños, se cae en un peligroso error en la medida en que, por una parte, se extrapola la imagen actual del niño hacia el futuro presuponiendo que si en la actualidad no habla la lengua, mañana tampoco la hablará, y por

otra parte, erróneamente se proyecta al niño como si fuese socialmente equivalente a un adulto.

Por otro lado, los enfoques etnográficos sobre el desplazamiento lingüístico permiten comprender al fenómeno desde la perspectiva nativa. Al respecto, coincidimos con [Kulick \(1992\)](#) sobre la ventaja de estudiar la interrupción en el uso de la lengua desde un enfoque etnográfico, ya que esto permite revisar la cotidianeidad del reemplazo lingüístico documentando el cambio en proceso. Consideramos que sólo puede arribarse a una efectiva comprensión de una forma cultural a través de una metodología que implique un sustancial contacto con las personas involucradas en los procesos sociales, y éste es el caso de la etnografía. El enfoque etnográfico posibilita un acercamiento privilegiado y no intrusivo a las prácticas de habla de los niños, con el fin de comprender el proceso de desplazamiento lingüístico en sus propios términos y en su contexto histórico-sociocultural, mostrando cómo las personas van transformando sus usos y repertorios lingüísticos en la cotidianeidad de sus vidas. No obstante, la etnografía no debe malinterpretarse como un registro históricamente descontextualizado de las prácticas sociales; por el contrario, nos ayuda a entender el interjuego entre las trayectorias pasadas, la realidad presente y las expectativas a futuro. Justamente, gracias a ese tipo de datos etnográficos se puede revisar y cuestionar aquellos análisis macrosociales que proyectan y generalizan los resultados relevados en censos o encuestas, porque en ocasiones éstos se concentran en los resultados del proceso y sólo muestran su estado avanzado (por ejemplo, cuantificando hablantes).

Estas disputas en torno a las miradas sobre la niñez se enlazan con las prolíficas discusiones acerca de si los niños pueden ser considerados como interlocutores de una investigación dada su supuesta imposibilidad para sistematizar sus ideas, así como en la incredibilidad que se asigna a cualquier registro realizado sobre la base del trabajo etnográfico con niños. En general, las ciencias sociales, al explicar y caracterizar distintos procesos socioculturales, no han tenido en cuenta las experiencias y puntos de vista de los niños y niñas. En ese sentido, la visión imperante sobre los niños en los textos académicos suele presentarlos como incapaces de informarnos sobre la vida social, tal como si padecieran pasivamente los procesos de los cuales forman parte.

Contrariamente, desde nuestra perspectiva teórico-metodológica se considera a los niños y niñas como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos en los que están involucrados, y su análisis es válido y necesario para la investigación sociolingüística. Por ende, se pondera que la aproximación etnográfica es un marco importante para aprehender los puntos de vista de los niños, ya que a través de una de sus técnicas principales —la observación participante—

es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social.

3 Apuntes de una investigación etnográfica sobre el lenguaje infantil

Una vez sentadas las bases teórico-metodológicas de este capítulo, se ahondará en las particularidades de la investigación etnográfica que realicé entre 2001 y 2009 sobre los procesos de socialización lingüística de niños tobas en contextos de desplazamiento lingüístico de la lengua indígena por el español en contextos urbanos en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires.

Desde hace dos décadas se viene señalando que en los contextos urbanos la lengua toba (familia guaycurú) está perdiendo su lugar como primera lengua para los niños indígenas, siendo reemplazada por el español ([Censabella, 1999](#) y [Messineo, 2003](#)). Respecto de la situación sociolingüística del barrio indígena estudiado, es relevante señalar que parece cumplir con todos los requisitos desarrollados en la bibliografía especializada para diagnosticar como irreversible el proceso de cambio lingüístico: se trata de una lengua hablada en un asentamiento nacido de un proceso migratorio de un contexto rural a otro urbano; no es una lengua hablada cotidianamente por los niños; es una lengua minoritaria que pareciera tener poco prestigio, y no cuenta con un espacio visible en el ámbito escolar. No obstante, cada uno de estos postulados fueron contrastándose y explicaciones alternativas aparecieron ante nuestros ojos, gracias a la retroalimentación entre la información del trabajo de campo etnográfico y los debates teóricos.

A continuación, más allá de las múltiples facetas que se podrían desarrollar de esta investigación, tan sólo se reflexionará sobre los aportes que el método etnográfico nos ha brindado para desnaturalizar la asociación unilineal entre desplazamiento lingüístico y ausencia de niños monolingües en la lengua amenazada.

A partir de una prolongada investigación etnográfica se documentaron los usos de la lengua toba y el español entre los niños, jóvenes, adultos y ancianos en distintos ámbitos sociales. De este modo, entre los resultados más relevantes cabe citar que se encontró que la edad funciona como una variable fuertemente condicionante para la elección de lengua y el cambio/alternancia de código. En el barrio toba, las rutinas de interacción adulto-adulto y adulto-niño muestran que la lengua toba se usa para la comunicación entre los mayores, mientras que es reemplazada por el español en las situaciones que involucran a los pequeños, excepto en eventos particulares de la relación parental (retos, mimos, ordenes cotidianas). En la cotidianeidad del contexto comunitario –asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el “culto” religioso

y las visitas de parientes del Chaco– predomina el uso mixto del idioma toba y el español, a menos que el interlocutor sea un niño porque en esos casos se prefiere el español. No obstante, los niños en sus actividades cotidianas, no están escindidos de los adultos, y como consecuencia de su participación en muchos eventos lingüísticos bilingües desarrollan su capacidad comprensiva en la lengua indígena. Incluso, aunque no dominen productivamente el código, en general entienden el tópico, el tipo de evento que está aconteciendo y la clave o tono del mismo.

Por otro lado, si se examina el ámbito del hogar, las conversaciones familiares prototípicas poseen la siguiente estructura: lengua vernácula entre esposos y demás adultos y español para comunicarse con los niños, aunque el toba se utiliza en las interacciones con los bebés y en las órdenes domésticas cotidianas a los niños, o sea, al darles instrucciones o consignas simples que les indican cómo comportarse en la vida diaria. Por su parte, los niños en sus diálogos entre sí apelan casi exclusivamente al español (con excepción de algunos juegos verbales o bromas), ya que predomina en su vida diaria a través de la escuela, los vecinos, la salita médica, el hospital, la televisión, etc. Incluso, cabe aclarar que los niños suelen tener un mejor dominio del español que sus padres, tíos o abuelos.

En síntesis, la situación sociolingüística del barrio nos muestra que mientras los adultos hablan y entienden las dos lenguas, los chicos tienen como primera lengua el español, y al toba tan sólo lo entienden o producen en él emisiones de estructura prácticamente monosilábica. Además, la sistematización de las prácticas comunicativas indica que no sólo varían los sentidos que subyacen a los usos de las lenguas entre las edades de la vida, sino que adultos y niños diferencian sus prácticas discursivas según la franja etaria del interlocutor.

Frente a esta situación, la bibliografía especializada sobre desplazamiento lingüístico vaticinaría un futuro sombrío para la supervivencia del toba. En otras palabras, como casi no hay niños que hablen toba como primera lengua, se puede deducir que en este contexto se encuentra cuanto menos amenazado si no en peligro de extinción. No obstante, en contraste con ese pronóstico, nos interesa averiguar qué sostienen al respecto las personas que habitan este barrio.

Entre estas familias tobas se vislumbran dos tipos de ideologías lingüísticas contrapuestas respecto del futuro del idioma vernáculo (cf. [Hecht, 2012](#)). Por un lado, una minoría pondera el cambio lingüístico como irreversible en tanto sólo se detienen en las “carencias” que estos niños tienen en comparación con un parámetro arquetípico de bilingüe, más ligado a un pasado remoto que a los contextos actuales. Por otro lado, la mayoría manifiesta un sentimiento de perplejidad e incredulidad frente a la posibilidad de la desaparición del idioma de sus ancestros en

el futuro, dada la “potencialidad” que tienen los niños. Es decir, casi la totalidad de las familias de este barrio no se encuentran preocupadas respecto del futuro de la lengua indígena, sino que de modo prácticamente unánime expresan que los niños al madurar van a hablar toba.

En este capítulo, centralmente, nos interesa esta última ideología lingüística porque es la predominante y tiene dos interesantes supuestos implícitos: las ideas acerca de la identificación étnica en la adultez y las capacidades receptivas en toba que tienen los niños. Por un lado, se presupone que los niños, al madurar y reconocerse como indígenas, se apoyarán en sus competencias receptivas en la lengua y pasarán a hablarla. Los niños y las niñas encarnan la esperanza y la promesa de que retomarán firmemente sus raíces indígenas a partir de la articulación de un pasado que los avala y un futuro que los reclama, ya que la desaparición del idioma de sus ancestros podría deslegitimar en el futuro sus reivindicaciones como pueblo originario frente al resto de la sociedad no indígena. Si bien son múltiples y complejas las facetas que se congregan en la identificación que la gente de este asentamiento hace de sí para englobarse como parte del “grupo toba”, la recurrencia a la lengua como diacrítico étnico no puede soslayarse. En ese contexto, se entiende que esa idea de la continuidad del idioma se puede vincular con una teoría nativa respecto a “ser indio *gom*”. Por lo tanto, más allá de las ventajas del dominio del código lingüístico –en tanto persona bilingüe– se puede pensar que conocer la lengua toba está también vinculado con aspectos de la maduración sociocultural de la persona. Por ende, tanto algunos adultos como algunos niños creen que en una etapa futura hablarán en toba, ya que esas argumentaciones son parte de una proyección del prototipo de adulto toba, pues de hecho casi todos los adultos son bilingües ([Hecht, 2010](#)).

Por otro lado, el potencial que tiene la lengua toba para mantenerse vital en el futuro no sólo está depositado en los estímulos que tienen estos niños para identificarse como tobas, sino también en los conocimientos que ya tienen de la lengua. Las generaciones más jóvenes de este barrio pueden ser caracterizadas como bilingües in-activas ya que, a pesar de que preferentemente hablan en español, comprenden y hasta producen emisiones simples en toba. Justamente, esta capacidad receptiva/comprendiva que tienen los pequeños es muy valorada, porque permite que aun aquellos que no son hablantes de la lengua se integren a la misma comunidad de habla de sus mayores, lo que acentúa el sentimiento de solidaridad interna del grupo. Es decir, aunque no hablan la lengua que identifica a su pueblo, pueden interactuar competentemente en muchas instancias domésticas y comunitarias

pudiendo ser vistos e identificados por sí mismos y por otros como parte integrante del colectivo.

En consecuencia, a partir de las apreciaciones relevadas en esta investigación se pueden revisar críticamente dos conceptos claves que estaban implícitos en los análisis sobre desplazamiento lingüístico por falta de niños hablantes de la lengua amenazada. Nos referimos a la construcción de los niños como hablantes de una lengua y la relación existente entre las experiencias lingüísticas y el ciclo vital.

Por un lado, este estudio nos permitió cuestionar la imagen de los niños como hablantes “incompletos” o “en proceso de completarse” en comparación con el parámetro adulto. En esta investigación etnográfica sobre el lenguaje encontramos que el hecho de que los niños de esta comunidad bilingüe hablen sólo una de las lenguas del grupo debe entenderse en relación con las creencias nativas sobre las necesidades lingüísticas de los niños, más que como resultado de un ambiente lingüístico deficiente. Una mirada etnográfica sobre la lengua permite comprender que el hecho de que no haya niños que hablen la lengua puede deberse a las creencias que esa comunidad tiene acerca de quién o qué es capaz de hablar y con quién ([Saville Troike, 2005](#)). Más allá de que los niños no sean totalmente competentes en la lengua de sus mayores, no se debe interpretar ese hecho como una carencia en comparación con el parámetro adulto ni como un indicador claro de un proceso de desaparición de la lengua. Además, la falta de competencia productiva en toba durante la niñez no debe interpretarse apriorísticamente como una característica permanente en la vida de una persona, sino más bien como propia de un estado transitorio que puede variar de acuerdo con cambios en ciertas circunstancias que finalmente estimulen la recuperación lingüística, como la reivindicación étnica y las actividades socioeconómicas en la adultez, entre otros aspectos (cf. [Hecht, 2010](#)). O sea, los usos y las elecciones lingüísticas que hacen los niños en el presente pueden implicar transformaciones sobre las lenguas, pero sus sentimientos de identificación positiva con el grupo en un futuro pueden mermar el mismo proceso de cambio sobre el que hoy están colaborando (cf. [Makihara, 2005](#)).

Por otro lado, los sujetos atraviesan experiencias lingüísticas diferentes, tanto cuantitativamente –en el sentido de acumular y complejizar el léxico o la sintaxis de los dos códigos– como cualitativamente –en la medida en que varían los registros y los eventos comunicativos en los que participan, así como los usos, funciones y necesidades en relación con las lenguas. En la socialización lingüística no sólo se aprenden y desarrollan las estructuras gramaticales y el vocabulario de lengua(s) particular(es), sino también se incorpora el conocimiento sociocultural metapragmático de las expectativas y

evaluaciones sobre los contextos apropiados de uso de las formas lingüísticas ([Makihara, 2005](#)). Es decir, si concebimos que la lengua es más que un simple código, superamos la mirada sobre el desarrollo lingüístico como una mera acumulación de léxico y gramática para definirlo como compuesto también por la complejización de la competencia comunicativa para que los sujetos puedan desempeñarse de un modo apropiado en diferentes eventos comunicativos que se van modificando a lo largo de su desarrollo vital ([Hymes, 1974](#) y [Saville Troike, 2005](#)). En este sentido, dicho proceso no es únicamente acumulativo, sino que también difiere en complejidad de acuerdo con las etapas del ciclo vital. Esta apreciación coincide con lo que los estudios actuales sobre socialización lingüística muestran al respecto en términos procesuales ([Hymes, 1974](#); [Saville Troike, 2005](#) y [Baquedano-López y Kattan, 2007](#)): la socialización lingüística como un proceso que abarca no sólo la etapa de la niñez sino todo el ciclo vital y es necesario considerar esa totalidad para evaluar si una lengua está (o no) siendo desplazada por otra.

En el caso aquí analizado sostenemos que, en el transcurso de la niñez, se viven experiencias lingüísticas que son diferentes a las de los adultos, por cuanto varían los entornos lingüísticos, las necesidades comunicativas y los derechos y obligaciones que competen a niños y adultos. Las distintas experiencias que van viviendo los niños a medida que maduran los enfrentan y a la vez los entrenan para desempeñarse como miembros lingüística y culturalmente competentes en su entorno. En consecuencia, estos niños tobas son vistos por los adultos y por ellos mismos como personas en una etapa transitoria en lo social y lingüístico, ya que están inmersos en una experiencia distinta a la de los adultos en relación con las lenguas y los modelos de uso del lenguaje. Están viviendo una experiencia que cambia a medida que el niño va creciendo y madurando, y en consecuencia exponiéndose a mayores desafíos en lo lingüístico. Más aún, si consideramos que el repertorio lingüístico de cualquier persona cambia cuantitativa y cualitativamente a medida que va creciendo ([Saville Troike, 2005](#)), cómo no entender que en comunidades donde están disponibles, además de distintos registros, distintos códigos, estos últimos no conlleven información diferencial sobre su uso durante el ciclo vital. Además de variar las reglas y expectativas de uso de ambas lenguas, surgen diferentes usos, sentidos y valoraciones durante el ciclo vital. Las expectativas socioculturales sobre los contextos apropiados para las diferentes lenguas pueden variar temporalmente, y un código puede presentarse como más propio o apropiado para un momento de la vida que para otro. Por ende, es importante recordar que la organización de la comunicación y la de los procesos de enseñanza-aprendizaje están integradas y embebidas en contextos culturales más amplios ([Paradise Loring, 2005](#)).

La falta de competencia productiva en toba durante la niñez no debe interpretarse como una característica permanente en la vida de una persona, sino más bien como propia de un estado transitorio que puede variar de acuerdo con cambios en ciertas circunstancias que finalmente estimulen la recuperación lingüística, como la reivindicación étnica o las actividades socioeconómicas en la adultez, entre otros aspectos. Entonces, sostenemos que para diagnosticar si estamos frente a un proceso de desplazamiento lingüístico debemos considerar los sentidos solapados detrás de “saber una lengua”, así como su relación con otras prácticas culturales. En este caso, no es una meta comunicativa del ámbito cotidiano la que despierta el interés por el aprendizaje de la lengua, sino que hablar toba se remite a un “conocimiento especializado” vinculado con la experticia, la adultez y la identificación grupal (cf. [Hecht, 2010](#)). Por ello, para estudiar la socialización lingüística en contextos de aparente desplazamiento debemos ubicar ambos fenómenos en su contexto social, develando los sentidos socioculturales implícitos y explícitos en las prácticas e ideologías lingüísticas que pueden impactar sobre los usos de las lenguas.

4 Conclusión

Esta investigación nos permitió cuestionar algunos análisis sobre los procesos de desplazamiento lingüístico por la falta de niños hablantes de la lengua nativa. La vitalidad de la lengua no debe ser pensada sólo desde lo sincrónico, analizando la perspectiva del presente, ya que la fotografía que estamos observando hoy no necesariamente se proyecta diacrónicamente igual a sí misma. No debe considerarse sólo quién habla o no la lengua hoy, sino también reflexionar en función de sus perspectivas futuras por los sentidos que se esconden detrás de “saber una lengua”, así como por la relación que existe entre “saber una lengua” y otros sentidos culturales. Por ello, para estudiar la socialización lingüística en contextos de aparente desplazamiento debemos partir de enfoques etnográficos que permitan ubicar a ambos fenómenos en su contexto social, develando los sentidos socioculturales implícitos y explícitos en las prácticas e ideologías lingüísticas que pueden impactar sobre los usos de las lenguas. Las prácticas comunicativas se deben comprender como prácticas culturales estrechamente relacionadas con otras prácticas socioculturales. En el análisis de nuestro caso percibimos cómo las pautas de uso del lenguaje indígena se organizan y rigen por nociones relativas a la maduración personal. Es decir, aunque ambos códigos formen parte del mismo repertorio lingüístico, el uso diferenciado que los adultos hacen de la lengua indígena en presencia o ausencia de los niños evidencia y, a la vez, construye la idea de que una lengua es más apropiada para una edad, mientras la otra lo es para otra.

A modo de conclusión, retomamos la famosa fábula de la India sobre los conflictos que se producen entre distintos ciegos al tratar de describir un elefante porque cada uno acaricia solamente una parte distinta del animal. En esa historia, el que roza la cola del elefante lo describe como un animal estilizado, mientras que el toca el cuerpo se remite a un animal de enormes dimensiones en contraste con el que acaricia la trompa o las piernas. Estas apreciaciones aisladas no coinciden entre sí, y aunque cada percepción individual es correcta, todas fallan por cuanto carecen de una visión holística. Por eso, en nuestro caso, distintos aspectos que aislados no tenían sentido (pocos niños que hablan la lengua, valorización de la lengua como rasgo identitario, bilingüismo inactivo, uso entre los adultos y ancianos, omisión de la lengua en interacciones con los niños, entre otros) cobraron valor en su relación. O sea, cuando estos rasgos se mencionaban aisladamente parecían dar pistas en direcciones opuestas y hasta contradictorias, pero cuando los unimos en un entramado, en una totalidad, cobraron su particular sentido. Por esa razón, la enseñanza que la parábola de los ciegos nos dejó para esta investigación es muy importante, ya que nos invita a pensar en enfoques integradores para comprender los fenómenos, y así valorar al lenguaje en sociedad.

Capítulo 9

La expresión *tipo* y la evaluación de la precisión de lo que se dice

Javier N. Martínez R.

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 153-165.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Este trabajo comunica parte de una investigación más amplia en curso que indaga los recursos lexicogramaticales que los sujetos emplean para indicar que el conocimiento sobre el que hablan es menos certero, factual o preciso de lo que se espera. Los datos fueron recogidos en diferentes juicios que se desarrollan en Cámaras en lo Penal en la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde una perspectiva cognitivista, exploro las formas lexicogramaticales que se emplean en la variedad cordobesa del español para expresar actitudes respecto del contenido proposicional de sus emisiones. En el devenir de estas interacciones los testigos indican que parte de la información que brindan carece de precisión. En esta comunicación, me concentro en la expresión *tipo*. Los datos revelan que esta expresión, que usualmente tiene el significado de “clase”, ocurre antepuesto a numerales (*tipo tres*) o sustantivos con artículo indefinido (*tipo un biombo*) sobre los que tiene alcance. Se ha encontrado que forma expresa falta de precisión respecto de un cálculo o una categorización, e indica simultáneamente que el hablante adopta una actitud epistémica de cautela con relación a lo expresado. Además, *tipo* concurre con otras formas que expresan significados epistémicos afines. Los resultados sugieren vías de profundización de los análisis de otras expresiones que evalúan lo dicho, los que significarán aportes a la descripción y sistematización de las funciones y efectos que tienen estas expresiones en el uso.

1 Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más amplia en curso que explora los recursos lexicogramaticales que se emplean en situaciones concretas de habla con la función de indicar que el conocimiento sobre el que se habla es menos certero, menos factual o menos preciso de lo que se espera.⁶⁶ El objeto de estudio es el dominio semántico que abarca significados tales como lo probable, lo hipotético, lo impreciso, lo potencial, etc. Se busca identificar y describir en profundidad las formas lexicogramaticales, tales como *creo*, *no sé*, *como* o “el futuro epistémico”, que los hablantes utilizan en la oralidad para expresar actitudes respecto del contenido proposicional y matizar diferentes grados de compromiso respecto de lo que dicen en interacciones espontáneas en juicios penales que se desarrollan en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los textos producidos en el ámbito judicial, y particularmente en el hecho de habla “juicio penal”, resultan pertinentes para el estudio de este fenómeno gramatical. Al observar lo que sucede en el transcurso de un interrogatorio, se puede inferir que existe una expectativa de que la información que dan los testigos sea factual, certera y precisa. No obstante ello, los testigos a veces se ven impedidos de satisfacer esas expectativas de factualidad, certeza y precisión por lo que dan una advertencia, recurriendo a diversas expresiones que indican que (partes de) sus enunciados carecen de estas propiedades.

Este capítulo en particular se ocupa de la expresión del significado de vaguedad, definida aquí por oposición a la precisión. La expresión sobre la que se hace foco en este trabajo es *tipo*. El objetivo de este trabajo es describir una de las varias funciones que desempeña *tipo* en el corpus, la de expresar aproximación o falta de precisión respecto de parte del contenido proposicional del enunciado.

El interés en *tipo* surge del hecho de que esta expresión no ha sido analizada en trabajos recientes sobre la evaluación de la precisión con la que el hablante juzga haber dicho algo ([Fant, 2007](#)) y sobre la atenuación del contenido proposicional ([Holmlander, 2011](#)). Esta omisión puede deberse a la ausencia de la expresión *tipo* con función evaluativa en los corpus utilizados, de español chileno y argentino en el estudio de [Fant \(2007\)](#), y de español peninsular y de español hablado como segunda lengua por parte de suecos, en el trabajo de [Holmlander \(2011\)](#).

El trabajo se organiza de la siguiente manera: En el siguiente apartado, presento la perspectiva teórica adoptada. En 3, me refiero al

⁶⁶ Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos interaccionales de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

origen y las características de los datos, y los procedimientos llevados a cabo para el estudio de este tipo de fenómeno gramatical. En el apartado 4, a partir de una primera aproximación a los datos, describo brevemente cuáles son las construcciones en las que más recurrentemente ocurre *tipo* en el corpus. El apartado 5 está dedicado al análisis del denominado “*tipo* evaluativo”. Por último, en 6 se presentan las conclusiones de este trabajo.

2 Perspectiva teórica adoptada

Las expresiones de vaguedad, particularmente las del inglés, como *around*, *about*, *like* y *sort of*, han sido tratadas desde diferentes perspectivas teóricas. Por ejemplo, [Wierzbicka \(1986\)](#) ofrece un detallado análisis de expresiones “aproximativas” en términos de la semántica composicional. Otros tratamientos incluyen los de [Andersen \(2000\)](#) y de [Jucker et al \(2003\)](#), quienes abordan distintas expresiones de vaguedad desde la Teoría de la Relevancia y las interpretan como marcas de “discrepancia entre una emisión y el pensamiento que el hablante tiene en mente” ([Jucker et al, 2003](#): 1766; mi traducción).

Para este trabajo sobre la expresión *tipo*, adopto la perspectiva de la Lingüística Cognitiva. De acuerdo con este enfoque teórico, no existe un vínculo inmediato y directo entre las expresiones lingüísticas y las entidades del mundo que experimentamos; las expresiones lingüísticas “reflejan esquemas cognitivos tipificadores que median entre un contenido experiencial infinitamente rico y diversificado por un lado, y una expresión lingüística convencional, lineal y comprimida, por el otro” ([Delbecque, 2008](#): 35). En la misma línea, [Langacker \(2006\)](#) explica que en una instancia concreta de uso del lenguaje, se vincula una conceptualización (definida de manera amplia como una experiencia mental) con una expresión lingüística. Un corolario de esto es que la comprensión que los sujetos tienen del mundo, su representación cognitiva del mundo, repercute de distintos modos en la estructura formal ([Delbecque, 2008](#)). En ocasiones, existe una relación de calce poco preciso entre lo percibido, experimentado, por un lado, y la representación cognitiva expresada lingüísticamente, por otro. Desde esta perspectiva, entonces, los empleos de la expresión *tipo* aquí considerados se pueden explicar como la aplicación de un recurso por parte de los sujetos que buscan dar una advertencia de que una cantidad o una categoría nombrada no representan de manera precisa lo experimentado y conceptualizado.

Además, la concepción de polisemia en la lingüística cognitiva ([Langacker, 2006](#); [Lewandowska-Tomaszczyk, 2006](#)) permite entender la aplicación de la forma *tipo* en los empleos aquí descriptos como una extensión del significado prototípico de la forma a otros usos. En relación

a la polisemia, en la gramática cognitivista ([Delbecque, 2008](#) y [2010](#); [Cornillie, 2007](#) y [2010](#)) se defienden dos postulados: en primer lugar, la existencia de diferentes construcciones en las que ocurre una misma forma lingüística es significativa; es decir que las construcciones en las que aparece una forma no son totalmente equivalentes entre sí, sino que existen sutiles diferencias de significados entre ellas. En segundo lugar,

Una lengua no aplica el mismo significante (forma) a dos conceptos sin que nuestra mente sea capaz de percibir una similitud o una relación entre ellos; e inversamente, si se aplica la misma forma a dos conceptos es que la mente es capaz de percibir una similitud o relación entre ellos. ([Delbecque, 2008](#): 21).

Desde este enfoque, se pueden plantear, entonces, dos interrogantes: (i) Si en el uso efectivo del sistema lingüístico, *tipo* ocurre en construcciones diferentes de las que se podrían denominar “canónicas” (e.g. “tipo de [sustantivo]”), ¿qué funciones diferentes de las “canónicas” desempeña? (ii) ¿Los significados de *tipo* en las distintas construcciones guardarán una relación conceptual entre ellos?

3 Los datos y algunos comentarios metodológicos

Los datos orales que conforman el corpus fueron producidos en situaciones comunicativas públicas. Fueron recogidos mediante trabajo de campo realizado en la institución, el que incluyó la grabación de las audiencias en registros de audio tras conseguir las correspondientes autorizaciones de los tribunales. Los datos provienen de diferentes salas de audiencia en la ciudad de Córdoba, en las que se llevan a cabo juicios penales por homicidio con jurados populares. Los textos orales que conforman el subcorpus son interaccionales, es decir contruidos conjuntamente y turno a turno por los participantes en la secuencia de interacción: los acusadores (fiscales y abogados querellantes), defensores, jueces y testigos. El valor de estos datos reside en el hecho de que son “naturales” en el sentido de que no provienen de entrevistas ni hubo una preselección de participantes; surgieron espontáneamente sobre la base de decisiones que los participantes tomaron momento a momento en una situación concreta de habla como parte del curso normal de sus vidas. La presencia del investigador en el rol de observador del hecho de habla en el que surgieron estos textos no condicionó el comportamiento ni las decisiones de los participantes dado que el investigador era un miembro más de la audiencia de un juicio oral y público al que normalmente asisten periodistas, y familiares de las víctimas y de los imputados.

Las observaciones de los interrogatorios en las audiencias fueron complementadas con información sobre las condiciones contextuales

obtenida a través de interacciones con miembros de la institución (por ejemplo, secretarios o prosecretarios de cámara), lecturas de textos periodísticos sobre las causas, o de (partes de) los expedientes. Esta información ha permitido enriquecer las transcripciones de los registros de audio y las interpretaciones de los acontecimientos del pasado sobre los que los participantes negocian significados de precisión.

Dado que en el presente trabajo se busca profundizar la descripción del funcionamiento de la expresión *tipo*, he registrado todas las ocurrencias de esta forma en el corpus, con el fin de establecer diferencias y similitudes de funcionamiento y significado entre los diversos usos de *tipo*. Como en los estudios de gramática de la oralidad, además se toma en consideración las características prosódicas de las emisiones bajo examen y sus adyacentes (por ejemplo, la ubicación de una pausa, la prolongación de una sílaba o la dirección del contorno entonacional). Se consideran estos rasgos porque en ocasiones su concurrencia con el empleo de un recurso de interés en alguna de sus funciones es reconocible como sistemática o característica, y en esos casos, puede contribuir a identificar cierta función de tal recurso.

4 Consideraciones preliminares: *tipo* como “clase”

En el corpus, se observa la ocurrencia de *tipo* en tanto sustantivo con un significado equivalente a “clase” en numerosas construcciones que denomino “canónicas”, algunas de las cuales presento brevemente a continuación.⁶⁷

En primer lugar, *tipo* ocurre en preguntas formuladas por los jueces o abogados. Estas preguntas son predominantemente de dos clases: por un lado, preguntas abiertas con “sintagma Q-”, como en *¿Qué tipo de actividad desarrolla?*, en las que a los testigos se les solicita especificar la naturaleza de una entidad; por otro lado, preguntas cerradas por sí o por no con la construcción “algún tipo de”, por ejemplo *¿Tiene algún tipo de relación con la víctima?*, en las que a los testigos se les solicita información sobre la existencia de una entidad que calce en una categoría (“relación”) sin importar la especificidad, de ahí el cuantificador indefinido “algún”.

En segundo lugar, en aserciones ocurre en la construcción “algún tipo de [nombre]”, como en *esto tiene algún tipo de conexión con lo que después pasa*, en la que la categoría nombrada por el sustantivo queda sin especificar, abierta a todas las entidades que podrían clasificarse como

⁶⁷ Para evitar extender este apartado innecesariamente, menciono aquí la constatación del uso de *tipo* con el significado de “persona” en instancias de discurso referido, como en *Le pregunté “¿Sabés algo de este tipo?”*, evocando la informalidad de la situación de habla en la que se produjo el texto representado.

“conexión”. También ocurre en contextos de negación: la construcción enfática “ningún tipo de [sustantivo]”, por ejemplo en *no hubo ningún tipo de trámite burocrático*, indica la no existencia de ninguna entidad que pueda calzar en la categoría nombrada (“trámite burocrático”), por más amplia que ésta sea.

Se puede observar, asimismo, el uso de *tipo* entre un sustantivo de referencia poco específica y su modificador que especifica la referencia del sintagma nominal, como en *referencia de tipo personal y arma de fuego tipo revólver*.

En los empleos hasta aquí descriptos, *tipo* tiene un significado de “clase, categoría o subcategoría”, ya sea en preguntas que solicitan identificar la clase a la que pertenece una entidad, entre un sustantivo con referencia inespecífica y su modificador que identifica la clase, o con cuantificadores indefinidos que indican que hay múltiples entidades que pueden ser parte de una categoría. Sin embargo, en los datos del corpus, se constata la ocurrencia de *tipo* con otro significado y en construcciones que no se corresponden con las hasta aquí descriptas. De estos casos intento dar cuenta en los apartados que siguen.

5 Análisis de la expresión evaluativa “*tipo*”

En el corpus, es posible detectar empleos de *tipo* en construcciones distintas de las descriptas en el apartado anterior y en los que su significado no es el de “clase”. En los empleos “canónicos” del apartado 4, el sustantivo *tipo*, seguido de un sintagma preposicional (e.g. algún *tipo* de conexión), es el núcleo del sintagma nominal. En cambio, en los usos que veremos a continuación en 5.1 y 5.2, *tipo* funciona como modificador de un sintagma. Por un lado, *tipo* ocurre antepuesto a numerales, como en *tipo tres*, y por otro, aparece antepuesto a sustantivos con un especificador (un artículo indefinido), pero sin el vínculo que establece la preposición “de”, como en *tipo un código*. En estas construcciones, *tipo* tiene alcance⁶⁸ sobre el sintagma al que precede, cuyo contenido evalúa como impreciso o vago. Por tal motivo, propongo denominar este uso “*tipo* evaluativo”. En el tratamiento de este empleo también observo la concurrencia de esta expresión con otras formas que indican significados evaluativos que son compatibles con el de falta de precisión expresado por *tipo*. El análisis de estas combinaciones permite establecer qué matices de significados actitudinales aporta cada una de las formas que concurren.

⁶⁸ En el sentido en el que se define en Radford (1997: 527): “el alcance de una expresión es el rango de constituyentes que modifica” (mi traducción). Esta definición es compatible con la que ofrece Lyons (1977: 152) para el alcance de los operadores (conectores o cuantificadores): “aquella parte de la fórmula que está dentro de su dominio de operación” (mi traducción).

5.1 Evaluación de cálculos

Por razones de diversa índole, ya sea por falta de memoria o por incapacidad para realizar un cálculo exacto, durante el interrogatorio los testigos indican mediante diversos recursos que la información que brindan es el resultado de un cálculo impreciso. Los testigos expresan un bajo grado de certeza respecto de una parte del contenido de sus enunciados, y lo indican mediante el uso de *tipo*.

En el corpus, se puede observar la ocurrencia de la expresión *tipo* con la función de evaluar como aproximados cálculos de tiempo, como veremos en los casos a continuación. En (1) el fiscal interroga al testigo acerca del lugar donde se emplazaba su negocio (“un cyber”), y sus horarios de atención. En él, supuestamente los imputados habían escondido las armas después de cometer el crimen. (En la transcripción, el fragmento subrayado es el que se encuentra dentro del alcance de *tipo*).

(1) Texto 1⁶⁹

Antonio Rodríguez: Yo: tenía un negocio, vendría a ser un quiosco, y un cyber.

Fiscal Marco Altamira: ¿En dónde funciona este cyber? O funcionaba, e: le pido que se ubique a la fecha: que le dijo al señor presidente del: (hecho)

((turnos omitidos))

Antonio Rodríguez: (Bueno) lo que llamamos Argüello Norte esa parte.

Fiscal Marco Altamira: Argüello Norte. ¿En qué horario funcionaba ese negocio?

Antonio Rodríguez: ((inaudible)) (abrimos a la) mañana, **tipo: ocho y media, nueve de la mañana**, a: (..) las once, cero horas, cero treinta, no teníamos no teníamos horario fijo.

En primer lugar, podemos observar que ante la pregunta del fiscal por el horario de atención en su negocio (*¿En qué horario funcionaba...?*), el testigo no responde con una hora exacta, sino que ofrece un rango, cuyos límites son *ocho y media* y *nueve*. Un rango de horario como este comprende los posibles puntos temporales en los que puede haber ocurrido la apertura del negocio. El rango, por lo tanto, manifiesta falta de precisión en el cálculo de una cantidad o magnitud (Dubois, 1987). Notemos, en segundo lugar, que el empleo de *tipo* en este caso exhibe un rasgo formal que lo distingue de otros usos: precede numerales que expresan una medida temporal. Aquí, no se puede interpretar *tipo* de manera literal, es decir con su significado de “clase”. No obstante, sí es posible sostener que este empleo evaluativo mantiene un vínculo conceptual con el empleo “canónico”: en el uso prototípico de *tipo*, en el que se indica que una entidad calza en una clase, se basa el empleo evaluativo, en el que se indica que un horario puede calzar en el rango nombrado: “ocho y media – nueve”. Mediante *tipo*, el sujeto indica que

⁶⁹ Se emplean pseudónimos para preservar la identidad de los involucrados.

queda abierta la posibilidad para cálculos más precisos. *Tipo* funciona como una advertencia por parte del sujeto de que el cálculo temporal que está ofreciendo es aproximado, vago, y es todo lo que puede ofrecer; respecto de este contenido proposicional, el sujeto manifiesta falta de certeza. Nótese además la prolongación o la pronunciación alargada de la vocal final “o” en *tipo*: lo que puede ser considerado como indicio de que el hablante está realizando la operación mental de calcular. Al finalizar su respuesta, el hablante admite que no puede establecer un punto exacto en el tiempo para ubicar el momento en el que ocurría la apertura del negocio debido a fluctuaciones en sus propios hábitos (ver *no teniamoØ horario fijo*).

El significado de aproximación expresado por *tipo* también se puede manifestar mediante otras formas en una misma emisión, como podemos observar en (2). En este texto, el testigo, quien le ofrecía alojamiento transitorio al imputado, relata que la noche en que se produjo el delito que se investiga, regresó tan tarde a su hogar que encontró al imputado durmiendo y no le pudo preguntar si había visto a la víctima. (Las itálicas en la transcripción de “como” indican que la forma expresa un significado compatible con el de *tipo*).

(2) Texto 2

Vocal Darío Ferreyra: Bueno. (..) ¿No le preguntó a Castillo usted nada? ¿No le dijo a Castillo “Che, vos la llevaste, no la llevaste, qué pasó?” ¿No le preguntó nada?

Pablo Natale: Cuando io iegué, que había salido,

Vocal Darío Ferreyra: Diríjase acá por favor. (..) Al- al señor juez diríjase.

Pablo Natale: Cuando io salí esa noche, y volví a la madrugada, ia Øtaba en la cama. la Øtaba durmiendo.

(..)

Vocal Darío Ferreyra: ¿Ya Øtaba durmiendo?

Pablo Natale: Sí. *Como a las tres*, **tipo** (.) *tres cuatro*. No me acuerdo.

Aquí observamos que *tipo* modifica al sintagma “tres cuatro”, y que “a las tres” es evaluado por el “aproximante” *como* (Holmlander, 2011: 126; cf. “expresiones aproximativas” en Fant, 2007, y *approximatives* en Wierzbicka, 1986). Es decir que la vaguedad que el hablante expresa respecto del momento en el que regresó a su casa se manifiesta en dos formas distintas con significados afines, *como* y *tipo*. La forma *como* indica que la referencia temporal de *a las tres* es aproximada: el momento en el que llegó a su casa se aproxima o “es similar” a *las tres*. El segundo sintagma, *tipo tres cuatro*, no aporta información significativa ya que parece ser equivalente al primero, *como a las tres*. Sin embargo, la yuxtaposición de los dos números *tres* y *cuatro* permite establecer el rango de horarios entre los que el evento puntual ocurrió en el pasado. Es posible plantear que en este punto de la negociación de significados,

nombrar un rango posible de horarios incrementa la vaguedad de la referencia temporal: ya no se trata solo de un momento que se aproxima a otro (*las tres*), sino que es un evento que puede haber pasado dentro de un rango de horas, el cual a su vez es evaluado como impreciso mediante *tipo*. Además, en *no me acuerdo* encontramos la justificación de la falta de precisión respecto de la hora, a saber, la memoria insuficiente del testigo. La micropausa entre el modificador (*tipo*) y el modificado (*tres cuatro*) puede tomarse como otro indicio de que mientras está produciendo su emisión, el hablante está realizando la operación mental de computar o de recordar la hora. La postura que el hablante adopta frente a la información que brinda queda de manifiesto en la presencia de todas estas expresiones concurrentes que evalúan el cálculo horario como estimativo y vago.

Como podemos notar, al evaluar parte del contenido de la emisión como aproximado o impreciso, la forma *tipo* indica que el sujeto no tiene certeza plena respecto de la información que presenta; *tipo* funciona, entonces, como expresión de una valoración epistémica del sujeto respecto de lo que dice. Respecto de este contenido que es presentado como aproximado y no definido, el sujeto adopta una actitud de cautela: le advierte a su interlocutor que si bien brinda información pertinente, admite que es tentativa y que no puede satisfacer las expectativas de precisión.

En el texto a continuación, la testigo ofrece información acerca del momento en el que la víctima, quien era amigo de la testigo, se retira de la casa de ésta con sus hijos, y se dirige a su casa, donde luego sería raptado en presencia de sus hijos.

(3) Texto 3

Juez Raúl Spina: UstéØ la llama a Pirula. Y Pirula, y le dice que está Hugo. “¿Qué hacemos con la comida?”

Silvana Fassi: Yo lo llamo. O sea yo la llamo para pedir la comida.

Juez Raúl Spina: Sí.

Silvana Fassi: Y le digo que no hay na:die para que silvane lleve los chicoØ. (..) Porque no estaba ((inaudible)) en el auto tampoco.

((turnos omitidos))

Cuando Hugo llega a mi casa, yo le aviso ((a Pirula)) que Hugo está (aquí). Qué iba a hacer con la comida ((que había encargado)). Si la seguía mandando para mi casa, o si la mandaba para (..) Qué hacía. ØTonces m: me- esta parte no me (acuerdo) si me dijo a mí “decile que vengan”, o habló con él. Esa parte: (la tengo floja). No no sé exacto. Me parece que me dijo a mí “bueno, que vengan para acá si yo le hablé a Hugo”. Pero como:: después Pirula tuvo que llamar muchas veces porque Hugo no se iba,

(.. ..)

Juez Raúl Spina: Sí. Ahora sí.

Silvana Fassi: Bueno, se *habrán hecho una hora determinada donde (.) Hugo:: hijo y Jessica, Øtaban *despiertas. Pero Jazmín se había dormido en los brazos del padre. Así que, (..) yo (..) e: (.) ayudé a subir las mochilas al auto, le abrí el auto con los chicos, y se fueron. (..) Y habrá sido **tipo diez de la noche** porque (..) cuando estaba yendo Hugo, estaba llegando mi marido. Y era la hora que llegaba él.

En esta emisión, *tipo* concurre con el llamado “futuro de conjetura”, “de probabilidad” o “epistémico” ([Asociación de Academias de la Lengua Española y RAE, 2009](#): 1771). La función del futuro epistémico en *habrá sido* es presentar la proposición “ser las diez de la noche” como el resultado de una inferencia: la testigo concluye que Hugo se va a las diez de la noche sobre la base de dos premisas: que “estaba llegando su marido” y que “[las diez] era la hora en la que llegaba [su marido]”. El futuro epistémico funciona como una manifestación de la actitud de cautela que la testigo adopta respecto de su conjetura. Por un lado, el futuro epistémico evalúa toda la proposición como probable; por otro lado, *tipo* solamente tiene alcance sobre el contenido de un sintagma: “diez de la noche”, e indica la admisión de la testigo de que la hora señalada no es exacta. Podemos observar la combinación de matices semánticos que son compatibles: el de probabilidad, expresado por el futuro epistémico, y el de imprecisión, expresado por *tipo*. Ambos significados convergen y contribuyen a la presentación de la información por parte de la testigo de manera tentativa, como una inferencia que involucra el cálculo de una hora que la testigo presenta como aproximada.

En los textos (2) y (3), el matiz de significado evaluativo de *tipo* se combina con significados compatibles, el de aproximación, expresado por *como* en (2), y el de probabilidad, expresado por el futuro epistémico en (3). Siguiendo a [Lyons \(1977](#): 807), denomino a esta combinación “armónica” ([Martínez R. y Carranza, 2009](#)) porque los matices semánticos involucrados en la combinación contribuyen a desarrollar el significado actitudinal en un mismo sentido, el de cautela epistémica que adopta el hablante por estar consciente de que parte de lo que dice carece de precisión.

5.2 Evaluación de categorizaciones

Así como los testigos pueden dar una advertencia de que un cálculo no es exacto, también pueden indicar que una entidad que se encuentra en su representación cognitiva del mundo no calza con precisión en la categoría nombrada. *Tipo* es una de las formas que en el corpus desempeña esta función de indicar que es poco precisa la categorización que se ofrece de una entidad. Cuando desempeña esta función, también ocurre en posición antepuesta al sintagma nominal que modifica. Este

empleo de *tipo* se caracteriza por la concurrencia de dos rasgos formales. Por un lado, *tipo* no ocurre acompañado por la preposición “de” que lo vincula con un sustantivo que nombra a una clase de cosas, como sí ocurre en “tipo de problema”, “tipo de trámite”, “tipo de arma”, etc. en los que “tipo” equivale a “clase”. Por otro lado, *tipo* admite que el sustantivo que le sigue (y que está dentro de su alcance) aparezca con el artículo indefinido, como en *tipo un código* (en el texto que se considerará a continuación): esta característica nos permite plantear que desde el punto de vista sintáctico *tipo* no pertenece a la estructura del sintagma nominal; desde el punto de vista de la función, *tipo* evalúa la referencia de dicho sintagma.

En el siguiente texto, el testigo, un mecánico de autos, está relatando lo ocurrido cuando el imputado le pidió que fraguara una factura para que constara que en la noche del crimen, su auto se encontraba guardado en el taller mecánico.

(4) Texto 4

Juez Nino Matto: ¿Lo escribió usted de su puño y letra?

Carlos Bosque: Sí::

Juez Nino Matto: ¿Y dónde lo escribió? ¿Sobre una mesa, sobre una:?

Carlos Bosque: Arriba del capó del auto de Castillo.

Juez Nino Matto: Arriba del capó del auto de Castillo.

Carlos Bosque: Él me iba dictando el nombre completo, y un número: un: (..) un **tipo un código (.) una (.) una clave**.

La expresión evaluativa *tipo* tiene alcance sobre los sustantivos contiguos yuxtapuestos, *un código una clave*. La prolongación de las sílabas en las palabras que anteceden a *tipo*, es decir *número: un:*, y la pausa son indicativos de que el sujeto está buscando el ítem léxico adecuado para referirse a la naturaleza del número que escribía en la factura. Como ya se señaló, la forma *tipo* tiene un significado léxico de “clase”, y cuando funciona como expresión evaluativa, parte de esa carga conceptual persiste en la forma: su presencia indica que el sujeto asigna la entidad en cuestión a una categoría, pero lo hace de manera imprecisa. La categorización no es estable, sino vaga, indefinida y abierta a categorizaciones alternativas como “número de identificación”, “número de registro”, etc. Por lo tanto, la categorización de la entidad como un código o una clave es evaluada como imprecisa.

Similar al caso anterior, es el que ocurre en el texto 5. Aquí, el testigo, un guardia privado, describe la habitación donde fue entrevistado por el imputado que decía estar interesado en contratarlo:

(5) Texto 5

Juez Antonio Bueno: ¿Ese señor ((se refiere al imputado)) usted lo conocía de antes?

Héctor Domingo: No no, la primera vez que iba.

Juez Antonio Bueno: Bueno continúe por favor.

Héctor Domingo: Cuando entré era un lugar semioscuro así un sahumero prendido, había velas, (..) él me dijo que era parapsicólogo creo que ya lo habían robado como dos veces y que necesitaba un guardia, (..) para que: vigilaran ahí afuera desde las cinco y media creo hasta las nueve de la noche.

((fragmento omitido))

me acuerdo que era un espacio reducido. Había **tipo un biombo** *así* creo. (..) **biombo o una cortina**. (..) Cuando me acuerdo que estaba empecé a sentir como que (alguien) se sentara en una cama.

Tipo expresa una limitación en la precisión del término seleccionado (*biombo*) para referirse a una entidad del mundo que el hablante no sabe cómo categorizar. La presencia de *tipo* indica que el hablante admite que la categorización de tal objeto como un *biombo* es imprecisa y podría ser cuestionable. El hecho de que el sujeto nombre a continuación dos categorías, *biombo* y *cortina*, es revelador de que a pesar de su esfuerzo por asignar la entidad a una categoría, solo logra una categorización que es aproximada.

En este caso, el significado de *tipo* se combina con los matices semánticos de las expresiones *así* y *creo*. *Así* aparece pospuesto al sintagma nominal que afecta conjuntamente con *tipo*. *Así* indica que la entidad no es una instancia típica de la categoría “biombo”.⁷⁰ La combinación <*tipo* + SN + *así*> funciona como un paréntesis en el que se encierra el sintagma nominal cuya referencia es evaluada como poco precisa. Por otro lado, *creo* evalúa la proposición “haber un biombo” como probable, e indica que tal valoración se realiza desde una perspectiva “subjettiva” (Martínez R., 2010, siguiendo a Nuyts, 2001). Los matices semánticos de imprecisión en la categorización y de probabilidad convergen en una misma emisión y conforman una combinación “armónica”, de significados que son compatibles. En términos de Macken-Horarik (2003), constituyen un *leit motif* actitudinal que recorre todo el fragmento.

6 Conclusión

El análisis de los casos presentados revela que existe una diferencia de función y significado entre las ocurrencias del sustantivo *tipo* con la

⁷⁰ Coincide con una de las funciones evaluativas del *así* adnominal descriptas por Delbecque y Di Tullio (2007).

acepción de “clase”, en construcciones “canónicas” (apartado 4) por un lado, y por otro lado, las ocurrencias de *tipo* antepuesto a numerales (apartado 5.1), y antepuesto a sintagmas nominales indefinidos (es decir, sustantivos con artículo indefinido) (apartado 5.2). Con respecto a los cálculos temporales, *tipo* expresa que el momento al que se refiere el sujeto se aproxima al momento expresado. En relación a la categorización, la forma *tipo* indica que la entidad percibida no puede ser asignada con precisión a una categoría conceptual. La presencia de *tipo* con función evaluativa en los testimonios de estos testigos se puede entender como una indicación de que no hay un calce preciso entre la experiencia percibida y conceptualizada, por un lado, y su expresión lingüística, por otro. *Tipo* expresa que, al realizar la actividad de cálculo o de categorización, el sujeto asigna la magnitud o el objeto en cuestión a una “clase” (o “tipo”), admitiendo que dicha cantidad o dicho objeto no calza con precisión en la “clase” nombrada. Esta aplicación de *tipo* a indicar falta de precisión se entiende como una extensión de su significado prototípico de “clase”. Para el sujeto la conceptualización de la entidad a la que se refiere no es estable ni precisa, sino más bien inestable, abierta a conceptualizaciones alternativas, e imprecisa. Por lo tanto, *tipo* manifiesta un juicio epistémico de falta de certeza que el hablante realiza sobre el contenido de lo que dice.

Además, se ha puesto en evidencia que *tipo* tiende a concurrir con formas con las que comparte la función de indicar imprecisión, y con manifestaciones de significados que son compatibles con el de falta de precisión. Una de estas formas es *como*, que afecta a numerales indicando que el cálculo es aproximado o impreciso. La imprecisión también se pone de manifiesto mediante la yuxtaposición de números que indican el rango para ubicar el punto en cuestión. En los casos del corpus se trata de un rango de horas en el que ocurría una acción habitual u ocurrió un evento puntual. Otra forma con la que concurre *tipo* es *así*, que indica imprecisión en la categorización de un objeto, tal como también lo hace la yuxtaposición de nombres de categorías alternativas. Por otro lado, el futuro epistémico y la cláusula *creo* concurren con *tipo* expresando probabilidad, un significado epistémico compatible con el de imprecisión.

Estas combinaciones armónicas, que no están estipuladas *a priori* por el sistema, solo pueden ser constatadas cuando se observa que, en el uso del sistema en situaciones concretas, los hablantes, en la prosecución de sus metas comunicativas, expresan significados compatibles, convergentes mediante diversas formas que concurren en el entorno inmediato e incluso en emisiones no adyacentes. Para el analista, estas combinaciones pueden ser la puerta de entrada al análisis en profundidad del potencial evaluativo de expresiones como la aquí tratada.

Capítulo 10

Técnicas complementarias para la obtención y el análisis lingüístico de datos en el trabajo de campo

Verónica Nercesian

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 167-185.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

El estudio gramatical de una lengua particular con un enfoque etnolingüístico y de la lingüística de la documentación supone plantear el trabajo de campo como un espacio dinámico que se construye junto con los miembros de las comunidades, quienes tienen una participación activa en la recolección, construcción y análisis de los datos. Sin embargo, las técnicas tradicionales de la investigación lingüística consisten fundamentalmente en la elicitación de textos, de léxico y de oraciones, en las cuales el hablante tiene el rol de colaborador. Este trabajo tiene la finalidad de discutir algunas técnicas complementarias a la metodología de trabajo de campo tradicional, generadas en el campo con los hablantes wichí de las comunidades del Bermejo, a saber: (1) la elaboración de materiales didácticos y de lectura y de un diccionario bilingüe wichí-español, y (2) la creación de un curso teórico-práctico de gramática wichí. Estas actividades son de carácter grupal y participativo, y por lo tanto, en ellas los usuarios de la lengua wichí tienen un rol activo y creador. Al mismo tiempo, constituyen instancias de obtención y análisis de los datos que enriquecen enormemente el estudio gramatical. Así, en la investigación lingüística de carácter colaborativo, el trabajo de campo y las prácticas culturales interactúan creativamente, puesto que los actores intervienen de manera cooperativa en la construcción de los datos lingüísticos y contribuyen a la promoción y difusión de su lengua.

1 Introducción

La investigación lingüística, como gran área científica, se ha visto favorecida por nuevas perspectivas que tuvieron su principal desarrollo durante el siglo XX y la primera década del corriente siglo XXI desde dos vertientes distintas pero actualmente cada vez más enlazadas. Por un lado, el enfoque etnográfico incorporó a la lingüística la relevancia del uso de la lengua y su contextualización cultural, y del discurso como práctica sociocultural e histórica ([Hymes 1962](#); [1986](#); [Gumperz 1982](#); [Sherzer 1987](#)). Por otro lado, adoptando la noción de investigación participativa y colaborativa proveniente de la tradición antropológica desde principios del siglo XX ([Lassiter 2005: 84](#)), la lingüística de campo y de la documentación avanzó sobre la reflexión de la conceptualización del campo como un espacio dinámico que se construye junto con los miembros de la comunidad de habla, quienes al mismo tiempo tienen participación activa en la recolección, construcción y análisis de los datos ([Munro 2001](#); [Grinevald 2003](#); [Mithun 2001](#); [Woodbury 2003](#)). Estos cambios de perspectiva en la investigación lingüística conllevaron, al mismo tiempo, innovaciones en la metodología de trabajo de campo para la obtención y el análisis de datos, como la observación participante y la incorporación de categorías sociales al análisis de la estructura retórica en la etnografía del habla y la lingüística antropológica, y el entrenamiento de miembros de la comunidad de habla en el análisis lingüístico y en el registro de datos (incluyendo el entrenamiento en la utilización de las herramientas tecnológicas, p.ej. grabadores digitales de audio y video, programas de software especializados para bases de datos, etc.) en la lingüística de campo y la lingüística de la documentación.

En ese marco, este trabajo se propone contribuir con algunas técnicas complementarias para el estudio de la gramática de una lengua particular desde un enfoque etnolingüístico y de la lingüística de campo y la documentación con base en la investigación colaborativa. Las técnicas complementarias que son de carácter coparticipativo entre los miembros de las comunidades y el lingüista forman parte de las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad de habla (en tanto constituyen instancias de creación y recreación de los usos de la lengua), a la vez que constituyen instancias de obtención y análisis de los datos de forma colectiva. Más aún, permiten incorporar a la propia práctica de la investigación la perspectiva del usuario de la lengua de estudio de manera dialógica con la del lingüista potenciando, así, la innovación científica y su aplicación. Estas propuestas provienen de mi propio trabajo de campo a lo largo de diez años para el estudio gramatical de la lengua wichí (mataguaya) en las comunidades de las provincias de Formosa y Chaco, en Argentina. Pecaré por ello de ser autoreferencial en algunas secciones de este trabajo. No obstante, y a pesar de que las

experiencias son irrepetibles, es el enfoque metodológico de las técnicas complementarias que aquí se discutirán lo que contribuye a la investigación lingüística, así como también la dinámica de trabajo y las pautas de las actividades.

En la sección 2 se presentan las técnicas tradicionales para la recolección de datos en el trabajo de campo, sus particularidades y sus ventajas. La sección 3, en tanto, está centrada en las técnicas complementarias que este trabajo aporta a la metodología de campo de las investigaciones lingüísticas. En 3.1 se desarrollan las actividades de elaboración de materiales didácticos y de lectura y de un diccionario bilingüe, y en 3.2, el desarrollo de un curso de gramática wichí. La sección 4 se enfoca en el rol de los usuarios de la lengua de estudio en las técnicas complementarias propuestas. Finalmente, en 5 se presentan las conclusiones.

2 Técnicas tradicionales básicas para la recolección de datos

Las técnicas tradicionales de recolección de datos para la investigación lingüística consisten fundamentalmente en la elicitación de léxico y de oraciones mediante listas previamente confeccionadas por el lingüista (y generalmente centradas en fenómenos específicos de la gramática objeto de estudio), y en la elicitación de textos (obtenidos en forma directa o espontánea). Cada una de ellas tiene distintas ventajas, y por ello, y a pesar de las innovaciones metodológicas, siguen siendo una herramienta provechosa para el estudio de la gramática ([Chelliah 2001](#); [Mithun 2001](#)). Mencionaré aquí sólo los aspectos más generales que caracterizan a estas técnicas.

La elicitación de *listas de palabras y oraciones* generalmente representan un medio útil para el primer acercamiento a la lengua de estudio cuando el lingüista no es hablante de la misma. Pero también son una herramienta eficaz para obtener datos orientados específicamente a un tema de estudio particular de la gramática, dado que el lingüista puede centrar las listas en un tema delimitado desde su confección. No obstante ello, los datos obtenidos a partir de la elicitación de una misma lista de palabras o de oraciones pueden servir de insumo para examinar más de un fenómeno. Por ejemplo, en una lista de palabras lo suficientemente extensa y amplia en cuanto a los campos semánticos que incorpore pueden analizarse fenómenos de préstamos léxicos, de formación de palabras y de procesos morfofonológicos (incluidos, sílaba y fonotaxis, entre otros).

Generalmente, las listas implican un proceso de traducción, dado que no siendo el lingüista que las confecciona hablante de la lengua en estudio debe utilizar la segunda lengua del hablante nativo, quien a su

vez deberá traducir la palabra o frase desde su segunda lengua a su lengua materna. Dadas las dificultades que conlleva cualquier traducción de una lengua a otra, los datos que se obtienen siempre deben ser confirmados mediante otro tipo de técnicas, como la elicitación y análisis de textos.

Aun así, luego de un tiempo de trabajo con la lengua objeto, el lingüista puede alcanzar algún grado de conocimiento que le permita confeccionar las listas directamente en la lengua en estudio. De esta manera, la elicitación de palabras y oraciones implica un proceso de confirmación o constatación, liberándose cada vez más de la necesidad de la traducción.

En cuanto a los *textos*, éstos pueden ser elicitados en forma directa o indirecta. Pueden registrarse interacciones verbales de una conversación, discursos emitidos en alguna situación comunicativa particular de manera espontánea, o bien, pueden ser obtenidos por pedido explícito del lingüista a un miembro de la comunidad de habla que narre alguna historia, o que explique algún aspecto culturalmente relevante. Los textos pueden ser obtenidos por el lingüista o por un hablante nativo que colabora con la investigación. El material que se obtiene cuando el que registra pertenece a la comunidad de habla es diferente al que se obtiene cuando lo hace un lingüista que no pertenece a la comunidad de habla. Entre otros aspectos, la pertenencia o no de los interlocutores a una misma comunidad de habla influye directamente en la relación interpersonal que se construye en la situación de registro del habla oral y por lo tanto, en el tipo de producción discursiva que se genera, ya sea por los temas que se abordan y el modo en que se hace, ya sea por el registro discursivo que se utiliza, las formas lingüísticas elegidas, el contexto escogido para el registro, etc. La pertenencia a la comunidad de habla en estudio tiene injerencia, además, en el criterio de selección de los entrevistados y/o narradores. No obstante, pertenezcan los interlocutores de la situación de registro a la misma comunidad de habla o no, el material es válido, pero por las diferencias que éste presenta es necesario registrar también el contexto de producción de ese texto para integrar esos datos al análisis.

Una de las ventajas de recurrir a los textos para el estudio de la gramática de una lengua es que permite observar categorías y formas que no suelen surgir de la elicitación de listas de palabras y frases aisladas. Asimismo, permite registrar formas en más de un contexto de uso posible no provocado artificialmente por el lingüista y examinar una extensa variedad de construcciones sintácticas y sus valores y matices semánticos. El análisis de los textos como complemento al estudio de las palabras y oraciones fuera de contexto es sumamente enriquecedor además porque permite examinar la relación de las construcciones

morfosintácticas con estructuras prosódicas, obteniendo una perspectiva multidimensional de los fenómenos particulares de cada nivel lingüístico. Finalmente, si la obtención de textos está contextualizada, es posible observar las funciones de ciertas formas no sólo en relación con el sentido global del texto sino también con los factores extratextuales y contextuales en sentido amplio.

Por último, existe un tercer recurso para la obtención de datos y que consiste en la elicitación de construcciones sintácticas mediante el uso de videos o imágenes. Este tipo de técnica, en el cual el evento es representado sin mediar el lenguaje, da la posibilidad de obtener datos sin mediar la traducción y de registrar más de una construcción sintáctica posible para la descripción de una misma imagen o situación. Para los estudios sobre la codificación del espacio este tipo de recurso ha resultado sumamente beneficioso.⁷¹

3 Técnicas complementarias para la obtención y análisis de datos

Incorporados al estudio de la lengua situada la noción de trabajo de campo como un espacio dinámico y coparticipativo de la lingüística de la documentación y el fundamento de la práctica etnográfica, a saber, la concepción del discurso en tanto práctica sociocultural, fue posible repensar la propia actividad de investigación como parte de las prácticas culturales y lingüísticas compartidas por el lingüista y la comunidad de habla en el trabajo de campo continuo y prolongado en el tiempo. La investigación, así, pasó de ser concebida como una actividad ajena a la realidad lingüística de los participantes a ser entendida como instancias de creación y recreación de los usos de la(s) lengua(s) en las cuales se despliegan diferentes tipos de estructuras lingüísticas y patrones de uso. Asimismo, el estudio gramatical pasó a formar parte de un conjunto más amplio de iniciativas orientadas a la documentación y el fortalecimiento de la lengua convirtiéndose en insumo para la implementación de nuevas actividades e, inversamente, recreándose gracias a dichas actividades ([Nercesian, en prensa](#)). Desde este enfoque que incorpora la investigación colaborativa y actividad investigadora como una práctica discursiva en sí misma, surgieron nuevas técnicas y metodologías para la obtención y el análisis de datos lingüísticos que combinaron la investigación sobre la lengua wichí y su aplicación, y colocaron al estudio gramatical dentro del conjunto de las prácticas socioculturales. Ello implicó, entonces, una ampliación de los objetivos de las actividades de investigación y una

⁷¹ Al respecto pueden consultarse los trabajos experimentales conducidos en terreno con hablantes de diferentes lenguas como la investigación acerca del espacio de corte cognitiva por el grupo del Instituto Max Planck de Lingüística Cognitiva en Nijmegen (www.mpi.nl/resources/tools) y por el grupo del Laboratorio de la Dinámica del Lenguaje en la Universidad de Lyon ([Grinevald 2005](#)).

reorientación de la metodología de trabajo de campo. Con la perspectiva de los miembros de las comunidades wichí protagonistas, quienes encontraron en la investigación un medio para favorecer el desarrollo social, contribuir a este pasó a ser uno de los objetivos centrales del trabajo de investigación.

De las decisiones adoptadas por miembros de las comunidades wichí y lingüistas de manera conjunta, entonces, surgieron dos tipos de actividades diferentes: i) la elaboración de materiales didácticos y de lectura y el desarrollo de un diccionario, y ii) la creación de un curso teórico-práctico de gramática wichí con contenidos conceptuales de lingüística general. Estas actividades constituyeron instancias de producción de conocimiento de manera colectiva y, al mismo tiempo, instancias de recolección y análisis de datos para el estudio de la gramática y la fonología del wichí. En este sentido, pues, este tipo de metodología de trabajo de campo se propone como técnicas complementarias y como parte de la investigación lingüística colaborativa. Las dos iniciativas contribuyen a distintos aspectos del desarrollo social: la educación intercultural y bilingüe, la formación de recursos humanos, el fomento de la lengua wichí, el proceso de estandarización de la lengua escrita y, más ampliamente, el fortalecimiento de las políticas lingüísticas asumidas por el pueblo wichí.

El área de trabajo de campo, donde llevamos a cabo las actividades mencionadas, está representada en la figura 1 a continuación.



Figura 1: Localización geográfica del pueblo wichí y del área de trabajo de campo.

El área del mapa coloreada representa la extensión total de habla wichí en Argentina y en Bolivia. El área más oscura es la zona de residencia de las comunidades wichí que participaron de las mencionadas actividades.

3.1 Materiales didácticos y de lectura y diccionario bilingüe

Una de las actividades consistió, como se dijo, en la elaboración de materiales didácticos y de lectura (monolingües y bilingües), por un lado, y en el desarrollo (todavía en curso) de un diccionario bilingüe wichí-español, por el otro.

La modalidad de trabajo en todos los casos tuvo como carácter central el de ser grupal. Se constituyeron equipos de trabajo abiertos que permitieran la participación de quienes se vieran motivados. La propia implementación de estas actividades tuvo, hacia los jóvenes, un efecto motivador y positivo respecto de su lengua y ello llevó a que se acercaran espontáneamente en cualquier etapa del desarrollo de los materiales.

La dinámica de trabajo se basó en reuniones en las que se pusieron en discusión aspectos relativos a la producción y la corrección de los materiales. Asimismo, los encuentros sirvieron para organizar la distribución de las actividades entre los participantes. Individualmente, de a pares, o en pequeños subgrupos, nos responsabilizamos cada uno de algún aspecto del trabajo global. Las reuniones constituyeron instancias de puesta en común, discusión y toma de decisiones. Dado que los materiales escritos tienen una gran incidencia en la estandarización de una lengua y que este proceso en la escritura de la lengua wichí se encuentra en curso,⁷² las discusiones respecto de la escritura de ciertas palabras tuvieron un lugar central en todos los encuentros.

Para la distribución de tareas en el desarrollo del diccionario, en particular, los colaboradores contribuyeron con listas de palabras reunidas a partir de determinadas situaciones cotidianas que se tomaron previamente como disparadores de campos semánticos. Por ejemplo, entre las actividades de las mujeres se seleccionaron situaciones como: “haciendo tareas del hogar”, “confeccionando artesanías”; entre las masculinas, “jugando al fútbol”, “mariscando”; y otras mixtas: “buscando leña”, “el/la abuelo/a aconsejando a los nietos”. De esta manera, no sólo se discutieron las palabras relevantes para esas actividades de la vida cotidiana que se seleccionaron, sino además, la selección de las actividades propiamente dichas. Esta metodología de trabajo, permitió considerar simultáneamente aspectos lingüísticos (como los procesos de formación de palabras, las relaciones semánticas, las locuciones, entre otros) y aspectos extralingüísticos (como prácticas culturales y distinciones de género, entre otros), así como también la relación entre las prácticas culturales y el léxico. Este tipo de información expandió considerablemente el desarrollo del diccionario (como información de las entradas léxicas) y también al análisis lingüístico del léxico, su morfología y su semántica.

Uno de los aportes más importantes de esta técnica de trabajo en grupos y talleres a la investigación lingüística está relacionado con la confiabilidad, representatividad y originalidad de los datos que se obtienen en este tipo de actividades. Son, en primer lugar, datos confiables puesto que han sido provistos, debatidos y constatados por un grupo de hablantes (en general diverso en cuanto género, edad y comunidad a la que pertenecen) y el lingüista, y no entre éste y un solo consultante o colaborador. Además, son datos que surgen desde la

⁷² El wichí cuenta con un Alfabeto Unificado adoptado por los hablantes de la zona del Bermejo y del Pilcomayo que permite utilizar las mismas letras a pesar de las diferencias dialectales diatópicas. Sin embargo, uno de los debates vigentes respecto de la escritura va más allá del nivel fonémico y aborda la delimitación de ciertas palabras y la utilización o no de guiones en su interior.

reflexión metalingüística del hablante nativo en su propia lengua, y por lo tanto, surgen primero en wichí, y luego en una segunda instancia son traducidos al español (cuando el tipo de material lo requería). En segundo lugar, son representativos por la diversidad que exhiben. Por un lado, dado que los datos son discutidos en grupo, la variabilidad de expresiones lingüísticas es considerablemente mayor a la que se obtiene mediante el trabajo individual con determinados hablantes. Por otro lado, cuanto más heterogéneo es el equipo de trabajo, más diverso es el corpus de datos que se registra. Por último, la propia actividad de elaboración de materiales didácticos y de un diccionario en sí misma crea un espacio de práctica lingüística donde los datos generados se amplían de tal manera que estas técnicas superan las de elicitación de listas de palabras, e incluso, de textos, porque esos datos son obtenidos de y en la misma práctica cultural discursiva, y fundamentalmente, porque el uso del lenguaje que ocurre al ejecutar la actividad es de naturaleza diferente al constituir un discurso en situación. Aún más, la interacción verbal metalingüística en torno a los distintos fenómenos de la lengua es en sí misma un tipo de dato, sumamente valioso por la potencialidad de niveles de análisis que habilita. Y en tercer lugar, dicha ampliación de los datos radica, en gran medida, en su originalidad.

Otra ventaja de esta metodología de trabajo consiste en que redundante en favor de la profundidad y exhaustividad del análisis de los datos lingüísticos. Por un lado, las reuniones de trabajo sobre los materiales didácticos, de lectura y el diccionario son instancias de constatación de los análisis y las hipótesis previas que el lingüista ha formulado sobre la base de datos obtenidos mediante las técnicas tradicionales de la lingüística de campo. Estas instancias permiten entonces confirmar o corregir la interpretación de los datos incorporando las intuiciones de los hablantes sobre diversos aspectos de la gramática y la fonología. Algunos de los temas más recurrentes que surgieron en las discusiones lingüísticas del equipo fueron: i) la identificación de los límites de la palabra a partir de la necesidad de listarlas para el diccionario y de su escritura en los textos de lectura, ii) la caracterización de las particularidades fonológicas de ciertos sonidos a partir de la necesidad de escribirlos, iii) las impresiones de los hablantes sobre los matices semánticos de las palabras para su traducción al español (siendo que las palabras habían surgido desde el wichí), y de las relaciones semánticas entre los vocablos (p.ej. polisemia, homonimia), iv) la distinción entre formas de una palabra y lexemas, y sobre la noción de palabra desde el punto de vista de los hablantes, y v) la distinción entre los compuestos y las locuciones.

A fin de ilustrar la relación entre este tipo de actividades y la investigación científica de la lengua, mencionaré a continuación dos

ejemplos interesantes. El primero es relativo al sistema fonológico. El inventario consonántico del wichí presenta un contraste fonológico de tres series: plena, glotalizada y aspirada. Dada la complejidad que presenta un inventario fonológico de estas características y la peculiaridad que representa a nivel tipológico, el análisis y la determinación del inventario de consonantes debió estar acompañado de diferentes pruebas que mostraran la existencia de las tres series con estatuto fonológico. Una de las pruebas consideradas para ello, entonces, fue la intuición de los hablantes y las evidencias y ejemplos contrastivos que ellos mismos ofrecieron para la elaboración de un material didáctico para la enseñanza del alfabeto wichí. [Francisco López \(2006\)](#), maestro y Pastor Anglicano wichí de la comunidad de Tres Pozos (provincia de Formosa) elaboró, por iniciativa propia, un libro para la enseñanza del alfabeto (sobre la base del leccionario realizado por el Pastor inglés Roberto Lunt) titulado *Lhachefwenyaj toj wichí lhomtes* “Nuestras enseñanzas sobre la lengua wichí” (véase figura 2).

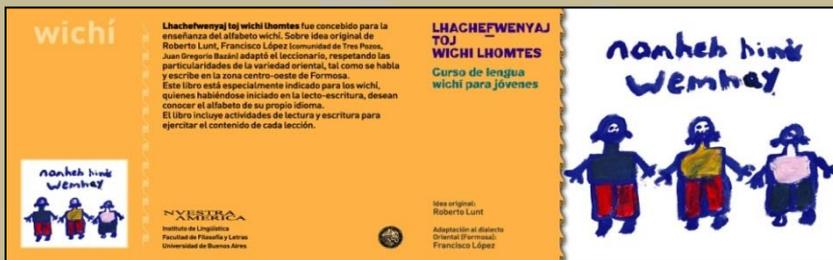


Figura 2: Tapa y contratapa del libro de enseñanza *Lhachefwenyaj toj wichí lhomtes* ([López 2006](#)).

Cada capítulo del libro está dedicado a un sonido del wichí. Entre ellos, las consonantes en cada una de las tres series (plena, glotalizada y aspirada) tienen un capítulo asignado por el autor y son tratadas como fonemas del wichí. Asimismo, el autor provee ejemplos y pares mínimos con la función de mostrar el valor contrastivo de la actividad glotalica (sea de apertura como de oclusión) después de la soltura de la oclusión. Las figuras 3 a y b, que corresponden a los capítulos de las series aspirada y glotalizada de la nasal alveolar, ilustran dicha oposición en una consonante sonorante, y las figuras 4 a y b, que representan los capítulos dedicados al contraste de las series aspirada y eyectiva de la uvular oclusiva, en una consonante obstruyente. Obsérvese en ellas los pares

mínimos propuestos por el autor del libro para explicar el contraste fonológico.

Nh nh Lhomtes 14

Hop *h* hip'akej hop *n*, *w* wet *m* molhyejche ch'utech'u, lhiphaj toj nichotche *lh*.
Ihi lhomesna tolhichefwenej molhyej *nh*.
Chenkat nayayne tales iyhoj toj tach'utwek molhyej toj w'enhalhamejlo *n* toj tichemyenlhi.
Hop *n'* (glotalizada) wet hop *nh* (ch'utech'u).

hunaj	'tarde'	athana	'ahora'
hun'al	'yuyal'	tsun'a	'corzuela'
hunhat	'tierra'	atsinha	'mujer'

Wefvpe' lhomes toj ichoj lapak toj yomeshe *nh* molhyej elhpej toj tichemyenlhi. Lhek yahinha ikana iyhoj:

atsinha	'mujer'	nhataj	'tusca'
lanhes	'su nariz'	tsunhat	'cuchillo'
onholo	'vizcacha'	siwanhas	'hormigas'
unhak	'sachazandia'		



atsinha

55

Figura 3a: Capítulo dedicado a la consonante nasal sorda (López 2006: 55).

N' n' Lhomtes 10

Che paj ihi cinco lhomes toj tolhichefwenej hop lapakas toj yomeshe mak toj tolhejlo apóstrofe lhoy'a totshonhayaj *n*, *w*, *l* wet *m*. Ihi lhomesna tolhichefwenej hop *n'*.
Hopkhillak tiv'en lapak toj w'enlhamej toj hope *n'* toj yomeshe *n* lhek yahinya imolhyej toj ikana.

n'otaj	'rana'		
note	'conejo'		
hun'al	'campo'	'descampado'	'yuyal'
hunaj	'tarde'		

Iche iyhoj toj ikana hope *n'*:

hin'u	'hombre'	chitan'i	'tortuga'
n'oyij	'camino'	letsen'i	'fruta del chañar'
tsun'a	'corzuela'		

Chejphompej hop *n'* yihonlhi *n* molhyej toj ikana:

ihonn'u	'el/ella me mata'
ichern'u	'el/ella me echo'



hin'u

41

Figura 3: Capítulo dedicado a la consonante nasal glotalizada (López 2006: 41).

Kh kh Lhomtes 20

Hop w'enhalhamejlo *kh* wet hop *k* toj tichemyenlihi iwusey che law'en iyhoj molhyej toj ikana:

lakufwa	'vos tenés frío'	iwukhufwa	'borbotea', 'echa espuma'
yikalhi	'él/ella puede'	takhalhi	'está mojado'

Ikana iyhoj toj hope *kh*:

khostaj	'pato'	takhosi	'él/ella tose'
n'khoy	'mis posesiones'	takhus	'él/ella gatea'
takhajhay	'es fuerte'		

Nakuyej

- Elhpej hop lhomtesna tatoy *h* toj iwihoye hop *k* iyhoj nemhi hote. Lesayen *h* elh che hope toj iwato.

k ajen	'él/ella le da fuerza'	n'yk atej	'yo lo consigo'
tek al	'planta trepadora'	nitak i	'él/ella lo agarra'
k ostaj	'pato'	tak ajhay	'es fuerte'

75

Figura 4a: Capítulo dedicado a la consonante uvular aspirada (López 2006: 75).

K' k' Lhomtes 19

N'olej toj w'enlhamej hop *k'* toj tolhejlo *k* toj tachemlihi.

lakas	'tábano'
lak'as	'bocas, brotecito'

Ikana iyhoj toj tolhejlo *k'* hope:

wak'alh	'es listo'	wuk'u	'buho'
muk'utaj	'ceniza'	kuk'apho	'está sucio'
tak'efwiche	'es débil'	lak'aley	'su baba'

Nakuyej

- Ihi dos lhomtes toj iwatlak ichoj apóstrofe toj iwihoye *k* wet ihi dos niwataylo. Poya e'p hope toj iwatlak ichoj.

1) lak ey	'costumbre'	2) lak e	'está ardiente'
3) fivak an	'azul'	4) tek al	'planta trepadora'

72

Figura 4b: Capítulo dedicado a la consonante uvular eyectiva (López 2006: 72).

Este libro es de uso corriente entre los wichí de la zona del Bermejo para la enseñanza del alfabeto y fue realizado con el financiamiento del proyecto de investigación “Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina” (UBA-MPI) entre los años 2002-2005.⁷³

⁷³ Dirigido por la Dra. Lucía Golluscio y financiado por la fundación Volkswagen.

El segundo ejemplo está orientado al léxico y la morfología. El trabajo sobre el diccionario bilingüe con la metodología antes descrita, entre otras cosas, puso en evidencia dos aspectos importantes respecto de la incorporación nominal como proceso de formación de palabras. Por un lado, sus características morfológicas y prosódicas (la incorporación nominal está sistemáticamente marcada por un sufijo de cierre usado exclusivamente en la incorporación –ausente en la composición– y por una estructura métrica y patrón acentual específico de este tipo de incorporación). Y por otro lado, el grado de morfologización del proceso. Los hablantes añadieron a las listas de palabras construidas por ellos en wichí verbos con sustantivos incorporados, varios de los cuales tienen como contraparte un sinónimo léxico y no una construcción sintáctica. Ello fue considerado una prueba más de que este tipo de incorporación del wichí⁷⁴ constituye un proceso de formación de palabras y no un recurso morfosintáctico. Los verbos formados mediante la incorporación son concebidos como una unidad semántica-conceptual; véanse ejemplos en (1).

(1)

iwukaklusa ‘momento del proceso de entierro en que se coloca la cruz en el sepulcro’ (iwu+ka-klus-a [3SUJ:hacer+CL-cruz-CI])

iwuw’eya ‘vestirse’ (iwu+w’ey-a [3SUJ:hacer+ropa-CI])

iwuw’eyache ‘vestir a otra persona’ (iwu+w’ey-a=che [3SUJ:hacer+ropa-CI=DIR])

iwu’itoja ‘hacer fuego’ (iwu+itoj-a [3SUJ:hacer+fuego-CI])

Los de (1) son algunos verbos que surgieron en el desarrollo del diccionario y que fueron incluidos en él, así como también al análisis gramatical de la lengua.

3.2 Curso teórico-práctico de gramática wichí

Otra actividad integrada a la investigación lingüística es el curso teórico-práctico de gramática wichí organizado y financiado por la Organización Interwichí y la ONG Asociación para la Promoción de la Cultura y el Desarrollo en la provincia de Formosa, y diseñado y dictado por mí en colaboración con algunos Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA) wichí, desde el 2009.⁷⁵ El curso está orientado a los

⁷⁴ El wichí presenta los cuatro tipos de incorporación según la clasificación propuesta por Mithun (1984); cf. Nercesian (2011; 2012).

⁷⁵ El curso aún continúa dictándose. Desde el 2011, cuenta además con el aval académico del Instituto de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa. Se entregó el primer certificado de aprobación de los dos primeros módulos

MEMAs, estudiantes y miembros de las comunidades wichí que se encuentren interesados. Se ha constituido un grupo estable, pero abierto, de poco más de treinta personas, entre jóvenes, adultos y ancianos. El espacio va rotando, puede ser el salón comunitario de una comunidad, el salón de una ONG en Las Lomitas o Pozo del Tigre, o el salón de un hogar.

Los materiales de trabajo para el curso fueron realizados por mí sobre la base del análisis gramatical alcanzado como resultado de la investigación. Esos materiales consisten en la articulación de contenidos conceptuales de la lingüística y la sistematización gramatical del wichí con ejemplos y ejercicios en esta lengua. La modalidad de trabajo del curso consiste en exposiciones, discusiones y la resolución de ejercicios de manera grupal y colectiva. Esta modalidad crea un espacio propicio para la reflexión y la discusión de distintos fenómenos de la morfosintaxis del wichí a partir de los conceptos teóricos y los ejemplos sometidos bajo análisis. Asimismo, se realiza una sistematización de lo discutido, la cual es incorporada a los contenidos de los materiales y del curso mismo. También las impresiones de los hablantes y las correcciones debatidas son incorporadas tanto al análisis gramatical como al material de trabajo y los contenidos del curso. Éste es, pues, un método de formación de recursos humanos y, al mismo tiempo, de constatación, corrección y construcción de datos y análisis gramatical.

Al igual que con los materiales didácticos, el carácter grupal de esta actividad favorece la fiabilidad y el consenso de los análisis. Este es una de los principales beneficios de la técnica. La corrección y constatación de los datos y los análisis gramaticales previos al curso, y su inclusión en los resultados de la investigación. Dado que las reflexiones metalingüísticas, las discusiones, los datos, las correcciones de los datos y de los análisis son incluidos en la investigación lingüística e implican un significativo aporte a la calidad de los resultados científicos, el método del cual surgen esas contribuciones –el curso– constituye una instancia metodológica de la investigación lingüística. Ella genera una innovación metodológica no sólo por el tipo de actividad, sino también por su característica de construcción colectiva del conocimiento y consenso respecto de los análisis y las interpretaciones.

Otra de las posibilidades que brinda esta actividad es la de registrar los juicios de valor sobre los datos de un grupo de hablantes sumamente heterogéneo (en cuanto a género y a edades) que, además de ser bilingüe y darle ello una perspectiva comparativa entre el wichí y el español, cuenta con las herramientas teóricas para la interpretación de los fenómenos gracias a los contenidos que vamos trabajando en el curso.

(morfología y sintaxis) y en diciembre del corriente 2012 se completará el tercer módulo. Se proyecta su continuación para el próximo año.

Asimismo, ofrece la posibilidad de registrar datos sumamente novedosos y diversos orientados a demostrar o contraejemplificar temas específicos de la gramática (puesto que surgen ejemplos y contraejemplos para un mismo fenómeno, lo cual incluso permitió, en ocasiones, identificar patrones de agramaticalidad y aceptabilidad). Dado que los MEMAs realizan esta tarea pensando en la transmisión de los temas de gramática a sus alumnos en las escuelas, éstos trabajan sobre los fenómenos gramaticales en vista a la formalización y explicación.

Para ilustrar la articulación de esta actividad con la investigación lingüística se podrían citar una gran cantidad ejemplos, pero quisiera referirme particularmente al proyecto de traducción del vocabulario terminológico de la disciplina, que iniciamos conjuntamente durante el desarrollo del curso. Esta propuesta surgió con la intención de “equipar” a la lengua de vocabulario especializado para mantener las discusiones lingüísticas en el idioma nativo y para la enseñanza de los conceptos de la lingüística (ya sea aplicados al español como al wichí), sin tener que recurrir a los préstamos del español, o incluso, utilizar dicha lengua para el metalenguaje. Este difícil pero entusiasta proyecto ha dado lugar a distintos tipos de discusiones en el espacio del curso, no sólo sobre los datos y su interpretación, sino también sobre los conceptos teóricos y las clasificaciones lingüísticas.

Citaré aquí los ejes de discusión para la traducción de dos términos básicos de la morfología, el de “sustantivo” y el de “verbo”. Con respecto al primero de ellos, se plantearon dos posibles traducciones que resultaron mejores candidatas, luego de haber descartado varias otras: *makchehope* y *mak toj lheyis*. Este último término del wichí significa literalmente ‘lo que pertenece a un grupo’ y fue descartada en favor del primero de los términos. Literalmente, *makchehope* significa ‘cualquier cosa’ y morfológicamente se descompone de la siguiente manera:

- (2) ma(ye)k + che + hope
 cosa + CONJUNCIÓN.IRREALIS + COPULA
 ‘cualquier cosa’

Esta es la palabra que usualmente se utiliza para designar entidades que existen o que podrían existir (la idea de ‘posibilidad’ es la que aporta la conjunción del modo *irrealis*). Cualquiera de los dos términos del wichí elegidos por los hablantes es semánticamente adecuado, más allá de que uno de ellos haya sido descartado. El término *mak toj lheyis* refiere a una entidad que pertenece a una clase. Ciertamente, los sustantivos son palabras que denotan clases y no un objeto particular. El segundo término, *makchehope*, en cambio, es una palabra que se usa para

nombrar cualquier tipo de entidad, es decir, sirve para nombrar lo que sea (exista o no). Es este, a diferencia del anterior, un punto de vista funcional respecto del concepto de “sustantivo”. Lo que se puso en discusión en este caso fue si el término debía referir al significado de la clase de palabra “sustantivo” o referir a su función. La elección de *makchehope* para traducir “sustantivo” pone en evidencia que prevaleció el criterio funcional de la clase de palabra.

Este tipo de discusión acerca de los criterios semánticos, formales o funcionales que deben ser considerados para delimitar las clases de palabras en las lenguas, es aún vigente en la teoría morfológica, y constituye un debate abierto. En el curso, tomamos este eje de discusión de manera espontánea y desde la intuición de los hablantes participantes del curso a partir del ejercicio de la traducción del término al wichí. Fue interesante llegar a la conclusión de que los criterios formales para definir sustantivos y verbos en wichí no son suficientes puesto que ambas clases de palabras comparten un conjunto de sufijos sin cambiar su categoría sintáctica mediante un proceso de derivación. Asimismo, que el criterio funcional para la elección del término, por las características del concepto que refiere, tenía un alcance mayor que el semántico.

La traducción del término “verbo” fue todavía más discutida que la de “sustantivo”. Según cómo habían aprendido el concepto de “verbo” en las escuelas, los MEMAS defendían la propuesta de traducir dicho término como *iwuyey* “acciones”. Ciertamente, en el ámbito escolar (y no sólo en el formoseño) generalmente se explica la noción de “verbo” como la clase de palabra que refiere a las “acciones”. Los participantes más jóvenes del curso, fueran estudiantes de la escuela o no, proponían formas alternativas alineadas a la que originalmente propuso Francisco López (autor del libro de enseñanza del alfabeto wichí mencionado en 3.1), quien sostenía que el término wichí adecuado era *yomey* porque se asemeja al significado de “predicar”. De esta manera, quedaron planteadas dos opciones para la traducción de “verbo”: (1) (*mak toj*) *yomey* (lit. ‘lo que cuenta algo sobre alguien o algo’; y (2) *iwuyey* (lit. ‘acciones’ <*iwuyey* ‘hacer’).

Resaltaré de esta situación la curiosa similitud del eje de discusión para la traducción del término “sustantivo” y la que surgió en este caso. Nótese que otra vez lo que en el fondo se estaba debatiendo era el criterio semántico, por un lado, o funcional, por el otro, para definir la noción de “verbo”. Este debate llevó casi tres jornadas completas del curso y prácticamente todos los participantes tomaron la voz para emitir su opinión respecto de un criterio y del otro, proponiendo incluso nuevas opciones. Esta reflexión teórica acerca de las nociones de las clases de palabras se planteó no sólo con ilustraciones del wichí sino también del español; perspectiva comparativa que enriqueció aún más el debate.

Discriminados los dos criterios, el funcional y el semántico, ampliamos el análisis hacia las clases verbales según su significado, puesto que uno de los argumentos para descartar el término *iwuyey* era que refería sólo a un grupo de verbos y no a la clase entera. Así, en el marco del curso, armamos entre todos listas de verbos según sus significados y los dividimos en tres grandes clases semánticas: (i) *iwuyey* (acciones), (ii) *molhyej lhamej* (estados), y (iii) procesos (traducción en discusión). Al mismo tiempo, esta clasificación amplia de los verbos a partir de su semántica fue acompañada de pruebas sintácticas que permitían confirmar, comprobar la constitución de distintas clases verbales y que esa clasificación tiene correlatos en otros aspectos de la gramática de la lengua, por ejemplo, su morfología y las construcciones sintácticas en las que los verbos participan.

La propia discusión teórico-conceptual respecto de la noción de clases de palabras y sobre la gramática de la lengua wichí constituyó una instancia importante para la investigación lingüística y, al mismo tiempo, una instancia de aplicación orientada a la formación de recursos humanos en la cual los miembros de la comunidad de habla no ocuparon el lugar pasivo de los receptores/beneficiarios, sino por el contrario, el participativo de los actores/creadores, autores o generadores. El cúmulo de conocimiento que se construye a partir de este tipo de técnicas es reutilizado con diferentes fines por los distintos participantes, por ejemplo, los lingüistas contribuirán con ello al conocimiento científico de las lenguas, los maestros realizarán una transpolación didáctica para la transmisión de ese conocimiento, los activistas lo transformarán en prácticas para la promoción y difusión de la lengua, los jóvenes lo llevarán al seno de sus grupos sociales, y, es de esperar que las políticas lingüísticas estatales lo incorporarán a la implementación de medidas que contribuyan a la enseñanza bilingüe e intercultural.

4 El rol de los hablantes en las técnicas complementarias

En el trabajo de campo, los hablantes ocupan un rol central y sus contribuciones son únicas. Ellos son colaboradores esenciales ([Mithun 2001: 48](#)). En las técnicas complementarias que se propusieron y explicaron en la sección anterior, en cambio, el rol de los hablantes no es sólo el de “colaborador”, sino simultáneamente el de “creador, autor, participante activo” junto con el lingüista. Ampliados los objetivos de las actividades más allá de la investigación en sí misma, o más bien, la investigación como un paso para alcanzar otros nuevos objetivos, también se amplía el número de participantes y sus roles. Dado que los objetivos y los resultados que se esperan alcanzar en las actividades grupales son comunes y compartidas por todos los participantes (incluido el lingüista), todos somos cocolaboradores. Las técnicas complementarias

son actividades que forman parte de las prácticas culturales de la comunidad de habla (aunque quizá nuevas), así, la participación de los hablantes es tan activa como la del lingüista. La tendencia en la lingüística de la documentación en el último siglo es, como señala [Grinevald \(2003: 59\)](#) la de concebir la realización del trabajo de campo *con* y *por* los hablantes. Desde esta perspectiva, los hablantes de la comunidad lingüística participan activamente de la documentación de su propia lengua tanto como sea posible con el acompañamiento del lingüista en la medida que sea necesario. Se propone, entonces, combinar el trabajo de campo con actividades de capacitación lingüística, entrenamiento para el uso de tecnología y el financiamiento de hablantes nativos para el sustento de proyectos de documentación.

En [Nercesian \(en prensa\)](#) se observó que en general los que lideran estas actividades son activistas y participan también en otras iniciativas de promoción, fortalecimiento y difusión de la lengua. El desarrollo de una gramática de la lengua es parte de la documentación lingüística. A su vez, ésta es uno de los contextos en los que opera el activismo lingüístico del hablante nativo y del lingüista, e inversamente, el activismo es un componente necesario e intrínseco a la documentación y preservación de la lengua. El trabajo de documentación y análisis de la gramática wichí que estamos realizando desde los últimos diez años se enmarca e incluye en una política lingüística asumida por las propias comunidades, la de promover la diversidad lingüística, y en particular, el bilingüismo wichí-español, con actividades concretas de realización. Esto es lo que produce un corrimiento en cuanto al rol del hablante nativo del lugar de colaborador, donde los intereses y los objetivos del trabajo están por fuera de él, hacia el de participante, actor, creador y autor, desde el cual los hablantes manifiestan intereses y se formulan objetivos claros. La tarea conjunta entre el lingüista y la comunidad de habla es la de mancomunar esos intereses y objetivos.

Por último, esta forma de participación activa de los hablantes en el estudio gramatical habilita la creación y la recreación de nuevas metodologías de investigación, nuevas perspectivas de análisis e innovaciones teóricas con la mirada enriquecedora que puede aportar un pueblo culturalmente diferente.

5 Conclusión

Los aportes de la etnografía del habla, especialmente, la noción de prácticas discursivas, y los de la lingüística de campo y de la documentación con base en la investigación colaborativa ofrecieron un marco propicio para repensar la propia práctica de la investigación como una práctica discursiva cultural compartida por el lingüista y los miembros de la comunidad de habla. Ello implicó, además, concebir la

investigación lingüística como parte de un conjunto de actividades, llevadas a cabo por la comunidad en la que los hablantes nativos participan, relativas a su lengua (de documentación, enseñanza, difusión, promoción, fortalecimiento, etc.). La decisión de los hablantes nativos de colaborar y participar activamente en un estudio gramatical está enmarcada en una ideología y política lingüísticas asumidas por la propia comunidad. Es en este marco en el que surgieron las actividades grupales para la elaboración de materiales didácticos y de lectura, el desarrollo del diccionario y el curso de gramática.

Se explicaron, en las secciones anteriores, las ventajas que esta metodología de trabajo trajo al estudio gramatical del wichí, por las cuales se propusieron como técnicas complementarias a las tradicionales de elicitación de listas de palabras, oraciones y textos. Gran parte de las reflexiones y discusiones, pero también una gran cantidad de datos y, sobre todo, las impresiones, intuiciones y juicios de valor de los hablantes surgidos en las actividades grupales no aparecieron en las elicitaciones efectuadas mediante las herramientas tradicionales. El carácter central de las técnicas complementarias es su modalidad grupal, su dinámica colectiva para la construcción del conocimiento, la incorporación de las perspectivas de análisis que surgen de los propios hablantes nativos, y su propuesta extensiva a otros campos que exceden el de la investigación en sí misma pero que forman parte de ella. La mirada activa de los hablantes de la lengua en estudio hacia los datos, las categorías y los análisis lingüísticos es potencialmente transformadora e innovadora para el trabajo de investigación; más allá de los datos nuevos que puedan ser registrados.

La dinámica de producción de conocimiento colectivo y, fundamentalmente, el activismo lingüístico que impulsa a los miembros de las comunidades a participar de estas actividades también es un indicio de la concepción de ciencia que tienen los hablantes nativos. Una de las razones centrales por las que muchos de los miembros de la comunidad participaron del análisis lingüístico es que éste podía contribuir a mejorar la enseñanza de la lengua wichí. Esto es, la ciencia favoreciendo al desarrollo social. En esta perspectiva, la incorporación de técnicas de trabajo de campo que involucren actividades grupales con los miembros de la comunidad de habla y la guía y el acompañamiento del lingüista resultan beneficiosas para el trabajo de investigación. Al mismo tiempo, en la medida que esas actividades están orientadas a los intereses de las comunidades, contribuyen al desarrollo social y a las políticas lingüísticas asumidas por la comunidad de habla que participa de la investigación.

Capítulo 11

Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía

Virginia Unamuno

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 187-204.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Este trabajo se propone explorar algunas de las características que definen el trabajo etnográfico en el ámbito de la sociolingüística. Partiendo del supuesto que, en la investigación cualitativa, la etnografía está ligada a la reflexividad metodológica, en su primera parte, se examinan algunos principios metodológicos, así como algunas posibles consecuencias teóricas que conlleva tomar la etnografía como perspectiva. En segundo lugar, se ilustran algunos de los procedimientos de la sociolingüística de perspectiva etnográfica en el análisis del caso de una escuela en el Impenetrable Chaqueño, en la cual se presentan diversos casos de plurilingüismo escolar. El corpus con el que trabajamos está formado por un conjunto de datos multimodales relevados a través de un trabajo de campo secuenciado realizado entre los años 2009 y 2012. A partir de diferentes herramientas de la sociolingüística interaccional, el análisis conversacional y discursivo de clases y entrevistas a docentes y directivos, este estudio plantea que el análisis de las relaciones entre la gestión del espacio, la participación y las lenguas, configurado desde la etnografía, puede aportar elementos interesantes que permitirían comprender el sentido práctico que dan los participantes a las propuestas de educación intercultural bilingüe en el contexto estudiado.

1 Introducción

La intención de este artículo es revisar algunos de los supuestos metodológicos de una sociolingüística de perspectiva etnográfica (Heller, 1999; 2001; Rampton, 2007; Martín Rojo, 2010; Codó, Patiño y Unamuno, 2012), así como mostrar algunas de sus herramientas y sus procedimientos, a partir de una investigación en curso sobre el plurilingüismo y la educación intercultural bilingüe en el (Chaco).⁷⁶

El trabajo está dividido en dos apartados. En el primero, se revisan algunos de los supuestos metodológicos de la investigación etnográfica en general, y de la etnografía hecha por lingüistas en particular, tomando tres ejes de discusión: 1. Las características del trabajo etnográfico; 2. algunas de las particularidades de la etnografía en el marco de los estudios del lenguaje en uso; 3. algunas de las posibles consecuencias teóricas que conlleva tomar la etnografía como perspectiva; es decir, tomar como objeto el estudio situado del lenguaje y los procesos de contextualización del sentido social de la praxis lingüística.

En el segundo apartado, se presenta el caso de una escuela posible, Arcoiris, en la cual concurren niños wichis y niños criollos, quienes participan en diferentes propuestas bilingües. Tomando como foco la relación entre la gestión de los espacios, las lenguas y la participación de los diferentes actores en las aulas, se analizan las relaciones entre los órdenes interaccionales, sociolingüísticos e institucionales, para comprender el sentido que obtiene en la práctica la educación intercultural bilingüe. En el último y tercer apartado, se presentan algunas conclusiones que más que cerrar el trabajo pretenden abrirlo a nuevos interrogantes.

2 Haciendo etnografía desde la sociolingüística de terreno⁷⁷

2.1 “La lingüista que trabaja como antropóloga”

Una de las cosas que me hace gracia cuando hago trabajo de campo es mi identificación como antropóloga. Para colegas y vecinos, si bien soy lingüista no hago “lo que hacen los lingüistas”. Para ellos, los lingüistas nos dedicamos a entrevistar personas claves y pocas veces se nos observa

⁷⁶ Este trabajo forma parte del proyecto PIP-2011-13: Plurilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe en El Sauzalito (Chaco).

⁷⁷ Quiero agradecer a Carolina Gandulfo, compañera en los avatares del trabajo de campo y de la vida, por regalarme las ideas que dieron pie a este trabajo. También quiero agradecer a Camilo Ballena por su paciencia con mi “incipiente wichi”; a Leonor Acuña, por abrirme las puertas del terreno; a los colegas del CIFMA por su hospitalidad y complicidad. Pero especialmente quiero dar las gracias a las docentes bilingües de El Sauzalito, por compartir conmigo horas de trabajo en las aulas, mates y preocupaciones en torno a la EIB y la necesidad de hacer una educación más feliz.

“paseando sin hacer nada, en las casas, en la iglesia...”. Es decir, etnografiando.

Desde el punto de vista metodológico, la etnografía es una de las perspectivas vinculada habitualmente al trabajo de campo y a las herramientas cualitativas de investigación ([Mason, 1996](#)). En los estudios del lenguaje, además, es una de las formas en que se contextualiza el análisis de las formas lingüísticas, de manera tal de describirlas y explicarlas en sus situaciones de uso comunitario y socialmente significativo ([Duranti, 2000](#)). El uso de la etnografía por parte de los lingüistas trae aparejado la implicación del investigador en la vida comunitaria. Implica, pues, no sólo el trabajo prolongado sobre el terreno, sino también el uso de técnicas de investigación que permitan acercarse a la complejidad intrínseca de los usos lingüísticos, los cuales, desde este punto de vista, sólo pueden ser comprendidos y explicados si se recupera el sentido que a ellos dan los propios hablantes, siempre en interrelación con el bagaje teórico y experiencial de quien investiga.

El interés por compilar y por poner en diálogo diferentes puntos de vista es central en la perspectiva etnográfica sobre el lenguaje ([Duranti, 2000:129](#)). Así, parece imprescindible establecer una relación entre las categorías teóricas, previas, y aquellas que son empleadas por los propios actores, llamadas categorías *nativas* o *folk*. En los estudios lingüísticos, estas categorías aparecen muy pocas veces, y pocas veces son puestas en relación con las categorías empleadas por quienes investigan; sin embargo, desde el punto de vista de la etnografía, son fundamentales (Guber, 2005).

2.2 “Pero ¿dónde están los datos?”

En los últimos tiempos, la etnografía se ha visto modificada por el uso complementario de registros audiovisuales, los cuales implican nuevas formas de mediación entre quien investiga y su objeto de investigación. El uso de estos aparatos, especialmente las cámaras de video, han transformado el objeto de análisis de la lingüística de campo, al contar con la posibilidad de volver sobre los registros y considerar aspectos cruciales del uso del lenguaje como son los aspectos no verbales y el espacio.

Lejos de ser entendidos como herramientas neutras en la investigación, los aparatos pueden ser objeto de reflexión en el proceso etnográfico. Las elecciones que se realizan sobre el tipo de aparato, su ubicación en el terreno, el tipo de plano que se elige, etc. se constituyen también en objetos de reflexión.

[Mondada \(2003\)](#) habla de tres principios metodológicos en los estudios empíricos sobre el lenguaje. En un primer lugar, el principio de

“observabilidad” (*observabilité*): el terreno de observación y registro no es previo a la investigación, sino que son creados por quien investiga a partir de la práctica de observar. La observación, de esta manera, viene a hacer descriptible el objeto que se investiga.

En un segundo lugar, el principio de “disponibilidad”: los fenómenos que analizamos son puestos a disposición del análisis a través de un conjunto de operaciones que realizamos y que hacen de los registros, datos. Quien investiga, dice Mondada, es responsable del modo de disponibilidad de los fenómenos para el análisis. A través de las elecciones teóricas y técnicas que realiza, produce los datos. Quizá aquí valga la pena mencionar el caso de la transcripción.

Diferentes autores han reflexionado sobre la transcripción como parte del análisis y de la teoría ([Ochs, 1979](#); [Mondada, 2002](#)), o incluso sobre el carácter político de la misma ([Bucholtz, 2000](#)). Los modos de transcribir son modos de operacionalizar los datos, de hacerlos disponibles, pero también son modos de recorte, de selección, de simplificación, de tomas de postura teóricas sobre, entre otras cosas, qué entendemos por lenguaje y qué no.

El tercer principio es el principio de simetría. Se trata en este caso de una reflexión, de una recomendación metodológica, que insiste en tratar a investigadores e investigados de forma equiparable, integrando en el análisis las acciones, identidades, hablas de todos los participantes; es decir, tratando de manera simétrica en el proceso de investigación (por ejemplo, en las transcripciones, en el análisis) a investigadores e investigados, tratando el habla de unos y otros de manera equivalente.

Estos tres principios, basados en el amplio concepto de reflexividad metodológica ([Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973](#); [Guber, 1985](#)), permiten pensar algunas de las características particulares de la etnografía hecha en el ámbito de los estudios del lenguaje. Si bien es cierto que éstos comparten con otros estudios basados en etnografías sus principios epistemológicos y metodológicos, parecen diferenciarse por la centralidad que obtiene el lenguaje en el proceso de investigación. El lenguaje no sólo se constituye en medio de observación y de investigación, sino en objeto de la misma, por lo cual la palabra de los hablantes que investigamos es central en el proceso, y su tratamiento es crucial en relación con el producto. La relación entre las formas del decir y lo dicho se problematiza de manera particular, en tanto que desde el trabajo del lingüista no puede discernirse entre forma y significado/función; en este proceso, los registros en audio o audiovisuales son valorados de otra manera, ya que permiten volver a las formas verbales tal y como han sido producidas una y otra vez. Esto no quiere decir que no se empleen notas de campo, técnica básica en la etnografía,

sino que normalmente éstas se ven complementadas por los registros de habla.

Aquí quiero mencionar la cita que da título a este apartado. En uno de los proyectos en el Chaco, nos proponíamos relevar la situación de los docentes indígenas en las escuelas primarias. Trabajamos en equipos interdisciplinarios -que incluían a estudiantes, docentes, lingüistas y una antropóloga-, visitando escuelas, realizando entrevistas, fotografías y filmaciones. Luego, los diferentes equipos distribuidos a lo largo de la provincia nos juntamos para hacer un balance. Era parte de mis funciones recoger la información recabada. Entonces, pedí a mi colega y amiga antropóloga sus “datos”. Para mi consternación, me dio un cuaderno con notas variadas y escrito a mano. Me giré sorprendida y le volví a insistir: “¿Pero dónde están los datos?” “¿Qué datos?”, me dijo. “Acá tenés los datos”. Nos reímos y charlamos un largo rato sobre la diferencia entre datos y registros, así como sobre la forma desigual en que las diferentes disciplinas valoran la literalidad de lo dicho.

2.3 “No pensé que te interesaban estas cosas”

Después de varios días de filmar clases, entrevistas, reuniones, fiestas, etc. me senté a transcribir. Mi competencia en lengua wichi es muy baja, y como buena aprendiz fui a ver al profesor para que me ayudara con algunas notas que estaba haciendo. Tomé mis primeras transcripciones y se las enseñé. Sorprendido dijo: “no pensé que te interesaban estas cosas”. “¿Qué cosas?”, le dije. “El idioma”, me dijo. “¿Y qué pensás que me interesa?”, pregunté. “No sé”, dijo, “como no me hacés preguntas sobre qué digo y cómo lo digo, y si podría decirlo de otra manera...”.

A veces es difícil explicar que lo que uno busca describir y explicar a través de la etnografía de una comunidad, de una escuela, de un barrio, etc. es la lengua, principalmente porque hay un cierto sentido común que ve la lengua alejada de las prácticas colectivas. Desde la sociolingüística, sin embargo, los fenómenos sociales y verbales son indisociables.

El habla adquiere en estos procesos de investigación etnográfica un lugar central porque se hace necesario estudiar en forma detallada y a través de técnicas específicas las relaciones entre los aspectos sociales y lingüísticos que de forma interrelacionada dan sentido y hacen comprensible la práctica colectiva ([Hymes, 1974](#); [Gumperz, 1982](#); [Rampton, 1995](#); [Heller, 1999](#); [Heller y Martin-Jones, 2001](#); [Gajo y Mondada, 2001](#); [Nussabum y Unamuno, 2006](#); [Martin Rojo et. al., 2003](#) y [2010](#); [Blommaert, 2010](#)). Como se ha dicho, entre estas técnicas están el registro, las transcripciones y la construcción de corpus. Pero, también, la configuración etnográfica de formas verbales que hacen posible develar

la manera en éstas se inscriben socialmente; es decir, la descripción densa de las prácticas comunicativas que hace posible la comprensión situada de la organización interaccional y del sentido de los usos lingüísticos.

3 Hablas y espacios plurilingües en la escuela Arcoíris⁷⁸

3.1 El sitio

La escuela Arcoíris data de los años 70 y fue creada para escolarizar tanto a niños wichis como a criollos. Se trata de una escuela con una infraestructura precaria, que debido a la falta de aulas, reparte entre el turno mañana y tarde los diferentes ciclos de educación inicial y primaria: por la mañana, asisten a la escuela los alumnos de ciclo medio y superior; por la tarde, los de nivel inicial (jardín infantes) y primer ciclo de nivel primario.

Según su director, la escuela se caracteriza por presentar un alto índice de sobreedad (niños que se escolarizan en grados inferiores a los que les tocarían según su edad cronológica) y abandono escolar. Mayoritariamente, los niños wichis ingresan a la escuela sin saber español, y es en la escuela en donde comienzan a aprenderlo; los niños criollos, por su parte, son hablantes de una variedad sub-estándar del español, descrita por los docentes como “incorrecta”.

Los docentes son en su mayoría oriundos de otras zonas de la provincia de Chaco y de otras provincias (Corrientes y Santiago del Estero). La mayoría de ellos no son indígenas. Desde hace algunos años se han ido incorporando docentes bilingües wichis, la mayoría de los cuales han sido formados como Profesores interculturales bilingües (PIB) y como Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) en el CIFMA.⁷⁹ A diferencia de los PIB, los ADA comparten el aula con docentes no indígenas, ejerciendo de traductores y mediadores del español a través del uso prioritario de la lengua wichi.

3.2 Los útiles metodológicos

La investigación está centrada en la forma en que se gestionan las lenguas en las aulas; es decir, la manera en que las lenguas son distribuidas a lo largo de la jornada escolar y la relación entre tal distribución y las prácticas escolares y comunitarias. Nuestro objetivo

⁷⁸ Tanto el nombre de la escuela como de los docentes y alumnos han sido cambiados para proteger el anonimato de los mismos.

⁷⁹ El CIFMA (Centro de investigación y formación para la modalidad aborígen) es un instituto de nivel terciario, único en el país, que forma exclusivamente docentes indígenas de las comunidades moqoit, qom y wichi. Actualmente dicta la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe (PIB) en tres localidades del Chaco: Castelli, P.R. Sáenz Peña y El Sauzalito.

final es comprender a través de este análisis el sentido que obtienen los usos lingüísticos en las prácticas escolares y su relación con las identidades y las ideologías lingüísticas. Asimismo, el análisis tiene la finalidad de describir el plurilingüismo escolar de manera situada.

Para ello, se parte de algunos útiles derivados de los estudios conversacionales e interaccionales, configurados desde la etnografía. Así, por ejemplo, se considera clave la observación y análisis de:

1. La organización espacial como clave interpretativa ([Goffman, 1974;1983](#)) ([Duranti y Goodwin,1992](#));
2. La agencialidad de los espacios ([Blommaert et al, 2005](#));
3. Los contextos bilingües como emergentes en las prácticas interaccionales ([Py, 1995](#));
4. La organización secuencial de la interacción ([Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Mondada, 2011](#));
5. La existencia de “agendas de clase” ([Cazden, 1988](#));
6. La gestión de las interacciones en el aula ([Sinclair y Coulthard, 1975; Coulthard, 1992](#));
7. La orientación y dirección del cambio de código como recurso e indicio de contextualización ([Gumperz, 1982; Auer, 1998; Mondada, 2007; Unamuno, 2008](#));
8. La gestión y el control sobre la sucesión de los turnos de palabra ([Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Martín-Jones y Saxena,1996](#)).

El trabajo de campo se construye a través de visitas periódicas a la zona y a la escuela, en la cual se realizaron diferentes registros a través de técnicas diversas: i. observación participante; ii. notas de campo; iii. registros audiovisuales de clases; iv. entrevistas abiertas a docentes y directivos; v. registros de otros acontecimientos en espacios escolares y no escolares; vi. registro de textos escolares y cartelería; vii. recopilación de documentos oficiales de índole institucional y gubernamental.

3.3 Los docentes del turno tarde

En este trabajo, nos centraremos en el turno tarde, el espacio de iniciación escolar, en el cual pueden encontrarse el jardín infantes, primero, segundo y tercer grado. Allí están todos los docentes bilingües de la escuela: Clementina, ADA del jardín de infantes, Silvina, ADA de primer grado, y Laura, Profesora Intercultural Bilingüe de segundo grado. En este turno también hay docentes no indígenas: Mariana, en jardín; Angélica, en primer grado y Martín, en tercero. Todas las docentes bilingües son oriundas de la zona. Mariana es de Resistencia, Angélica nació en Corrientes y Martín en Santiago del Estero. Mariana hace 5 años que trabaja en la zona; Angélica, hace 20; Martín, hace sólo un año.

Los ADA son parte del modelo tradicional de EIB en el Chaco, y se definen políticamente (según el Gobierno del Chaco) como parte de una etapa de transición, en espera de la formación de docentes bilingües titulados. Esto es coherente con el hecho que desde hace varios años no hay capacitación para ADA ni tampoco nuevos cargos de ADA en las escuelas. A diferencia de los otros docentes, los ADA comparten el aula con docentes no indígenas. La gran mayoría de ellos han sido formados pedagógicamente para EIB, a través de cursos de capacitación que focalizaron no sólo los aspectos de mediación sino también la introducción de la escritura wichi en las aulas.

Por su lado, los PIB representan un nuevo perfil docente en EIB. Han sido formados como maestros o profesores, cuentan con la titulación específica (3 y 4 años de estudio) y se han ido gradualmente incorporando como docentes de grado. Su inserción en las escuelas es vista con desconfianza por los docentes tradicionales, quienes temen, según expresan abiertamente, ser desplazados por los docentes indígenas en un futuro inmediato. Sin embargo, los docentes indígenas son una minoría. En la zona de estudio, hay 31 docentes titulados que están siendo incorporados a los centros educativos (nivel primario y secundario).

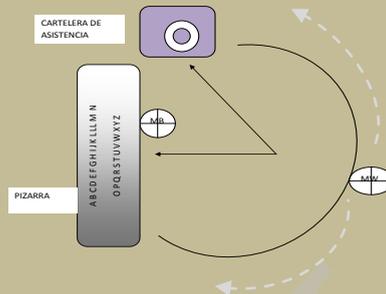
3.4 La gestión de las lenguas y los espacios en las aulas

3.4.1 Empezar la escuela

Los niños de jardín de infantes se encuentran con el primer modelo de educación bilingüe que puede ofrecerles la escuela Arcoíris. Se trata del aula que comparten Mariana y Clementina.

Para este trabajo, hemos elegido una de las rutinas diarias del aula. Como es habitual en jardín de infantes, las clases están organizadas alrededor de actividades que estructuran la jornada. En este caso, se trata de *Pasar Lista*: sentados en ronda, a través de tarjetas con los nombres, se controla asistencia de los miembros de la clase. Pero la actividad tiene también otra finalidad: fomentar el reconocimiento de las grafías iniciales de los nombres propios y el uso de significativo de la escritura.

Como se dijo, la competencia de los niños en lengua castellana es muy baja, por lo cual, Mariana apela constantemente al apoyo de Clementina. En este caso, analizaremos la manera en que ambas docentes distribuyeron los espacios, los roles y las lenguas durante la actividad.



Este esquema muestra la organización espacial de la actividad. Como puede verse, junto a la pizarra y delante del grupo se encuentra MB; es decir, Mariana; fuera del círculo de alumnos sentados en ronda, está Clementina, quien se mueve a lo largo de la línea formada por los niños. Los niños tienen la mirada puesta en dos frentes simultáneamente: la pizarra, en donde figuran las letras del alfabeto; y la cartelera, en donde deben colocar las tarjetas y que sirve al control de asistencia. El siguiente fragmento es un extracto de la clase.

Fragmento 1 (MB: Mariana; MW: Clementina; Al.: alumnos)

1. MB: ¿y este nenito que tiene esta letra? | ¿cómo se llama? | |
mostrando una foto a la clase
2. Als: Kevin<O>
3. MB: Ke::vin \ | | ¿vino Kevin? |
4. Al1: no: \ |
5. Al2: si \ |
6. MB: si: \
7. MW: {{a Kevin) Kevin XXX YANI =xxx \ = |
le toca la cabeza a Kevin para que se levante
8. MB: =si: \ = \ | | *da la foto a Kevin*
prese:nte \ |
9. *el niño se acerca a la pizarra a pegar su nombre*
10. MB: y este nenito:: que tiene ↑esta letra
señala la pizarra ¿quién será?
11. MW: {{a la clase) YAHIN TOJLHE \ HAT'E KAMAYEK? | | HAT'E KAMAYEK? | }
señala el cartel con las fotos
- 12a. {{a NT que mira para otro lado) NATALY \ HAT'E
KAMAYEK? | }
* le toca el hombro indicándole que mire al frente*
- 12b. *Nataly gira la cabeza hacia el frente*
- 13a: ALA1: * se acerca a MW*
{{a MW) XXX TIK N'KO?}
- 13b: MW: (* a ALA1*) X KHA \ XX TAIPHO \ YAHIN \ |
14. MB: aquí la señorita detrás \ | miren \ | shsh
pide silencio

15. MB: {(B P) la letra \ <2>
16. MW: YAHIN\ XXXX \ | la letra/ [13]
16a. *Kevin vuelve a su sitio*
16b. *MW lo ayuda a sentarse*
16c. MW: {(a Kevin) {(PP) XXX} = XXX=}
17. MB: =¿de quién= es esta letra? |
18. MW: {(a SA que mira para otro lado) Salma \ | | Salma \ |
19. MB: mira vos \ | mira vos \ |

La organización espacial tiene, como puede verse en el fragmento, un correlato con la distribución de las lenguas durante la actividad. Mariana, desde el centro y en el frente emplea el español, mientras que Clementina, fuera del espacio frontal de la clase, el wichi. Esta distribución lengua-espacio tiene, también, un correlato con la forma de organizar la participación en la clase, evidente en la diferente forma de gestión de los turnos de palabra. Mientras que Mariana se dirige mayoritariamente al grupo clase, Clementina lo hace mayoritariamente a interlocutores concretos, quienes no sólo son seleccionados por la docente (turnos 7, 12 y 18), sino que seleccionan a la misma a través de diversos recursos (turno 13a y 13b, por ejemplo).

En esta forma de organizar el espacio físico y conversacional, se suceden multiplicidad de microactividades entre las cuales se van definiendo roles para los docentes: Mariana va sosteniendo la conversación a través de una actividad que claramente se sitúa en el espacio frontal, en el escenario delimitado por la pizarra y la cartelera. En ese territorio, va controlando la participación de los demás actores. Sin embargo, no puede sola: necesita a Clementina quien a través de un sutil movimiento alrededor de la línea circular que dibujan las sillas de los niños, va garantizando la comprensión de lo que allí sucede. Su rol es fundamental en la comprensión conjunta de la actividad: va controlando que el participante a quien le toca el turno de colocar su tarjeta de asistencia en la cartelera esté atento y preparado para hacerlo (turno 7); garantiza la comprensión del grupo-clase sobre el devenir de la actividad (turno 11), así como la participación de los diferentes miembros del grupo (turno 12a y b y 18); y va resolviendo malentendidos o anticipándose a los mismos (13 a y b).

El papel de Clementina en la interacción es primordial, aunque espacialmente se encuentre en la periferia. Como la lengua wichi, la cual si bien se ubica en un lugar no preponderante, ocupa secuencialmente los turnos clave que permiten el logro de la realización práctica (*accomplishment*) de la actividad en curso.

La idea de las lenguas-en-interacción y corporizadas en el espacio proviene de una larga tradición de estudios en sociolingüística, etnografía del habla, análisis de la conversación y etnometodología. La forma en que

se sitúan los interlocutores así como la manera en que organizan el espacio en concomitancia con los turnos de palabra y la participación aparece como relevante también en este caso.

Sin embargo, la experiencia del espacio no es rígida, sino que como la conversación, es dinámica y los interlocutores van apropiándose de él y van reconfigurándolo permanentemente. Aquí cabe destacar la forma en que los niños participan en la interacción, especialmente el modo en que a través de su actuación resitúan la organización espacial en correspondencia con su participación. Quiero destacar especialmente este punto ya que es una constante en el corpus de datos con el que trabajo.

En las clases bilingües, en las cuales participan un docente criollo y un docente indígena, más allá de la forma en que se organice la clase, la interacción y, consecuentemente, la participación de las dos personas adultas, los niños ejercen a través del movimiento propuestas de cambios en la jerarquía de roles y en la participación que sitúan a su interlocutor adulto bilingüe -indígena- en un plano central. Volveré luego sobre este punto.

En el caso del fragmento anterior, en el turno 13a una niña se levanta de su silla y va hacia Clementina, señalando el nombre que tiene inscrito en su delantal. Luego, le pregunta en wichi si la letra que ha señalado Mariana en la pizarra es la suya. Clementina le dice que no, que se siente y que mire hacia el frente. En este movimiento, la niña propone otra configuración del espacio y la participación, resituando a Clementina en el centro de la escena desde su perspectiva.

En definitiva, al empezar la escuela estos niños ponen en juego sus competencias lingüísticas y comunicativas para resolver de manera práctica las situaciones escolares. En esta clase, Mariana y Clementina gestionan las lenguas, la interacción y la participación a través de diferentes movimientos verbales y no verbales, orientados a la construcción del sentido colectivo de la actividad. Sin embargo, los actores, como las lenguas, no tienen el mismo lugar. Esta asimetría no sólo se hace patente en la forma en que se distribuye el espacio durante la actividad descrita aquí, sino también en: i. la forma que se seleccionan los interlocutores: el wichi sólo excepcionalmente es empleado para dirigirse al grupo-clase; ii. la lateralidad de las secuencias en wichi (respecto al tópico conversacional central); iii. la gestión de la “agenda de la clase”; iv. la colocación secuencial de las intervenciones en wichi, supeditadas a los movimientos interaccionales en español.

3.4.2 Ya en primaria

En Arcoiris, en primer grado están Angélica y Silvina. Angélica es la “vieja” docente de la escuela y Silvina, estudiante de Magisterio, la asiste

en tanto que Auxiliar Docente Aborigen. Angélica no es bilingüe; Silvina, sí.

Durante el registro del cual se analizará un breve fragmento, la maestra está haciendo en la pizarra un ejercicio de lectoescritura inicial, consistente en completar unos cuadrados con las letras de unas palabras escritas en la pizarra. Su objetivo es el reconocimiento de las grafías en español por parte de los niños y su inscripción. Si bien hay dos docentes en el aula, ocupan lugares claramente diferentes: Angélica, el espacio central – desde donde coordina la clase – y Silvina, el lateral, casi fuera del aula.

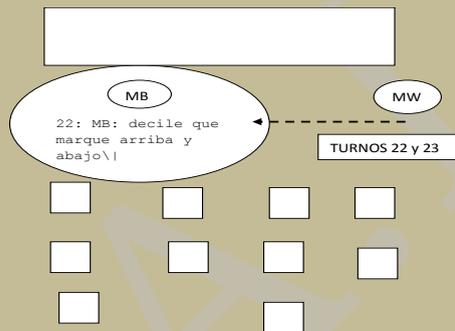
Fragmento 2 (MB: Angélica; MW: Silvina; Als: alumnos; JZ: Jazmín; Lu: Luisito)

1. MB: vamos a leer acá\| Vivi\| vamos a leer-|
2. ALS: ma:|te\|
3. MB: todo junto\|
4. ALS: ma:te\|
5. MB: *acompaña con el dedo la escritura en la pizarra* muy bien\ eh pasa:-|
6. JZ: yo\|
pasa a la pizarra
7. MB: podés?| XXX pasá y escri_|| escribi en e:l cuadrito la palabra\|ajá\
bien\|
8. JZ: mate/|
9. MB: sí\| a ver\|
10. JZ: así/<XX>
11. MB: {(F) cada letra} en el lugar que corresponde\| bien\| después ¿cuál viene?|
Jazmín sigue escribiendo las letras en el cuadrito de la pizarra
12. MB: Luisito ¿qué dice ahí? ¿qué está escribiendo ahí Jazmín? APUJ Luisito\|
13. *una niña se levanta a enseñarle el cuaderno a la MW que está en el lateral derecho de la clase*
14. MB: {(a Luisito) ah? <XX> qué dice acá Luisito?}
15. Lu: mate\|
16. MB: muy bien\| ma::te\|
17. *Jazmín vuelve a su banco*
18. Lu: casi me caigo\| [rie]
19. MB: bueno\|
20. MB: Bryan\| ¿querés pasar a marcar la segunda?| pasá\|
21. MW:: APASA\| BRYAN\|
22. MB: decile que marque arriba y abajo\|
23. MW: *se desplaza del lateral al centro del aula* EH-| LAPASACHE ATHANA\|
24. *Bryan pasa a la pizarra con poco interés*

Lo que me interesa focalizar en este caso son las dos intervenciones de la docente wichi en el turno 21 y en el turno 23. La primera es una intervención espontánea orientada a garantizar la participación de Bryan a través del uso de la lengua wichi, lengua categorizada como preferente

en este intercambio y para este interlocutor. Luego, en el turno 23, la docente blanca selecciona a MW como interlocutora y le pide que le diga a Bryan que pase al frente y haga la actividad. En ese momento, tras ser seleccionada explícitamente como locutora, MW se desplaza al centro del aula, y desde allí, en wichi, le indica a Bryan que pase a hacer la actividad.

Este esquema intenta representar la relación secuencial entre los turnos 22 y 23, y los movimientos de Silvina, así como la distribución de “territorios” en el aula que corresponden a cada participante a lo largo de la clase seleccionada.



Tal y como representa el gráfico, durante la clase Angélica (MB) ocupa un territorio propio, diferente al de los alumnos, limitado por la pizarra (fondo), los primeros bancos (frente), la pared lateral (izquierda) y el eje central de la clase (derecha). Silvina, por su parte, ocupa un territorio situado en el extremo derecho de la clase, entre el final de la pizarra y la puerta de salida de la clase, ubicada en el lateral derecho. Angélica en general habla español, aunque, como muestra el turno 13, a veces emplea palabras en wichi, normalmente aquellas que son parte de rituales lingüísticos de la clase (p.e. APUJ O TAIPHO).

Como en el caso anterior, la clara asimetría entre los participantes se hace patente en los modos en que se gestionan los espacios en el aula (quién ocupa qué espacio para hacer qué), y tiene un correlato con el lugar de las lenguas en el aula. Asimismo, esta asimetría se evidencia en la forma en que se gestiona la agenda de la clase y la acción de los participantes en la misma. En el caso del fragmento anterior, además, se hace explícito en el turno 22 donde Angélica abiertamente comanda a Silvina su participación en la interacción. De esta forma, como se ha mostrado, habilita un movimiento que reconfigura la distribución de espacios entre los participantes. Sin embargo, como en el caso anterior, los niños parecen discutir esta asimetría entre los participantes adultos a

través del movimiento. Así por ejemplo, en el fragmento citado, en el turno 13 una niña se levanta de su silla y va hacia Silvina para mostrarle el cuaderno, en donde ha copiado lo que Angélica escribe en la pizarra. A través de este movimiento, la niña constituye a Silvina en interlocutora legítima.

3.4.3 Segundo grado

En segundo grado, como se dijo, está Laura. Laura es Profesora Intercultural Bilingüe (PIB) lo que la habilita a tener a cargo una clase.un grupo-clase. Esto implica, entre otras cosas, que Laura debe hacer frente al complejo reto de enseñar el currículo común de segundo grado (que no considera el hecho bilingüe-bicultural) a un grupo de niños heterogéneo tanto lingüística como étnicamente. En segundo grado, de los 21 niños, 13 son wichis. Según el director, se trata de un grupo con problemas de aprendizaje, debido a que antes de la llegada de Laura, cambiaron a lo largo del curso de maestros en ocho ocasiones, debido a que “no se acostumbraban al lugar”.

La incorporación de Laura no pasó inadvertida para los otros docentes. Era la primera vez que un docente indígena ocupaba un cargo de maestro de grado en la escuela, y Laura se siente observada y evaluada permanentemente según surge de sus propias palabras cuando fue entrevistada:

Fragmento 3: Entrevista a Laura. Septiembre 2011.

Laura: como que_ todo en donde hay gente wichi\| eh-| la gente blanca es como que piensan que la gente wichi no tienen capacidad\| a eso voy\| no sé cómo lo podés demostrar que que- como yo siendo una_ un wichi puedo demostrarle que sí puedo \|

Durante sus clases, Laura cambia permanentemente de una lengua a otra. A través del cambio de lengua, intenta equilibrar las diferentes competencias en wichi y en español de sus alumnos. Según la actividad que se trate, instaura o bien el wichi o bien el español como lengua base.

Los cambios de una lengua a otra parecen estar motivados por diferentes razones: i. la identidad del interlocutor: en el momento de dirigirse a alguno de sus alumnos criollos, emplea el castellano preferentemente; ii. la lengua de los materiales didácticos: la mayoría de los materiales didácticos presentes en el aula/escuela están en español; iii. la planificación escolar: los contenidos que Laura debe enseñar a los niños de su clase, como se dijo, son establecidos por la institución y la supervisión, y no varían de aquellos que podrían enseñarse en un barrio monolingüe español de Resistencia.

Como en el aula de sus colegas Clementina y Silvina, en el aula de Laura, la manera en que se gestionan las lenguas también tiene relación con la manera en que se organizan los espacios. Sin embargo, en este caso, se trata de espacios de orden más simbólico. Me refiero específicamente a los contextos que emergen en la interacción y que delimitan espacios diferentes para las lenguas: el castellano situado en el escenario principal construido en la intersección entre el currículo escolar, los materiales didácticos y las expectativas de docentes, directivos y supervisores sobre lo que se espera que Laura enseñe en la clase (ver próximo apartado). Esto coincide con lo observado acerca del lugar de cada una de las lenguas en la construcción interaccional de contextos exolingües, bilingües y monolingües ([Py, 1995](#)).

3.4.4 Tercer grado

A partir de tercer grado no hay más docentes bilingües. En la lógica institucional, los alumnos ya deben saber español y continuar sus clases “normalmente”. Es interesante, en este sentido, el siguiente fragmento de la entrevista a Martín, el maestro de tercero.

Fragmento 4: Entrevista a Martín. Septiembre 2011.

Martín: no entienden nada de lo que decís\| no es que hablen otra lengua\ están en tercero\| ya deberían saber\| para qué les vas a mandar tarea o pedir nada \| y hay que ir a buscarlos porque no vienen\ no les interesa venir\| bueno-| ahora con lo de los subsidios vienen más\ pero hoy por ejemplo\ se fueron todos al acto de política\| cuando vienen las elecciones ni aparecen\|

Vir: ¿y qué hacen?|

Martín: nos quedamos en el patio\ mientras no llueva *risas*

Las observaciones en la clase de Martín muestran que, como en las otras clases, los espacios para las lenguas vuelven a reconfigurarse en tercer grado. El wichi desaparece del escenario principal, para colocarse entre bambalinas, entre los bancos de los alumnos, en la boca de niños que según los docentes no indígenas de la escuela son “callados, tímidos, casi no hablan”. Entre bambalinas, las voces de los niños se van haciendo “silenciosas”, y resurgen en el patio, a la hora del partido de fútbol y el mate cocido.

3.4.5 A partir de tercer grado

El cambio del lugar de las lenguas en las aulas así como la organización de la plantilla docente en Arcoiris no deja de tener relación con la manera en que la institución entiende qué pasa y qué debería pasar. En este sentido, parece relevante “escuchar” a su director, Pablo,

quien desde una preocupación genuina por los malos resultados escolares de su escuela, dice:

Fragmento 5: Entrevista al Director. (Dire: director; Vir: investigadora; Gastón: alumno del CIFMA, miembro del equipo investigador).

Dire: un alumno de séptimo grado\ a primer año en condiciones de séptimo grado en el secundario\ les puedo asegurar que arranca solo\| lo que pasa es que el alumno en primer año\ {{a Gastón} ustedes en primer año\ entran con un nivel de cuarto grado\ y se perdieron tres años\|que tienen los otros_ los alumnos blancos\| entonces entran con una desventaja\| ellos hablan y ustedes no saben de qué hablan\| cuando el profesor explica y ustedes no saben de qué habla\| ¿o no es así?|

Gastón: es así\|

Dire: acá se hacía pasar por la edad cronológica de cada uno\ no por lo que saben\| y en secundario no les importa quién pasó o quién no pasó\ ahí te toman a todos iguales\| a mí se me hace que la base es el nivel pedagógico de la primaria\<3> que los va a fortalecer a los chicos\| y ¿cuál es el déficit hoy en la escuela primaria- en comunidades como estas?| el primer ciclo\ primero segundo y tercero\| el_ máximo_ en segundo grado tienen que estar leyendo el chico \ {{(F) como máximo\}| para poder arrancar\| acá te arrancan leyendo en tercer o cuarto grado\| nosotros acá comenzamos a los seis años y les hacemos repetir tres años primer grado dos años segundo grado\| cuando llegan a tercer grado leyendo tienen diez o doce años\ {{(a vir) ¿entiende?}| y después están en quinto grado con doce años ya no quieren ir más a la primaria\| estamos hablando en general\ Gastón\| y eso creo que no sé si estoy equivocado o es así\| por lo menos acá es así\|

En la entrevista, hay una idea de normalidad opuesta a excepción; alineadas a su vez a dos categorías “blancos” y “ustedes” (refiriéndose a Gastón, colega wichi), los wichis, quienes viven en “comunidades como éstas”. El déficit de la escuela primaria aparece discursivamente situado en el primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) y específicamente relacionado con la falta de desarrollo de las competencias lectoras; es decir, al hecho que los niños empiecen a leer más tarde, lo cual, según declara el director, es motivo de repitencia y, en última instancia, de abandono escolar (“ya no quieren ir más a primaria”). Estas competencias son, claro, en español.

En estas dinámicas del sentido común institucional, se diseñan los lugares para las lenguas en las aulas y en las escuelas, como el Arcoíris. Allí, se define también el sentido que los propios participantes dan a las prácticas de las que forman parte, entre ellas, las prácticas de educación intercultural bilingüe.

4 Conclusión

El análisis de estos datos muestra relaciones interesantes entre la gestión de las lenguas y la construcción de los espacios en las aulas. Según se sostiene, para comprender la lógica intrínseca a las prácticas lingüísticas y escolares es necesario observar la manera en que son posicionados los docentes wichis y el lugar que ocupan allí sus competencias bilingües.

En jardín y en primer grado, los espacios de la clase muestran claras asimetrías entre los participantes que se proyectan en el uso de las lenguas. Las competencias bilingües de los docentes se hacen presentes en función de la heterofacilitación de la comprensión de lo dicho por la docente blanca, en la garantía de la participación de los niños en las actividades que ella propone. Los otros usos de la lengua wichi son excepcionales en las interacciones con toda la clase. La participación del docente bilingüe es, en general, en secuencias conversacionales laterales (uno a uno) situadas fuera del eje central de la clase. Pero también en el centro, a partir de la selección del docente blanco a través de pistas explícitas de traspaso de turno (“decile que...”; “podés preguntarle...”; etc.) o a través de otras estrategias de sucesión de turnos.

Sin embargo, los niños activamente proponen modificaciones en el espacio del aula a través de la selección del docente bilingüe como interlocutor legítimo. El movimiento de los niños en el aula es fundamental en este proceso de reconfiguración. Este punto merece especial atención y seguramente una investigación en mayor profundidad. Numerosos estudios han establecido las características específicas del habla de los niños o adolescentes en contextos escolares en tanto que marginales al devenir central de la clase ([Erikson, 1996](#); [Martín Rojo, 2010](#)). Han constatado, por ejemplo, que su participación está supeditada a las acciones de los adultos o fuera de la interacción con ellos, en un lugar “secreto” o en intercambios sancionables ([Poveda, 2003](#)). En cambio, este trabajo muestra el rol activo de los niños en la reconfiguración del contexto y en la negociación de las formas de participación propuestas por los adultos.

En segundo y tercer grado hay un solo docente en el aula. La gestión de las lenguas aparece ligada a la construcción de espacios plurilingües complejos relativos al posicionamiento de los docentes en el marco de educación intercultural bilingüe: 1. el docente wichi como intérprete de otros y sí mismo, como mediador entre los materiales/el currículo y los saberes del niño y como facilitador en el proceso de escolarización fuertemente monolingüe; 2. el docente blanco como el actor clave en el proceso de escolarización que necesita ser asistido hasta que se reúnan las condiciones para que pueda desenvolverse con “normalidad”.

Los espacios plurilingües en la EIB parecen dar sentido al uso de la lengua wichi en tanto que recurso subsidiario a la comprensión del castellano y al aprendizaje progresivo de esta lengua por parte de los niños wichis. La organización escolar y la gestión institucional evidente en la falta de continuidad de las interacciones en modo bilingüe en las aulas y la falta de consideración de los aprendizajes en lengua wichi como contenido curricular (“el boletín”) describen en la práctica las visiones sobre qué es la educación bilingüe y para quién es.

En definitiva, las prácticas discursivas y las formas de organización de las clases participan en el posicionamiento de los docentes bilingües como marginales a la acción principal en las clases. Al mismo tiempo, los recursos bilingües que traen a las aulas son configurados en un orden sociolingüístico monolingüe en español, coherente con un modelo educativo de transición entre dos monolingüismos: el de los niños y el de la escuela.

Las representaciones hegemónicas sobre la EIB y el rol de los docentes indígenas en la escuela median entre el orden interaccional y el institucional, siendo clave en la interpretación de lo que sucede en las aulas. El estudio interaccional de las relaciones entre la gestión del espacio, la participación y las lenguas, configurado desde la etnografía, parece poder aportar elementos interesantes que permitirían comprender las relaciones entre estos órdenes y tal vez otros, como los sociolingüísticos y los sociales. Es justamente la interrelación entre estos diversos órdenes el objeto de análisis de una sociolingüística de perspectiva etnográfica como la que este trabajo pretende ilustrar.

Notación de transcripción

Secuencias tonales: descendente \ ascendente: / mantenimiento -
Pausas: corta | media || larga <número de segundos> Sin pausa <0>
Alargamiento silábico según duración · · ·
Solapamientos : =texto hablante 1= =texto hablante 2=
Interrupciones texto_
Intensidad: Piano {(P)texto} pianissimo {(PP)texto} Forte {(F)texto} fortissimo {(FF)texto}
Tono: alto {(A)texto} bajo {(B)texto}
Tempo: acelerado {(AC)texto} lento {(DC)texto}
↑ cambio de altura
Especificación del destinatario {(a MB) texto}
Comentarios de quien transcribe [texto]
Transcripción fonética o aproximativa: + texto+
Fragmentos incomprensibles: XXX | Fragmentos dudosos {(&)} texto)
Reposiciones {“texto”}
* Descripción de la actuación no verbal*

Capítulo 12

La información etnográfica en la producción de diccionarios: construcción de sentidos en la relación entre los investigadores, la comunidad y los datos

Alejandra Vidal

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.
Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 205-221.
ISBN 978-950-774-229-3
Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre una investigación lingüística colaborativa con los pilagá de Formosa. Se enfoca en el *Diccionario interactivo trilingüe pilagá-español-inglés parlante con notas gramaticales, etnográficas y ejemplos*; se describe cómo se elaboraron las notas y se usaron las fuentes. Con respecto a esto último, se examinan los modos de intervención de los hablantes en la selección léxica y la construcción de las notas etnográficas asociadas a las palabras, para lo que tomaron como base textos narrativos escritos en pilagá. Los discursos narrativos en las lenguas chaqueñas están saturados de referencias a la historia y el ambiente en el que las comunidades tradicionalmente cazadoras-recolectoras están insertas, que, cuando son reelaboradas en forma de notas dentro de un diccionario, contribuyen a contextualizar los sentidos de las expresiones léxicas. En el presente capítulo se exponen las estrategias metodológicas del trabajo colaborativo y se cuestiona el papel del lingüista y los hablantes en la investigación y sus usos, así como el enfoque y la utilización de los datos referidos al sistema de conocimientos de la sociedad estudiada. Hacia el final, se aborda el problema del punto de vista del investigador frente al punto de vista del hablante en la etnografía, a partir del análisis de algunas notas etnográficas escritas para el diccionario por los co-autores pilagá.

1 Introducción

El diccionario trilingüe digital parlante⁸⁰ es un producto de la documentación lingüística y un trabajo de transferencia de la investigación básica.⁸¹ Como documento, reúne un vocabulario, ejemplos, notas, ilustraciones y audios. No existían previos a éste otros materiales lexicográficos con un propósito lingüístico y como el pilagá, lengua guaycurú, no fue prácticamente estudiada hasta la década de los 90, un objetivo con este diccionario fue contribuir a su documentación. Como trabajo aplicado, el diccionario se desarrolló a través de varias etapas de trabajo multidisciplinario tributario de la autoría. En cuanto a su potencial como herramienta didáctica, [cf. Vidal, en prensa](#).

Me propongo reflexionar sobre este documento lingüístico, que se inició como una investigación participativa. Intentaré explicar las formas de intervención tanto el investigador como de los colaboradores y co-autores pilagá en la elaboración del diccionario. En particular, haré hincapié en las notas etnográficas asociadas a las entradas léxicas. El centramiento en las notas permite examinar la construcción de sentidos en la relación de los investigadores, la población de estudio y los datos construidos entre sí. Las reflexiones enfocan aspectos metodológicos del trabajo de documentación lingüística, estableciendo una comparación con otros diccionarios que contienen información etnográfica, como el Diccionario bilingüe etnolingüístico maká-español, el primer diccionario sobre una lengua chaqueña con notas etnográficas y gramaticales.

Teniendo en cuenta este propósito, primero me referiré a la estructura del diccionario trilingüe digital y la función de las notas etnográficas (sección 2). Estas consideraciones dan marco a la discusión acerca de los aspectos netamente metodológicos y la relación investigadores-población de estudio-datos (sección 3). Describiré la metodología usada y compararé los resultados de este diccionario con los de otros cuyas notas fueron elaboradas únicamente por el lingüista. Una diferencia fundamental entre ambos diccionarios es que las observaciones respecto de la cultura pilagá y de otras culturas, se realizan a partir del universo de conocimiento que los pilagá tienen de su modo de vida y de las explicaciones de su funcionamiento como sociedad, plasmadas en las

⁸⁰ El diccionario parlante trilingüe pilagá-español-inglés fue financiado por el Programa Hans Rausing Endangered Languages Project (ELDP) por medio de un subsidio otorgado por concurso (FTG015) y por el PICTO-ANPCyT convocatoria 2006 - Universidad Nacional de Formosa.

⁸¹ Por su condición sociolingüística, el pilagá demuestra propiedades comunes a otras lenguas de transmisión oral, es decir que la escritura tiene escaso uso social y escolar. Desde hace menos de dos décadas los pilagá estandarizaron una ortografía que se utiliza en las traducciones de la normativa jurídica, en materiales didácticos, informativos e instructivos, y de difusión de los programas nacionales de desarrollo para los pueblos originarios. Esa misma ortografía se empleó para este diccionario.

notas del diccionario, y no ya por quien observa la cultura pilagá desde un lugar externo a ella. En la última parte (sección 4.), presentaré las conclusiones del trabajo realizado.

2 Los diccionarios y los datos etnográficos

Caracterizar al diccionario pilagá por sus atributos, nos permite comprender las preocupaciones lingüísticas de este y su contribución a la etnografía de este pueblo. Sobre las lenguas del Chaco existen muy pocos trabajos léxicos realizados por lingüistas profesionales. El diccionario etnolingüístico bilingüe maká-español ([Gerzenstein 1999](#)) constituye una excepción por su tipo y por ser el primer diccionario lingüístico. Las notas etnográficas están inspiradas en la bibliografía antropológica comprendida por la obra de [Susnik \(1970, 1978, 1981-1987\)](#), [Chase Sardi \(1970\)](#) y la descripción del pueblo maká de [Braunstein \(1981\)](#) cuya tesis doctoral *El problema de la significación de la cultura material de los indios maká*, aporta la mayor contribución al contenido de las notas. Otras aportaciones provienen de la etnobiología, a través de las investigaciones y publicaciones sobre etnobotánica entre los maká ([Arenas 1982, 1983](#)).

El diccionario parlante digital trilingüe es una construcción colectiva iniciada por una lingüista, que reúne un vocabulario general y su traducción al español y al inglés, ejemplos de uso de cada entrada léxica, notas gramaticales, ilustraciones de las entradas, audios y juegos. Además del formato, algunas otras diferencias que el diccionario pilagá guarda con el trabajo lexicográfico maká son el marco metodológico colaborativo, las fuentes y las conceptualización del usuario ([Vidal, en prensa.](#))

Ambos, el etnolingüístico bilingüe maká-español y el digital trilingüe interactivo pilagá-español-inglés se ubican en el campo lexicografía antropológica ([Silverstein 2006:487](#)), porque por su especificidad contribuyen al conocimiento de una cultura: individualizan aquellos lemas que se reconocen como conceptos culturales, por su lugar o papel en la totalidad de los significados comunicativamente relevantes de las expresiones de un idioma.

Según [Lara \(1990:31\)](#), la inclusión de datos culturales depende del tipo de diccionario que se proponga. En los diccionarios maká y pilagá, dichos datos complementan el conocimiento que el usuario tiene del mundo, esclarece y expande la información de los lemas, y por esta característica, se aproximan a los diccionarios culturales. Por la tipología de su estructura, el diccionario pilagá comparte con los diccionarios multidireccionales un sistema de búsqueda, del momento en que se puede acceder desde cualquiera de las tres lenguas, pilagá, español o

inglés ([Campos Souto y Pérez Pascual 2003: 62](#)). Teniendo en cuenta la forma del artículo lexicográfico que toma como lema la palabra pilagá se aproxima a los diccionarios unidireccionales ([Campos Souto y Pérez Pascual 2003: 62](#)), hecho que se verifica en que los enunciados en las otras dos lenguas –tanto los ejemplos como las notas– son traducciones libres de la primera. Tratándose de un léxico trilingüe y por no incluir nombres propios, este diccionario se distancia de los trabajos enciclopédicos ([Campos Souto y Pérez Pascual 2003: 59](#)) y de los vocabularios.

Por el número de entradas, no es un diccionario exhaustivo. Es representativo al contener una muestra de todas las clases de palabras, distintos campos semánticos y préstamos ([Campos Souto y Pérez Pascual 2003 63](#)). Cada artículo léxico presenta ejemplos de uso para cada lema, pero no contiene definiciones. Los lemas están listados doblemente en subconjuntos temáticos y en orden alfabético en cada una de las tres lenguas, incluyen ilustraciones y audios que se activan al ingresar en las entradas léxicas. Acompañan a los lemas notas gramaticales y algunos casos notas etnográficas. Los ejemplos de uso, las notas gramaticales y etnográficas funcionan como transmisores culturales.

Por último, este diccionario difiere de otros trabajos de construcción de corpus, como es el caso del diccionario maká, tanto en lo formal (la forma del artículo léxico) como en lo metodológico, aunque en este trabajo me circunscribiré a las diferencias del orden de lo metodológico.

3 Una cuestión metodológica: “darle forma al registro”

En los comienzos de la investigación sobre la lengua pilagá, me orienté a la obtención de datos para la descripción gramatical. Fue posible con ellos comenzar a bosquejar un análisis que conforme avanzó el estudio de la lengua, se fue modelizando. Simultáneamente, fui registrando en audio distintos discursos que los hablantes pronunciaban espontáneamente o semi-espontáneamente y con ello pude justificar la elección de ciertos análisis gramaticales del pilagá y ejemplificarlos.⁸² De esa etapa se

⁸² Como afirma [Mathewson \(2004: 375\)](#), los americanistas a mediados del siglo XX debatían la posibilidad de usar recursos visuales para la elicitación. Sin embargo, para la década de los '90, se consideraba absolutamente legítimo preguntarle a los consultantes sobre su conocimiento lingüístico. Todavía hoy se cuestiona la pertinencia del uso de la elicitación directa y de los juicios de gramaticalidad en este tipo de investigaciones ([Mithun, 2001](#), citada en [Mathewson 2004](#)). En su trabajo, [Mathewson](#) rescata la importancia de recuperar el comentario del hablante para las investigaciones de corte semántico, pero para esta autora habría que emplearlo con profundo conocimiento de sus limitaciones debido a la variación del grado de conciencia metalingüística entre los consultantes y los peligros de sesgo inducido por las preguntas y de distorsión, si no se advierten los factores de influencia en los dos momentos de comunicación (el “original” y el del investigador con el consultante desarrollando el papel de comentarista).

conservan las transcripciones, convertidas hoy en bases de datos textuales usando programas de análisis lingüístico (me refiero a la herramienta ordenadora *Toolbox* que permite clasificar los datos y conectarlos con la información etnográfica para armar diccionarios y realizar análisis interlineales de textos). A medida que completaba las transcripciones, fui anotando comentarios que resultaron una valiosa información y que conecté con el trabajo lexicográfico del diccionario años más tarde.

Como anticipé en la introducción, la metodología utilizada para el diccionario fue objeto de planificación tanto como el corpus, al tratar de vincular el diccionario con los textos. El foco en los textos se sustenta tanto en la predicada importancia de tomar registro de las producciones verbales de las lenguas que atraviesan procesos de retracción en sus contextos de uso, tema de reciente actualidad en distintos foros y publicaciones ([Himelmann 1998, 2006](#); [Mithun 2001](#); [Chelliah 2001](#)),⁸³ como en las tendencias de la investigación lingüística de base etnográfica, que asume el estudio del lenguaje en uso. Dentro de esta perspectiva de la lingüística antropológica, los autores defienden la aproximación a la cultura basada en el discurso, monitoreando los modos en que los significados culturales se activan en él ([Sherzer 1987](#)).

La lingüística de la documentación y la etnografía fueron ocupando una perspectiva excluyente en el estudio del pilagá en los últimos años. Pude constatar los beneficios de estos enfoques y de la combinación de ambas perspectivas para la investigación lingüística. El pilagá se habla en su lugar de origen y como se puede suponer, el discurso está indisolublemente ligado al ambiente y saturado de referencias a la cultura y a la ecología.

A las dos perspectivas mencionadas, se agrega la perspectiva de la comunidad en los trabajos de documentación de una lengua, integrada a la actividad investigativa. Me refiero a la participación informada de todos los actores para la búsqueda de consensos y la investigación negociada entre los intereses de las partes y las respuestas a las demandas que plantean las comunidades. Estos factores agregan mejores posibilidades al registro y al conocimiento que se puede alcanzar, y colaboran para la toma de conciencia de las comunidades sobre la utilidad de generar materiales escritos y estudios científicos. Siguiendo esta línea, se incorporó la autoría compartida de muchos materiales, reenfocando la investigación desde el compromiso y la ética del trabajo de campo, para el lingüista con respecto a su investigación y para la comunidad frente a la corresponsabilidad de los resultados. En el caso del diccionario, se

⁸³ Esta tendencia dentro de la lingüística de campo, también abordó con igual interés la temática de los diferentes medios técnicos que intervienen en la obtención de registros de audio y métodos de archivo en formatos durables.

conformó un equipo a partir de las trayectorias y antecedentes en investigación y docencia en lengua pilagá, y de las relaciones de trabajo establecidas entre el lingüista, los docentes y traductores pilagá durante veinte años. En las primeras reuniones, elaboramos conjuntamente un léxico básico y revisamos las palabras para su organización en distintos campos léxicos (trece en total), como parte de un sistema de búsqueda dentro del propio diccionario digital. La ubicación de estas en campos fue un eje de discusión al observar que algunas palabras podían pertenecer a más de un campo léxico (el verbo ‘comer’ al campo Alimentos, pero también al campo Cuerpo humano, por tratarse de una actividad que satisface una necesidad física). Esta particularidad no era en principio una preocupación para los co-autores pilagá, quienes aun así debieron ponerse en el rol de usuarios y de usuarios informáticos ante la pregunta acerca de dónde en ese diccionario se esperaba encontrar una expresión dada. En cuanto a la elaboración de las notas etnográficas y los ejemplos, era necesario que la escritura se hiciera en pilagá y estuviera a cargo de los hablantes nativos. Tanto para las notas como para los ejemplos se consultaron los textos recolectados y analizados, a los que me referí al comienzo de esta sección. Todas las notas etnográficas fueron creadas para el diccionario, empezando por ser escritas primero en pilagá y leídas y corregidas por todos después, a diferencia de las notas gramaticales que fueron preparadas por la lingüista y cotejadas más tarde con los hablantes nativos integrantes del equipo.

Así, en la convergencia de varias perspectivas, la etnográfica que brinda la lingüística antropológica, los planteos éticos más recientes de la investigación con lenguas y pueblos minorizados ([Rice 2006](#), retomando a [Geertz, 1968](#)) y los principios de la documentación lingüística ([Hill 2006](#); [Woodbury 2003, 2011](#), entre muchos otros) se construyó un recurso digital aprovechando las fuentes lingüísticas primarias que se adaptaron como notas etnográficas y se incorporaron al trabajo con el léxico. Los textos contados por otros pilagá, transcritos y traducidos se convirtieron en fuentes de las notas. Esta forma de construir la información etnográfica, no implica descartar las fuentes secundarias, de gran interés para el conocimiento de la cultura pilagá en conexión con la toponimia, los sueños y el shamanismo (véanse [Dell Arciprete 1990](#); [Idoyaga Molina, 1993, 1978-1979](#); [Spadafora 2010](#)), sino privilegiar la voz de los escritores pilagá en las explicaciones que estos dan sobre su sociedad y cultura (véase punto 4). Por ejemplo, aparecen recurrentemente las expresiones autodescriptivas, así como varios tópicos de la vida comunitaria pilagá y los roles, el lugar del joven o la joven, su educación actual, las relaciones entre las distintas iglesias protestantes, la relación con su medio a través de los usos de la sangre, grasa o cuero de animales con distintos propósitos, las formas de vida y su diverso comportamiento, sus usos medicinales como anticonceptivos, antidotos,

venenos, entre otros. Siendo que para las notas y los ejemplos los escritores se inspiraron en las propias producciones lingüísticas, el léxico está contextualizado por los textos fuente y por las notas y ejemplos en los que está inserto el lema. Luego, todas las entradas del diccionario se tradujeron al español y al inglés por su característica de trilingüe.

Quedaron constituidas dentro del diccionario ciento cinco notas etnográficas vinculadas a una serie heterogénea de entradas léxicas. (Las entradas y los temas de las notas se consignan abajo). El repertorio de textos fuente incluye relatos tradicionales y mitos de origen, entre ellos la serie de Zorro y otros animales, los mitos de surgimiento de seres y de la naturaleza, con explicaciones del sentido del universo pilagá. Otros tratan sobre las características formales y funcionales de fibras, frutos, arbustos, árboles, animales no míticos, descripciones de los roles femenino y masculino en las actividades cotidianas, prácticas de recolección de miel y frutos, siembra, fabricación de artesanías, pesca, creencias y opiniones acerca de los espíritus de las cosas y los seres mágicos:⁸⁴

Tierra: forma antigua de cocinar alimentos.

Agua: origen del agua, taboos respecto del agua para las mujeres menstruantes o en postparto.

Arco iris: mito del arco iris

Barro: usos como adobe, como bodoque; funciones, como tinajas y cantaros

Charco: fuente de agua (bebederos, aseo)

Eclipse: función mágica. Relación con el mortero.

Estrella: mito de las mujeres estrella.

Hielo, helada: resistencia masculina; relato de Asien, personaje mítico.

Humo: señal en el monte y para ahuyentar abejas.

Laguna: fuente de agua (alimentos)

Luna: tiempo de prosperidad según hacia dónde mire, carácter de los niños.

Madrejón: acontecimiento de aparición de víbora en el madrejón, frente a la comunidad La Bomba. Relación con el sueño

Curtir: usos del cuero curtido.

⁸⁴ La cantidad de notas no responde a ningún criterio de magnitud respecto de qué se considera un número aceptable, sino que fue una decisión metodológica al igual que la selección de los lemas y las entradas léxicas que llevarían anotaciones etnográficas.

Pesca: recomendación de los ancianos a los jóvenes
Yacaré: cuidado de los pichones
Quebracho: uso de la madera
Yuchán: construcción de canoa, lugar antiguo de escondite; batea para preparar aloja.
Monte: el habitat
Mundo: mito del origen del mundo
Rayo: personaje femenino, relación con la mitología pilagá.
Trueno: personaje femenino, relación con la mitología pilagá.
Río: recurso sagrado, taboos respecto del agua para las mujeres.
Asado: técnicas para asar quirquincho.
Aloja: bebida asociada a los rituales
Invierno: el hambre
Grasa: usos, mezclas, grasa de iguana.
Sopa: ingredientes y preparación
Sal: nombre de la planta que se utilizaba para salar antiguamente.
Maduro: sobre la necesidad de comer ciertas frutas maduras (sachasandía)
Abuela: rol familiar
Abu: expresión de respeto y afecto.
Abuelo: rol familiar
Amigo: relación social
Adulthood: rito de pasaje
Matrimonio: condiciones del varón
Mujer: mito de las mujeres que vinieron del cielo y cayeron en la tierra.
Joven: ligado al consejo
Otro: el hermano.
Padre: rol familiar
Joven: no ingerir carne de quirquincho joven
Sobrina: cambio de nombre (en la orfandad)
Viuda: sobre las desventajas de casarse nuevamente
Viudo: sobre las desventajas de casarse nuevamente
Yerno: rol familiar
Oreja: sentido de la costumbre de perforarse el lóbulo.

Uña: mito de la mujer antropófaga
Rodilla: creencia infantil respecto de rodilla en el cielo.
Cadáver: prácticas funerarias.
Vena/Tendón: restricción respecto del consumo de tendones de animales.
Hígado: evitar su ingestión.
Forúnculo: origen, ingesta a temprana edad de pichones de abeja
Remedio: función del curandero pilagá
Muerte: prácticas shamánicas en torno al funeral.
Embarazo: prohibiciones de la mujer embarazad.
Pastor: existencia de iglesias y cultos diferentes.
Iglesia: el reconocimiento legal de la iglesia evangélica creada por los pilagá.
Shamanismo: prácticas del shamán, sus atributos
Cacique: rol, actual homologación con el pastor
Animal: relación hombre-animales
Salvaje: definición en función de la relación con lo humano
Doméstico: animales que pueden ser domésticos
Hueso de animal: potenciales poderes y usos
Cuero de animales: usos
Apicultor: creencias respecto de su preparación antes de salir a cosechar
Garrapata: Garrapata y Suri. Relato
Iguana creencias en torno al trueno y las iguanas, el consumo de carne de iguana en determinados momentos de las vida, y sobre el uso de su cuero.
Piraña: relato del origen de las pirañas.
Dorado: el pescado preferido
Carancho: tipo de carancho que come los ojos de los animales muertos solamente
Cotorra: Cotorra y Zorro. Relato
Tabaco: origen del tabaco. Mito de la mujer antropófaga
Totora: uso en manufacturas.
Ceniza: para ahuyentar malos espíritus
Barro: técnicas de amasado.
Verano. Abundancia de frutos

Otoño: descripción de la estación

Cogollo: extracción, almacenamiento, tarea femenina.

Pesca: actividad central de subsistencia, descripción de herramientas

Red: tarea masculina, remiendo de red.

Recolección: de algarrobas, división entre tareas masc y fem

Verde: inmadurez; el espíritu maduro de una persona y la influencia del curandero sobre él.

Pato: zorro y las patitas. Relato

Cielo: Prender un fuego en el cielo – creencia.

Tormenta: creencia sobre los nivaclé

Aguja: técnica de pincharse los músculos con hueso de morito o pecari

Paloma: paloma y zorro. Relato

Loro: origen de su lengua oscura. Relato

Vibora: justificación de sus dos dientes.

Gallo: explicación del canto del gallo.

Vaca: introducción tardía, razón del préstamo ‘waka’

Zorro: Zorro y Pájaro. Relato

Mono: Zorro y Mono. Relato

Luciérnaga: por qué los niños no deben jugar con luciérnagas.

Cebolla: origen del nombre de este vegetal.

Caña: explotación de los indígenas en los ingenios azucareros.

Carpincho: fritura del carpincho para su ingesta.

Mate cocido: caracterización de la bebida

Agua de represa: prevención, recomendación

Pene: pene de palo santo. Mito origen de las mujeres.

Cabello: corte de cabello luego del parto

Pantorilla: costumbre de pellizcar las pantorrillas de las jóvenes

Hipo: creencia sobre la bebida

Divorcio: opinión

Caer: episodio en el relato de Zorro y Mono en que el zorro cayó en medio del río y lo devoraron las pirañas.

Arrojar: episodio del relato de Zorro y Quitilipi en el que Quitilipi arrojó la piraña de madera que se transformó en piraña verdadera.

Discriminar los lemas que llevarían notas etnográficas fue una tarea emprendida por los coautores del diccionario Ignacio Silva, Federico Pérez y José Miranda. Además, mientras la mitad de las notas provienen de textos recogidos entre 1997 y 1999, el resto son escritos totalmente originales, sobre las instituciones y la normativa social pilagá. Estas notas constituyen comentarios equiparables a las formulaciones elaboradas por los consultantes en situaciones de entrevista (por ejemplo, las realizadas por los antropólogos [M.García y A Spadafora, cf. García 2009, García y Spadafora 2008: 152, 161, 2012](#)) que, al igual que los comentarios en las notas, proporcionan una orientación de la conducta, y reúnen temáticas que no son enunciadas con frecuencia o difícilmente aparecen en la investigación etnográfica a menos que sean inducidas por la propia situación de entrevista.

La elaboración conjunta del diccionario y la negociación bilateral para la inclusión de palabras y terminología, o su traducción tuvo como propósito la construcción consensuada del conocimiento comprendido en el diccionario. Estas estrategias están ligadas a una conceptualización agentiva de los sujetos intervinientes en la investigación y su participación reflexiva en el trabajo lingüístico. Al mismo tiempo, fue posible utilizar la información etnográfica como parte de un trabajo lingüístico, combinando ambos puntos de vista, el de la lingüista y el de los hablantes.

4 El punto de vista y la construcción del sujeto etnográfico en las notas

En la etnografía el enunciador tiene un lugar de privilegio, instauro la diferencia y la distancia con respecto a los otros como “sujetos” (la realidad etnográfica particular). Sin embargo, como afirma [Duranti \(1997:87\)](#), la adecuación descriptiva consiste en encontrar un punto intermedio o complementario entre el propio punto de vista y el punto de vista del otro.

En las notas etnográficas, los pilagá aparecen como una construcción social discursiva y son Sujetos de los enunciados referidos a la sociedad caracterizada. Participan de una cultura transformada con respecto a la que protagonizaron otros como ellos pilagá, contemporáneos o fallecidos, en una época con la cual marcan y codifican lingüísticamente las distancias temporales. Desde la perspectiva de un grupo en constante movimiento, como son los cazadores-recolectores y en un marco continuo de pasado-presente entre el mito y la historia reciente, los autores de las notas tematizan la organización, el liderazgo, los rituales, los sucesos y las prácticas comunitarias. Los comentarios revelan preocupaciones acerca de las tensiones sociales por motivos religiosos y políticos, las relaciones con otros “mundos” y grupos, la superposición aceptada de

sistemas de creencias, la revalorización del pasado, las representaciones de la sociedad pilagá en la vida cotidiana y la necesidad de historia y pervivencia a través de los consejos. La lectura de las notas, como veremos, da cuenta de esas referencias a un orden social entre los pilagá.

En lo que sigue, me detendré suscintamente en el análisis de algunos fragmentos elaborados en pilagá por los propios hablantes (acá traducidos).

Lo primero que llama la atención es la inserción de la voz propia en las aserciones desde una posición desmarcada, si lo comparamos con las notas del diccionario maká. Véase cómo la entrada oreja, orificio o perforación en ambos diccionarios aparece anotada:

“Algunos pilagá solían perforarse el lóbulo de la oreja. El orificio cambia de diámetro según la preferencia particular. Varían desde los muy estrechos para colocar aretes de palillo hasta adquirir importante tamaño. Si bien no era una costumbre muy extendida, significaba la pertenencia al pueblo pilagá”. (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Campo semántico Cuerpo humano)

“El aro o bodoque lobular es un trozo del tallo del lecherón de más de 3 cms de diámetro que se introduce dentro del orificio lobular donde se calza. La perforación lobular y el uso del bodoque reflejan una serie de elementos relacionados con el estatus de adultez, de individualidad tribal, ormanentativo, mágico-protector. En el extremo se coloca un cordoncillo. La práctica de perforar y distender el lóbulo de la oreja y el uso de bodoques llamó la atención de los conquistadores hispanos de ahí que encontremos frecuentes apelativos tribales de orejones en el imperio incaico, esta práctica caracteriza a muchas tribus chaqueñas” ([Diccionario bilingüe maká-español. Gerzenstein 1999](#))

Con respecto al tabaco dice la nota del diccionario pilagá:

“Cuenta la historia que el tabaco se originó del vello púbico de la mujer antropófaga, después de que el Carancho la matara, cortándole su enorme uña”.

En contraste, la misma entrada léxica referida al tabaco aparece conectada con un comentario sobre un hábito cultural extendido, comparado con la misma práctica en las tradiciones de otras tribus chaqueñas:

“La pipa, el tabaco y la pasión de fumar constituían parte del patrimonio tradicional de los macá aunque su utilización estaba restringida al hombre adulto y directamente asociada al complejo shamánico. En el análisis de las pipas macá pueden distinguirse tres tradiciones: las de hornillo vertical, relacionadas con los

lengua y los pilagá y las tubulares que deben haber pertenecido a las bases arcaicas de esta cultura” ([Diccionario bilingüe maká-español. Gerzenstein 1999](#))

Además, es interesante señalar que la construcción de su propia imagen se ancla en la presuposición de un estereotipo, “los pilagá antiguos”, y se utiliza como contraste de una nueva imagen de los pilagá.

“En los tiempos de los antiguos para desbastar algunos frutos, se cavaba un pocito en la parte más seca del suelo y allí se machacaba, las algarrobas y otras frutas, como se hace con el mortero. También se utilizaban pozos para cocer alimentos al rescoldo o lawoge. Para conservar el calor del fuego hecho con ramas, se lo tapaba durante varias horas, obteniendo un efecto horno.” (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Tierra, Campo semántico Geografía y Territorio)

“Los antiguos consideraban sagrada al agua. Cuando alguien moría, los familiares no podían sumergirse en ninguna fuente de agua. Los desobedientes padecerían fuertes dolores físicos y debilidad en los músculos.” (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Agua: Campo semántico Geografía y Territorio).

“El humo servía como medio de comunicación, especialmente cuando se perdían en el monte. El desorientado hacia una fogata cuya humareda abundante servía de referencia a quienes lo buscaban.” (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Humo: Campo semántico Geografía y Territorio).⁸⁵

“En las plantaciones de caña de azúcar trabajaban los aborígenes en tiempos pasados. Por esa razón, la caña es muy significativa. Los ancianos recuerdan todo lo que han vivido en aquel tiempo cuando ellos hacían ese gran esfuerzo. Pero, en aquel tiempo el trabajo era en vano: el hombre no aprovechaba nada de lo que ganaba; no conseguía nada” (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Caña de azúcar: Campo semántico Árboles y vegetales).

“Los mayores cuentan que en los tiempos antiguos no había vacas. Más tarde, cuando comenzaron a verse, la gente creía que el animal no tenía dueño y por eso lo llamaron “animal andariego”. Los pilagá adoptaron el nombre **waka**, modificando la pronunciación con respecto a la palabra castellana”. (Diccionario trilingüe digital pilagá-español-inglés. Vaca: Campo semántico Animales).

La significatividad social pasada y presente de las instituciones pilagá tiene lugar en las notas etnográficas. En la siguiente, aparece tematizada la *Iglesia*

“La iglesia nació por gestiones de los misioneros destacados. El reconocimiento legal de la iglesia llevó mucho tiempo. Algunos líderes cuentan que tuvieron que sacrificar sus esfuerzos para obtener respuestas. Además cuentan que la obtención del documento legal de la iglesia nunca fue fácil. Por esta razón se piensa que sin una documentación legal la iglesia no debe funcionar. Actualmente

⁸⁵ Es interesante notar que las entradas *Tierra*, *Agua* y *Humo* carecen de anotaciones específicas en el diccionario bilingüe maká-español.

las comunidades participan libremente de los encuentros religiosos que se realizan en cada lugar. La iglesia es muy significativa para todos sin excepción, porque se considera como un refugio único para salvar y cambiar la vida de las personas que lo necesitan. Además la iglesia satisface muchas necesidades espirituales y es el centro donde existe la hermandad espiritual. Mediante ella, las personas que asisten fueron aprendiendo muchas cosas de gran importancia en el transcurrir de los tiempos. Actualmente, la iglesia se considera como única, aunque haya varias con diferentes denominaciones.”(Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Iglesia: Campo semántico Relaciones sociales

Asimismo, aparecen referidas las relaciones con otros grupos chaqueños. Se recuperan episodios o referencias a la localización geográfica de los nivaclé y de las propias comunidades pilagá, como es el caso de Ayo La Bomba comunidad ubicada en la localidad de Las Lomitas en la provincia de Formosa.

“La posición lunar tiene un significado especial. Si aparece por el norte, anuncia un mes próspero para los habitantes de esa zona, por ejemplo, los nivaclé. En cambio, si lo hace hacia el sur, el mes será benigno para los pilagá”. (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Luna: Campo semántico Geografía y Territorio).

“Se cree que los nivaclé cuando trabajaban en Salta en los ingenios, clavaban el machete en la tierra. Ésta temblaba y así comenzaba el temporal o se movían los árboles.” (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Lluvia: Campo semántico Geografía y Territorio).

“*Dicen que por el madrejón que está frente a la comunidad de la Bomba andaba una gran serpiente*” (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Madrejón: Campo semántico Geografía y Territorio).

En las notas también se recrean las verdades que se distribuyen socialmente y quedan plasmadas en los consejos, de los cuales se destacan las recomendaciones de ancianos a jóvenes respecto de los métodos de pesca, las restricciones de comer carne de puma entre los jóvenes por temor a que se adquieran las características del animal en la adultez, las técnicas para asar el quirquincho cuya carne es muy apreciada, los tabües respecto de la cercanía a las fuentes de agua y el corte de cabello para las mujeres durante el posparto, las técnicas de amasado de barro para realizar cántaros, entre muchos otros.

Rasgos del *ethos* social pilagá, características de ciertos individuos con roles en la familia, como el yerno, o de unidades mayores que una familia como son los jefes o caciques o aún pastores de comunidades y shamanes actualizan los lazos de pertenencia de los que enuncian:

“El cacique, en tiempos antiguos, era una persona muy respetable pues solucionaba problemas, daba consejos y dirigía su comunidad. Actualmente, el pastor oficia también de cacique en algunas comunidades. Podemos citar como ejemplo las comunidades Laqtasatanyi en el Km 30, en Campo del Cielo, entre otras” (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Carácter, personalidad: Campo semántico Relaciones sociales)

La definición misma de “carácter” y el carácter viril y la fortaleza masculina fundadas en los mitos aparecen referidas en los siguientes dos textos:

“La correcta actitud es producto de la buena conducta de una familia. Así, una persona que tiene buena conducta, adquiere un buen carácter” (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Carácter, personalidad: Campo semántico Relaciones sociales)

“La resistencia al hielo es una prueba de la fortaleza masculina. La costumbre era, al llegar el invierno y las heladas abandonaban su película helada sobre la tierra, los hombres se revolcaban en la escarcha para comprobar quiénes eran los más fuertes. Una historia cuenta que Asien, antes de irse al cielo, le pidió a su amigo que acondicionase una casa bien cerrada e hiciera un acopio de leña abundante. Este así lo hizo.” (Diccionario trilingüe digital pilaga-español-inglés. Hielo: Campo semántico Geografía y Territorio)

En síntesis, el recorrido por esta selección invita a explorar variados aspectos de la configuración de una imagen social de los pilagá y de sus relaciones, desde figuras discursivas presentes en los textos nota y el propio punto de vista en estos comentarios, verdaderas observaciones etnográficas.

5 Conclusión

El registro y el análisis de los textos para el estudio situado de una lengua es una tarea fundacional y fundamental de la lingüística de campo y de la documentación. Simultáneamente, los textos proporcionan información de primera mano para los estudios lingüísticos y constituyen una referencia de los conocimientos construidos por la sociedad de hablantes. Queda demostrado que para los pilagá, los textos han sido a la vez muy influyentes en la propuesta metodológica de trabajo con las notas etnográficas para un diccionario trilingüe.

Como se sabe, los registros espontáneos de las palabras de los hablantes no le restan mérito a los datos construidos por la elicitación como técnica en algunas etapas del estudio lingüístico. Además, algunas categorías morfológicas en pilagá, serían imposibles de comprender, si el análisis no partiera de datos sistemáticos que sólo se construyen de manera artificial por más veraces y gramaticales que sean. Pero si, como afirma [Munro \(2001\)](#), “el lingüista crea todas las emisiones que desea que

el hablante traduzca o comente, hay una posibilidad importante de generar datos antinaturales o sesgados”.

Por esta razón, la reflexión sobre la elaboración del diccionario nos permitió ubicar a la lexicografía dentro de las actividades etnográficas y examinar las relaciones que entablan los actores de la investigación lingüística en el campo. Con independencia de las características del trabajo que se proponga sobre el léxico de una lengua poco conocida, los objetivos planteados y la metodología tendrán límites y ventajas. Las presentes conclusiones pretenden retomar estos dos puntos.

En primer lugar, hay ciertos límites de la tarea interpretativa y la traducción desde una lengua a otra que el lingüista suele practicar con hablantes para quienes la lengua de traducción no es la primera lengua. Una salida a esto fue compartir el control de la información y de las traducciones, así como la negociación de diferentes criterios para la organización y presentación del material en el diccionario.

Segundo, trabajar con una lengua y una cultura que no es la propia plantea límites también respecto de los criterios que permiten juzgar la extensión y la representatividad del repertorio léxico. Mucho más, si el repertorio se origina en textos y se amplía siguiendo criterios tanto externos como internos (morfológicos y semánticos), pero asumiendo que ni toda la información relevante está contenida en la base de textos que el lingüista puede elaborar aunque con la necesaria ayuda de los hablantes, ni la base de datos contiene textos de todos los géneros y estilos. Esto nos plantea desafíos respecto de la futura ampliación del diccionario con nuevas entradas léxicas y notas etnográficas.

En tercer lugar, es imposible anticipar todas las utilidades y necesidades que una comunidad tiene y tendrá con respecto a la documentación de su lengua, pero podemos hacer conscientes las decisiones que tomamos cuando “damos formato” a los registros ([Mithun 2001: 53](#)). Esta afirmación da sustento a las consideraciones anteriores sobre cómo se fueron distribuyendo las responsabilidades en la investigación empírica y participativa, con vistas a revisar nuestras propias prácticas y el rol que nos compete como lingüistas en estas circunstancias.

Cuarto, al no existir imposiciones para la selección de información y producción de las notas etnográficas, sino la condición de aquello que es “relevante”, “apropiado” o “se quiere transmitir” respecto de un determinado concepto, cada nota indexa de manera fragmentaria y subjetiva la información cultural. En este sentido, la contribución adicional que implica la presencia del ejemplo, coopera para mejorar el tratamiento que se le puede dar al significado en este diccionario que no contiene definiciones por su propia especificidad.

Algunas ventajas del manejo de los datos lingüísticos, en general y de los datos etnográficos, en particular por parte de los colaboradores pilagá se captan en los resultados de esta metodología.

En primer lugar, el diccionario reúne un cuerpo informado de datos que puede ser leído y discutido a partir de tenerlo escrito y a los que se puede acceder. La organización de los lemas abre un campo de estudio de las clasificaciones que se elaboran lingüísticamente. Asimismo, permite que los hablantes exploren algunas facetas de su propio vocabulario de manera interactiva y contrastiva respecto de las otras dos lenguas. Estas ventajas están presentes en casi todos los diccionarios, bilingües o multilingües, que contengan suficiente información sobre varias lenguas.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la metodología de investigación, acompañando el cambio de paradigma, del centramiento en el lengua-I al estudio de la lengua en contexto y al rol activo de los hablantes en la construcción del conocimiento, el trabajo de campo y la documentación lingüística del pilagá se han asumido como una empresa colectiva.

Tercero, en el plano de la competencia cultural, el diccionario construido desde la perspectiva de los hablantes, sus preocupaciones y conocimientos actuales, permite que los usuarios pilagá actualicen su dominio de los sistemas culturales y las tecnologías transmitidas de ancianos a jóvenes para el manejo de los recursos del medio, especialmente los más jóvenes para quienes buena parte de la información contenida en las notas es desconocida. Al mismo tiempo, las notas y ejemplos constituyen una vía de acceso a la existencia de nuevas prácticas culturales, puestas junto a otros más tradicionales de la cultura pilagá como son las enseñanzas a través de los mitos y consejos.

Finalmente, para la documentación del pilagá, tanto los contenidos estrictamente lingüísticos como los que apuntan a mostrar otros aspectos de su cultura contribuyen a evaluar la vitalidad del conocimiento tradicional, y el factor intergeneracional en el uso de términos que designan las prácticas sociales y son comprendidos por ellas, especialmente en los casos en que dichas prácticas se han interrumpido o han cambiado radicalmente por la presión de la cultura hegemónica.

Capítulo 13

El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia

Agustín Zapatero

En Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. (2013)
Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 223-240.

ISBN 978-950-774-229-3

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>

Resumen

Este trabajo combina saberes de corrientes teóricas diferentes, unidos por un interés común hacia el análisis de las interacciones situadas. En un plano general se entretajan nociones de la teoría sociocultural junto con aportes de la teoría dialógica bajtiniana (Bajtín, 1999). En otro plano se incorpora una perspectiva de microanálisis etnográfico (Erickson, 1998) y con ella se retoman nociones del análisis del contexto, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional, el análisis de la conversación y el análisis del discurso. Los datos fueron recogidos en una escuela primaria cercana a Barcelona (España), en el marco de un proyecto etnográfico realizado durante el año 2008. Consisten en filmaciones de las interacciones situadas en clases destinadas a la enseñanza de la lengua escolar (catalán) a alumnado proveniente de distintos países, cuyas lenguas difieren de la de la escuela. Los procedimientos han sido: 1) observación no participante, 2) grabación en video y audio, 3) Selección de las secuencias a analizar y 4) transcripción. Entre los múltiples aspectos de los intercambios conversacionales producidos entre los participantes he seleccionado para comunicar los hallazgos sobre dos tipos de segmentos interaccionales recurrentes. Por un lado, el sostenimiento de las normas por parte de la maestra, y por otro, la resistencia de parte de los alumnos. Más específicamente, este estudio explora las combinaciones de recursos semióticos y las relaciones secuenciales de los movimientos interaccionales a fin de develar los niveles de la dinámica áulica y avanzar la comprensión de sus múltiples significados sociales.

1 Introducción

Desde la perspectiva de análisis microetnográfico se considera que las interacciones entre las personas se imbrican en procesos sociales más amplios que el aquí y ahora de cada encuentro, no obstante, se asume que el modo de reaccionar y dar sentido a la comunicación con otros depende, en gran parte, del marco local ([Erickson, 1998: 283](#)),⁸⁶ En el presente estudio, los procesos sociales que inciden sobre las interacciones observadas incluyen movimientos migratorios globales, relacionados con cambios macroeconómicos y políticos. Como una consecuencia de estos procesos, sobre todo durante la última década del siglo pasado y la primera del presente, el panorama demográfico de la Comunidad Autónoma Catalana experimentó cambios que redundaron en el aumento de la diversidad lingüística y cultural dentro de las escuelas ([Pla de ciutadania i immigració, 2005-2008](#); [Nadal Anmella, 2007](#)). Para gestionar tal diversidad las autoridades educativas de Cataluña pusieron en marcha distintos proyectos educativos. Uno de ellos, denominado aulas de acogida, enmarca las clases donde fueron filmadas las interacciones de las que se extrajeron los ejemplos para este capítulo. Se trata de clases destinadas a la enseñanza de la lengua catalana a alumnado que proviene de distintos países y lleva no más de dos años de residencia en la Comunidad Autónoma. Estas clases se desarrollan en horario escolar y los estudiantes que asisten a ellas alternan el resto de horas lectivas con las llamadas clases regulares, en el grado que le corresponda a cada uno según la edad y junto al alumnado de origen local. ([Plan para la lengua y la cohesión social, 2007](#)).

2 La clase como escenario

Para explorar los eventos comunicativos es productiva la metáfora de la dramaturgia implementada por Goffman, pues nos permite pensar en los hablantes como si fuesen actores sobre un escenario, representando distintos papeles o roles. En las interacciones áulicas es posible observar qué rol asume cada participante, desde qué posición (social, política, cultural, etc.) se enuncia y actúa, así como qué lugar adjudica a los demás; y por otro lado, se pueden establecer relaciones con cuestiones más amplias, que exceden el aquí y ahora de cada encuentro, al considerar que el orden de las interacciones situadas puede corresponderse con determinado orden social. La obra de [Goffman \(1981: 144 y ss.\)](#) ha aportado a este estudio los conceptos de locutor, autor y principal, con los cuales se compone el formato de producción de un

⁸⁶ Proyecto que forma parte del programa “Estudios sociolingüísticos de base etnográfica” del Grupo de Estudios del Discurso (GED) bajo la dirección de la Dra. Isolda E. Carranza y se lleva a cabo con el aval académico y el apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

enunciado. Durante las interacciones, un participante puede asumir estas figuras al producir un fragmento de habla, un enunciado. El locutor, o animador, funciona a modo de caja de resonancia del habla; el autor como el responsable por la selección de los recursos lingüísticos; y el principal como el responsable institucional sobre las creencias o ideologías que se transmiten. El empleo de estas figuras permite al hablante tomar cierta distancia de su propio mensaje y situarse en distintos status de participación. Desde el status que asuma, a su vez, cada hablante configura un marco de participación, dentro de la situación interaccional, teniendo en cuenta a los demás participantes ([Goffman, 1981:137](#)). La contraparte del hablante, por su lado, se disgrega en oyente ratificado y oyente no ratificado: quien tiene derecho a formar parte de las interacciones y quien no.

Para complementar el anterior punto de vista, y siguiendo a autores ([Cresswell y Hawn, 2012](#); [Goodwin, 2007](#)) que han vinculado la obra de Goffman con la de Bajtín a fin comprender mejor las complejas relaciones interaccionales entre hablante y oyente, en este estudio se consideran nociones teóricas que provienen del universo bajtiniano. El concepto de enunciado, entendido como unidad real de la comunicación discursiva, es decir, como la forma no solo material, de base lingüística, sino también social e histórica, a través de la cual se producen las interacciones ([Bajtín, 1999:256 y ss.](#)); y la idea de dialogía, que supone que todo uso del lenguaje que haga un hablante se relaciona con los enunciados anteriores pronunciados por otros, a los cuales responde o supone conocidos, y también con enunciados posteriores, a los que anticipa en alguna medida.

3 Procedimientos

Las transcripciones analizadas en este capítulo forman parte de un corpus mayor de datos que fueron recogidos en un aula perteneciente a una escuela primaria ubicada en las inmediaciones de la ciudad de Barcelona, durante el curso lectivo 2008/09. Las técnicas etnográficas utilizadas para la construcción del corpus incluyeron, en una primera etapa, observación no participante y grabación de las interacciones áulicas en video y audio. En una segunda instancia, han sido seleccionadas, editadas y transcritas las secuencias a analizar, con ayuda del software [ELAN](#) ([Brugman y Russel, 2004](#)). Esta secuenciación, fue realizada siguiendo criterios que emergieron del corpus por su relevancia para los participantes. Una de las cuestiones emergentes se relaciona con las normas de comportamiento dentro del aula, y esto, a su vez, con el posicionamiento que los participantes asumen respecto de estas normas. Como veremos más adelante, asumir las reglas como algo a ser respetado y mantenido, o algo a ser cuestionado y cambiado, tiene consecuencias

distintas para los diferentes participantes, así como para el orden socioinstitucional en el que se desarrolla la escena social llamada “clase de acogida”.

En las interacciones observadas participan la maestra (Clara)⁸⁷ y alumnas y alumnos llegados recientemente a Cataluña de distintos países, cuyas edades oscilan entre los 8 y 12 años. Particularmente, en las secuencias que se analizan, participan Jennifer (10, Rep. Dominicana), Mario (10, Brasil), Carola (10, Ecuador); Pedro (12, Rep. Dominicana) y Jun (12, China).

4 Reflexiones metodológicas

Desde el punto de vista que se asume en este trabajo los datos adquieren valor en sí mismos, ya que al haber sido recogidos en su contexto de ocurrencia natural, acarrea consigo índices que remiten a procesos históricos y sociales sobre los cuales ellos pueden informar. En este aspecto, las interacciones observadas constituyen un fragmento único e irrepetible de la historia común y del horizonte espacial compartido entre participantes e investigador. Las clases filmadas pueden ser consideradas como una especie de caleidoscopio, en el que se aprecian distintas facetas de un universo dinámico construido interaccionalmente, cuya realidad compleja es posible develar a través del análisis microetnográfico.

La construcción de datos mediante filmaciones y grabación de audio constituye uno de los métodos más eficaces a la hora de estudiar el uso del lenguaje situado. Estos datos nos permiten observar de primera mano qué hacen las personas cuando están cara a cara, cómo se posicionan a sí mismas y mutuamente, qué roles encarnan y con qué estilo lo hacen, mientras llevan adelante una situación social; paralelamente, también nos permiten indagar, por ejemplo, con qué recursos y utilizados de qué manera se elaboran y mantienen las desigualdades sociales o las reglas y valores de una comunidad, así como detectar qué consecuencias, interaccionales y sociales, se derivan a partir de tales asuntos para los participantes.

Si bien trabaja en un plano local, el análisis microetnográfico, se orienta a establecer las bases para comprender mejor las relaciones entre los niveles micro y macro, atendiendo a los puntos de vista émico y ético. Es decir, considerando una perspectiva interior a los sujetos de la investigación, sus puntos de vista y lo que para ellos es relevante en el transcurso de las interacciones, y una perspectiva exterior a ellos, el punto de vista del etnógrafo ([Agar, 2011](#); [Heller, 2001](#)). Este tipo de análisis minucioso, sin embargo, no olvida que durante las prácticas

⁸⁷ Los nombres de los participantes han sido sustituidos por pseudónimos.

interaccionales el uso del lenguaje, y otros recursos semióticos, adquiere pleno sentido para los interactuantes por hallarse situado social e históricamente. En cuanto a los límites con los que trabajos de este estilo se encuentran, la linealidad de la escritura, como forma de comunicar los hallazgos realizados sobre datos obtenidos a partir de interacciones filmadas, quizás constituya uno de los principales escollos a ser superado.

5 Argumento

El análisis de los datos indica que la conducta de los participantes se modela mutuamente a través de distintos mecanismos interaccionales, los cuales incluyen recursos verbales, paraverbales y no-verbales. Al mismo tiempo que los actores construyen conjuntamente una situación social, se establecen y mantienen diferentes tipos de relaciones sociales, las cuales se encuentran gobernadas por reglas o normas que inciden en el comportamiento de los participantes. El efecto del establecimiento de estas normas contribuye al mantenimiento de determinado orden interaccional, el cual puede relacionarse, a su vez, con una dimensión social más amplia, por ejemplo, de inclusión/exclusión de algunos de los interactuantes a determinado grupo social. En las interacciones áulicas que he observado las normas se evidencian cuando la conducta de alguno de los participantes se aparta del marco de participación que impone quien asume el rol docente; este comportamiento, que cuestiona el orden socioinstitucional que se consolida a través del marco gestionado por el docente, suele acarrear consecuencias negativas para la trayectoria educativa y social del estudiante. Las reacciones del docente indican qué conductas desentonan con el orden social al que desde su rol institucional adscribe; y al hacer explícitas las normas, adelantan qué consecuencias sociales pueden sufrir quienes las transgreden. A través de sus acciones, siguiendo a [Alcalá Recuerda \(2010\)](#), se evalúan los comportamientos de los alumnos, según criterios valorativos no negociados con ellos, y se pone en funcionamiento lo que esta autora llama procesos de categorización. Estos procesos, que surgen interaccionalmente, presentan consecuencias en una dimensión psicosocial, al construir las categorías de buen/mal estudiante y buen/mal comportamiento.

Por otro lado, se observa una constante resistencia por parte de los alumnos a comportarse según las indicaciones de la maestra, y a colaborar, por ende, en la construcción del marco y estructura de participación que ella propone. Se evidencian distintos tipos de posicionamientos, con respecto a las reglas, a partir de los cuales los participantes situados en el rol de alumnos tienden a resistir la figura de autoridad asociada a la maestra y a quebrantar con sus comportamientos

el orden institucional que ella administra. Por un lado aparece el participante que se posiciona como ingenuo, que desconoce la norma, y por tanto, no está obligado a respetarla; por otro, quien la conoce muy bien y por ello la transgrede. En cualquier caso, los efectos negativos que este tipo de desafíos conlleva es algo que los alumnos parecen tener presente al momento de posicionarse.

6 Del sostenimiento del orden a la categorización

En diferentes situaciones la maestra asume una función reguladora del comportamiento de los demás participantes haciendo visibles las normas que rigen las conductas durante el desarrollo de distintas actividades. A continuación veremos dos breves ejemplos. Luego una secuencia más extensa, analizada en detalle.⁸⁸

Extracto 1 (17 de noviembre de 2008_9 a 10h)

- 1 Clara: baixa el llapis i la goma (..) ¿per què les claves? ((baja el lápiz y la goma (..) ¿por qué los clavos?)) {dirigiendo su mirada a Pedro}
- 2 Pedro: {baja los útiles y la mirada}

Extracto 2 (17 de noviembre de 2008_9 a 10h)

- 1 Clara: lleva't la mà de la boca (..) que no t'entenc res ((quítate la mano de la boca (..) que no te entiendo nada)) {dirigiendo su mirada a Jun}
- 2 Jun: {se quita la mano de la boca}

En ambos casos se hacen visibles en el estrado reglas implícitas de comportamiento en clase. En el primero, los útiles escolares no son para otra cosa que no sea su función escolar; mientras que en el segundo se señala que no hay que taparse la boca para hablar con el docente. Como acto comunicativo cada uno de los enunciados de la maestra trasmite una orden (baja y quítate) cuyo efecto apunta a incidir directamente en la conducta pública de sus destinatarios. De esta manera la locutora refuerza su posición de autoridad, por un lado, habilitada por la figura de responsable institucional que conlleva el rol docente, y por otro, al indicar a sus interlocutores qué comportamientos suyos merecen ser sancionados, también está categorizando a los alumnos como participantes interaccionalmente incompetentes. Ambas locuciones de la maestra, al señalar como inadecuados ciertos gestos de los alumnos, evidencian que las reglas se encuentran guiadas por la representación implícita acerca de qué significa tener un buen comportamiento en clases.

⁸⁸ Pueden consultarse las convenciones utilizadas para las transcripciones al final del capítulo.

La secuencia siguiente da cuenta de otros momentos en los que tal representación se evidencia a medida que se marca lo opuesto, es decir, el mal comportamiento, mediante la explicitación de reglas que permanecían ocultas. Participan Clara (maestra), Jennifer, Pedro, Carola y Mario. Acaban de terminar una actividad que consistía en representar una situación entre doctor y paciente. Las sillas y mesas habían sido dispuestas de forma especial, simulando un consultorio. A continuación se preparan para la siguiente actividad. Se trata de ubicar las mesas formando un semicírculo, en cuyo interior se sentará la maestra, rodeada del resto de participantes que se sentarán por fuera, de cara a ella.

Extracto 3 (martes 4 de noviembre de 2008_9 a 10h)

- 1 Clara: vinga (.) continuem amb la nostra història dels ratolins (.)((venga (.) continuemos con nuestra historia de los ratones))
- 2 Jennifer: [no: {Se pone de pie y camina lentamente rodeando las mesas por fuera del semicírculo.}
- 3 Clara: [a veure què els passa avui (.) seieu junts sisplau ((a ver qué les pasa hoy (.) siéntense juntos por favor)) {De pie, mientras señala con un índice en dirección a unas mesas y sillas concretas. Pedro y Mario se levantan para acomodarse en el sitio indicado por Clara.}
- 4 Carola: no importa [(.){Mirando a la maestra y sin levantarse de la silla en la que interpretó a la “paciente” en la actividad anterior; posición que la deja de espaldas a sus compañeros.}
- 5 Clara: [vinga (.) ara ja està e, era p[(.) ((venga (.) ahora ya está e, era p[)) {Inclinando su cuerpo hacia Carola, con quien entrecruza una mirada, y mientras recoge de las mesas papeles usados para la actividad anterior.}
- 6 Carola: [aquí (.) yo me quedo aquí {Aun sin levantarse señala una mesa contigua.}
- 7 Clara: no: (.) junts perquè així ens escoltem millor (.) ¿vale? (.) vinga ((no (.) juntos, porque así nos escuchamos mejor (.) ¿vale? venga)) {Carola se levanta lentamente mientras Mario y Pedro están intentando sentarse en una misma silla}
- 8 Clara: sh sh e:i e:i escolta'm (.) Mario MARIO, tenim molt lloc (.) molt. (.) junts no vol dir a la mateixa cadira (.) vol dir un al costat de l'altre ((escucha, Mario MARIO, tenemos mucho lugar (.) mucho. (.) juntos no quiere decir en la misma silla (.) quiere decir uno al lado del otro)) {Dirige la mirada hacia Mario y Pedro, a quienes les hace un gesto con una mano levantada, mostrándoles la palma}

A partir de un primer análisis se puede inferir que Clara ejerce el rol situacional docente pues es quien propone visiblemente un marco de participación, gestiona la estructura de participación que abarca a todos los participantes, administra los turnos, selecciona el tópico sobre el que han de organizarse los intercambios y regula las conductas de los demás. De esta forma, encarna un status de participación diferente al que les

adjudica al resto de participantes. No obstante, un análisis secuencial detallado revela mediante qué mecanismos interaccionales Clara logra ubicarse en dicho status, situar a los demás participantes en uno diferente y co-construir junto con ellos una realidad compartida.

En la primera línea la locutora Clara utiliza inicialmente un marcador discursivo (venga) con el cual indica un antes y un después entre distintas actividades; a continuación instala el tópico (historia de los ratones), introducido por un enunciador colectivo articulado en un verbo transitivo (continuemos) y precedido por el pronombre posesivo en primera persona del plural (nuestra). Este complejo mecanismo (enunciador colectivo <verbo transitivo en primera persona del plural + pronombre posesivo inclusivo> + objeto compartido) evidencia, y al mismo tiempo construye, el hecho de que los interlocutores conforman una comunidad que comparte una rutina de prácticas escolares. Dentro de esta rutina cuenta como repertorio común la historia de los ratones, y en otro plano, la responsabilidad de continuar dicha historia en días diferentes. El uso del plural inclusivo, además, sitúa a Clara como destinataria de su propio enunciado, en el mismo plano en el que aparecen el resto de participantes. Como trasfondo, el habla de la maestra acarrea el supuesto compartido de que “la historia de los ratones” consiste en una actividad de lectura.

Como consecuencia de la primera locución de Clara se produce una breve intervención por parte de Jennifer (línea 2). En su enunciado (“no”) incorpora lo dicho por la maestra para oponerse a su principal efecto: participar en la actividad de lectura, implicado en “continuemos con nuestra historia...”. Revela que Jennifer, en cuanto oyente/destinataria, realiza una evaluación negativa del habla de su interlocutora y de la situación, la cual se torna suficientemente relevante como para expresarla públicamente. Simultáneamente, a través de esta acción, se distancia del nosotros articulado en “continuemos”, evidenciando su resistencia a colaborar en la estructura de participación oficial. Con ello, la alumna también instala la posibilidad de un orden interaccional alternativo al que la maestra propone.

En la siguiente línea (3) la maestra utiliza el habla en dos planos diferentes. En uno metalingüístico “a ver qué les pasa hoy” retoma de su enunciado anterior (línea 1) el objeto indirecto y presupone enunciados hipotéticos como respuestas. Mientras que “siéntense juntos por favor”, en un plano práctico, incorpora tanto el enunciado de Jennifer (línea 2) como la ubicación de los participantes en el espacio, y proyecta como respuesta desplazamientos corporales y no discurso. Al analizar las imágenes en detalle se observa que en cuanto Jennifer está terminando de decir “no” (línea 2), la maestra (línea 3) comienza a levantar la mano derecha para indicar el sitio donde pretende que se siente la alumna y

sus compañeros. Al mismo tiempo dice “a ver qué les pasa hoy”, y a continuación, cuando dice “siéntense juntos por favor”, su dedo índice se balancea marcando un sitio concreto dentro del aula. Durante ese momento, Jennifer se pone de pie y camina lenta y silenciosamente para cambiar de sitio, en la dirección indicada por Clara. Esta aparente contradicción en la conducta de la alumna, es decir, primero oponer resistencia y luego prestar colaboración a la solicitud de la maestra, es un indicativo de los efectos que alcanza el habla de Clara en combinación con sus gestos, dada la figura de responsable institucional que representa, sobre el comportamiento de los demás participantes; simultáneamente, es también un índice de la manera en que logra mantener determinado orden social.

En la línea 3 Clara también deja ver que desde el orden institucional que gestiona hay diferentes lugares asignados para ubicar los cuerpos de los participantes en el espacio. Por una parte, esto depende de qué actividad se desarrolle, y por otra, de qué rol ocupe cada uno. La situación de lectura que propone, en cuanto evento comunicativo particular, requiere de cuerpos y objetos una disposición diferente a la necesaria para la actividad anterior. Por tanto, se torna relevante desde el punto de vista de la Clara, es decir, desde una perspectiva émica, configurar una estructura de participación adecuada a la nueva actividad. Para lograr esta estructura, acompaña el habla con gestos precisos (indicaciones con las manos, inclinación de su cuerpo, desplazamientos) que funcionan como índices para los demás participantes. Los efectos que estas indicaciones provocan sobre las acciones de los demás participantes destacan su importancia durante la interacción cara a cara, puesto que inciden sobre el marco de participación al articularse con el habla e informar a los receptores cuáles referentes fuera del habla deben ser identificados y de qué manera deben actuar en relación con ellos, en vistas a lograr un objetivo común ([Eriksson, 2009](#)).

La siguiente intervención verbal corresponde a Carola: “no importa”, (línea 4). Desde el punto de vista de la alumna se está evaluando el efecto de un fragmento del habla de la maestra Clara (línea 3). Es decir, la acción de sentarse juntos (según la misma Carola confirmará en la línea 6). Mientras que con el habla evalúa el habla de su interlocutora, con el cuerpo resiste el efecto buscado por el gesto que acompaña el habla de la maestra en el mismo turno. A “siéntense juntos”, que pretende configurar la disposición de los cuerpos en el espacio, responde “no importa”; y al gesto con el índice de la maestra, que señala el lugar, contesta con no levantarse de su silla. Al resistir los efectos prácticos perseguidos por el enunciado de su interlocutora la acción de Carola provoca una nueva intervención de parte de la maestra Clara (línea 5), quien cambia la

estructura de participación desde una que abarcaba a todos los participantes hacia una que abarca solo a Carola. En las imágenes se observa que durante la emisión de la línea 5 Clara inclina su cuerpo levemente hacia su interlocutora y entrecruza una mirada con ella, mientras dice “venga (.) ahora ya está...”. El uso del marcador discursivo es utilizado en este caso para delimitar actos comunicativos distintos, mientras que “ahora ya está” es retomado de otros eventos comunicativos, en donde suele ser utilizado para dar por finalizado un asunto, cuando antes se han agotado las posibilidades de análisis o resolución del mismo. En esta interacción no se observa tal instancia de análisis, sino una elipsis donde ella debería estar: entre el enunciado de Carola (“no importa” -línea 4) y el de Clara (“ahora ya está” -línea 5). En esta instancia, sin embargo, se encuentra el argumento que sostiene la postura contraria a la de la alumna, es decir, sí importa, (sentarse juntos), sobre el cual la maestra construye la locución de la línea 5. Esto se confirmará en la intervención de la maestra en la línea 7, provocada por una nueva acción de Carola.

En la línea 6 (“aquí, yo me quedo aquí”) la respuesta de Carola al enunciado “ahora ya está” (línea 5) de la maestra se concatena con su anterior intervención (línea 4) y alude, por un lado, a un lugar concreto dentro del espacio del aula, distinto al referente señalado por su interlocutora en la línea 3; y por otro, se aparta del nosotros configurado previamente por la maestra (líneas 1 y 3). Esto evidencia que durante las interacciones cara a cara, para producir sentido, el habla incorpora no solamente los enunciados de diferentes hablantes, sino algo que está más allá del lenguaje y que aparece aludido en “aquí”. Este entorno, al que se hace referencia en distintas ocasiones, es compartido y está formando parte de la comunicación de manera relevante para los participantes; y según cómo se lo aluda, puede revelar en qué marco de participación se sitúa cada uno en cada momento y cómo se posiciona (a favor o en contra). El mecanismo interaccional utilizado por Carola, que combina secuencias de habla con acciones corporales, refuerza su resistencia a comportarse como parte del “ustedes” proyectado en el habla de la maestra Clara (“siéntense juntos”, en línea 3). Este acto de resistencia, a su vez, genera una respuesta que no se hace esperar y llega de parte de la maestra.

En la línea 7 la maestra reacciona ante la intervención de Carola primero neutralizando con un “no” la decisión tomada por la alumna (línea 6) a ubicarse en un sitio diferente al señalado, y luego, exponiendo el argumento de por qué no (“no, juntos porque así nos escuchamos mejor”). Esta respuesta, aunque se dirige a Carola en tanto destinataria oficial, no excluye a los demás participantes. El adjetivo que es retomado de la línea 3, sumado al uso inclusivo de la primera persona del plural,

comprende al resto de participantes y a sí misma como destinatarios secundarios de su propio mensaje. Con este argumento, cuyo fundamento parecería ser pedagógico más que un sutil ejercicio de poder, Clara reduce la resistencia de Carola manifestada en las líneas 4 y 6, pues la niña responde levantándose de su silla para cambiar de sitio. Al mismo tiempo, la maestra evita futuras insurgencias entre los demás destinatarios. Y en este sentido, puede decirse que el habla de Clara, además de incorporar los enunciados inmediatamente anteriores, ha tenido en cuenta otros enunciados que aun no se han dicho, posibles objeciones, y acciones que no se han realizado todavía.

La locución (línea 7) de Clara se enlaza con la suya de la línea 5, en cuanto es precisamente el argumento escindido, al que ya hemos hecho referencia, entre las líneas 4 y 5. Las imágenes muestran que la respuesta inmediata de Carola a esta acción de la maestra es ponerse de pie y caminar en la dirección señalada. No obstante, mientras la maestra está ocupada en la emisión de la línea 8, la niña se mantiene dando vueltas sin sentarse donde parecía que iba a hacerlo. Y finalmente, termina sentándose en otro sitio, sin que la maestra haga alusión al asunto. Al iniciar la acción de levantarse de su silla para cambiar de sitio y caminar en la dirección señalada por Clara, Carola proyecta su respuesta como estando de acuerdo con la solicitud de sentarse juntos, construida por las intervenciones de las líneas 1, 3, 5, 7, 8 y 9. Sin embargo, esta proyección se transforma luego en una respuesta diferente, la cual indica la ingeniosa resistencia de la alumna al pedido de la maestra.

La secuencia continúa con otra intervención de la maestra (línea 8). Las acciones corporales de dos participantes, Mario y Pedro, que se apresuran a sentarse en una misma silla, son sancionadas por Clara, quien combina para ello la mirada, un gesto con la mano y habla. Con la mirada ratifica a sus interlocutores y con el gesto que hace con la mano limita sus movimientos. Con el habla, a su vez, individualiza a uno de ellos llamándolo dos veces por su nombre, en un tono de voz elevado ("Mario MARIO,"). Este mecanismo contribuye a categorizar a ambos interlocutores como participantes cuyas conductas no son apropiadas al marco de participación que ella intenta mantener. Además, refuerza su posición docente al ubicarse ella en el típico lugar del saber y el de la voz autorizada. "...juntos no quiere decir en la misma silla (.) quiere decir uno al costado del otro". La primera parte de su enunciado, "no quiere decir en la misma silla", constituye una evidencia acerca de la evaluación de la acción cometida por Pedro y Mario. Supone, entonces, la idea que su destinatario directo, Mario, entiende lo contrario. Es decir, presupone en este interlocutor la idea "juntos es en la misma silla". La segunda parte de su enunciado, "quiere decir..." ofrece la cara positiva del significado

atribuido por ella a “juntos”. Puestos uno al lado del otro en la locución de Clara, no quiere decir X-quiere decir Y, ambos fragmentos remiten a formas estandarizadas del discurso docente. Aunque es a Mario a quien se dirige verbalmente como destinatario principal, el enunciado de Clara tiene en cuenta también a los destinatarios secundarios, quienes desde su punto de vista aparecen ya compartiendo supuestos tales como juntos quiere decir Y.

Interactivamente se viene co-construyendo una norma implícita: cuando la docente solicita a los alumnos algún tipo de comportamiento, los alumnos han de actuar en consecuencia. En nuestro caso, ubicarse de manera diferente a como estaban sentados. El análisis minucioso de la secuencia anterior ha revelado que desde el punto de vista de la maestra el resto de participantes ha de adecuarse al marco de participación que ella propone. Desde el punto de vista de cada uno de los demás participantes, no obstante, se observa cierta resistencia a colaborar en el mantenimiento de dicho supuesto: en la línea 2 la resistencia de Jennifer, en las líneas 4 y 6 la manifestada por Carola, y entre las líneas 7 y 8 la desobediencia de Pedro y Mario. Frente a estas conductas la maestra ha reaccionado de modo distinto. La primera manifestación contraria a cooperar con su marco de participación es la de Jennifer (línea 2), pero esta no requiere más que un enunciado dirigido al grupo (línea 3) para ceder su postura. Para vencer la resistencia de Carola, sin embargo, la maestra debió exponer un argumento (línea 7). Y ante la acción de Pablo y Mario (línea 7), su reacción (línea 8) fue individualizar a este interlocutor y sancionar públicamente su conducta.

La locución de la línea 7 es particularmente reveladora, ya que evidencia el argumento a favor del cual Clara articula todos sus gestos, enunciados, dirección de la mirada, desplazamiento corporal y relación con objetos. Este argumento, que reza “juntos es mejor que separados”, funciona a modo de línea guía en la construcción de la secuencia interaccional emergente desde el punto de vista de Clara, y contribuye al sostenimiento de cierto orden interaccional y social donde comportarse de manera diferente es algo a ser sancionado. De aquí que a lo largo de las nueve líneas de los datos que analizamos todas las intervenciones de la maestra se orientan a juntar a los demás participantes. Sobre esta base, sus intervenciones proyectan respuestas tendientes a co-construir el marco de participación que ella, en tanto responsable institucional, gestiona. Cuando las respuestas se desvían de tal proyección los participantes pueden ser categorizados como alumnos problemáticos, indisciplinados o desviados de las normas interaccionales y educativas. Este proceso de categorización, por su parte, contribuye a la construcción de representaciones acerca de qué significa ser un buen estudiante y qué uno malo, así como sobre qué comportamientos son los adecuados y

cuáles no, para mantener cierto orden social. Quienes son categorizados como participantes transgresores de las normas, desconocedores o incompetentes, pueden llegar, en última instancia, a ser excluidos del sistema educativo por representar una amenaza al orden instituido.

Integrar el análisis del comportamiento verbal, paraverbal y no-verbal, nos permite observar en qué medida los participantes utilizan conjuntamente distintos recursos semióticos para posicionarse con respecto a las normas y desde estas posiciones mantener cierto orden social o cuestionarlo. En la secuencia anterior, hemos visto al docente levantar su índice, mirar severamente a los alumnos, elevar su tono de voz y desplazarse libremente por el espacio del aula para mantener un orden interaccional anclado en un orden socioinstitucional que habilita el ejercicio de poder en varios aspectos, uno de ellos mediante la categorización de los demás participantes. En tanto, hemos visto que los alumnos, a través de variadas estrategias de resistencia, asumen posicionamientos que desafían tanto el orden interaccional como el socioinstitucional, aun a riesgo de ser categorizados negativamente. En el ejemplo que sigue observaremos la estrategia de interacción utilizada por un alumno, quien al mismo tiempo que cuestiona el orden interaccional logra eludir tal categorización negativa, posicionándose a sí mismo como experto conocedor de las normas y un ágil interlocutor.

7 De la inversión del orden a la resistencia

Generalmente quienes han de acatar las normas son aquellos mismos participantes que las transgreden, es decir, quienes ejercen el rol de alumnos, mientras que quien exige su cumplimiento ejerce de docente. Frente a este orden interaccional los alumnos cuentan con pocos recursos que les permitan, en el primer plano del escenario, imponer un orden alternativo a las interacciones. La resistencia a cumplir algunas normas de comportamiento es uno de estos recursos, aunque acarrea el riesgo de ser categorizado negativamente. Otro, como veremos en el siguiente caso, consiste en posicionarse a sí mismos en el lugar de experto conocedor de las normas que ha de cumplir la maestra, para no aburrir a los estudiantes.

Extracto 4 (martes 4 de noviembre de 2008_9 a 10h)

- 1 Mario: Clara [tengo fred ((Clara [tengo frío)) {Levantando las manos para mostrar sus guantes puestos.}
- 2 Carola: [¿repart els llapis? ((¿reparto los lápices?)) {Levantándose de su silla}
- 3 Clara: sí sisplau (.) un llapis i una goma ((sí por favor (.) un lápiz y una goma))
- 4 Mario: Clara tinc fre:d ((Clara tengo frí:o))

- 5 Clara: ¿tens fred? no (..) ara treu-te els guants que si no quan surtis al pati si que tindràs fred (..) avui no fa fred ara (.) XXXXX els guants a la butxaca ((¿tienes frío? no (..) ahora quitate los guantes que si no cuando salgas al patio si que tendrás frío (..) hoy no hace frío ahora (.) XXXXX los guantes en el bolsillo))
- 6 Mario: e:: no quieren salir {Mientras se quita y guarda los guantes}
- 7 Clara: venga! anem a veure aquesta història dels ratolins com continua (.) a veure què han fet ((venga! Vamos a ver esta historia de los ratones cómo continúa (.) a ver qué han hecho)) {Mientras toma asiento de frente a los alumnos}
- 8 Mario: a ver si hay algo bueno ¿no? Clara {Mirando a la maestra}
- 9 Clara: a veure (..) no ho sé ((a ver (..) no lo sé)) {Mientras mira unas fotocopias}
- 10 Mario: que ya hemos repetido una cosa solo dos días {Entrecruza la mirada con Clara}
- 11 Clara: ¿sí? ¿què vol dir dos dies? ((¿sí? ¿qué quiere decir dos días?))
- 12 Mario: que (..) ¿no es cuando viene el ratolín? ya la hemos leído el otro día
- 13 Clara: a:: {Mirando las fotocopias que tiene entre las manos}
- 14 Mario: y luego hemos leído otra vez {Levantando la mano derecha hace un gesto con el índice de arriba hacia abajo}
- 15 Clara: sí (..) hem tornat a repetir perquè feia molt que no sentíem la història e:: per saber per on anàvem ((sí (..) hemos vuelto a repetir porque hacía mucho que no escuchábamos la historia e:: para saber por dónde íbamos))
- 16 Mario: ahora espero que no repetimos
- 17 Clara: avui ja no ¿vale? ((hoy ya no ¿vale?))

Desde la primera línea Mario se posiciona frente a los demás como un alumno extrovertido y gracioso. De acuerdo con [McLaren \(1985\)](#) estaría asumiendo el rol de “payaso de la clase”. Imagen que proyecta también en las intervenciones de las líneas 4 y 6. Intenta llamar la atención de la docente y le hace una especie de broma (líneas 1 y 4), puesto que la temperatura, a juzgar por la línea 5, no es como para usar guantes dentro del aula: “...hoy no hace frío ahora”. Esta locución indica que la broma ha sido integrada a la dinámica de la clase dándola por terminada. El adverbio de tiempo “ahora” incorpora el conocimiento compartido que supone que antes sí hacía frío, y por tanto se justificaba usar guantes, en cambio ahora ya no se justifica.

En la línea 7 la docente actualiza el marco de participación proponiendo una estructura de participación que contempla a todos los participantes. El mecanismo interaccional utilizado incluye la primera persona del plural, un tópico compartido y una pregunta retórica. No obstante, en la línea (8) la respuesta activa de Mario sutilmente instaura una grieta dentro del marco propuesto por la maestra (“a ver si hay algo bueno ¿no? Clara”). El tono de pregunta que manifiesta este enunciado funciona como un mecanismo que le permitirá a su locutor hacer futuras

intervenciones. Deja abierta, además, la posibilidad de encontrar algo no bueno en la actividad de lectura que propuso la maestra, y revela también la audacia del autor para interactuar con Clara frente a sus compañeros.

En la siguiente intervención (línea 9) la reacción de la docente a la pregunta de Mario se orienta a mantener la expectativa proyectada por este locutor sobre la lectura inminente (“a ver (..) no lo sé”). Pero en la décima línea (“que ya hemos repetido una cosa dos días”) Mario vuelve a poner en el estrado su marco de participación con un enunciado que no va en la dirección que está proponiendo la maestra sino en la que él mismo ha abierto desde la línea 8. Se trata de un metadiscurso que describe la actividad áulica realizada en clases anteriores y parecería, antes que estar poniendo en duda la memoria de la maestra, estar juzgando la actividad en sí misma, es decir, la reiteración de la misma lectura.

En la línea 11 (“¿sí? ¿qué quiere decir dos días?”) Clara participa del marco que ha creado su interlocutor hasta la línea 16, cuando Mario expresa sus expectativas sobre la actividad (“ahora espero que no repetimos”). Antes, en la línea 15, la maestra expone la razón por la que habían reiterado la lectura (“hemos vuelto a repetir porque hacía mucho que no escuchábamos la historia e:: para saber por dónde íbamos”). El uso del lenguaje que en este acto comunicativo ofrece una justificación a su interlocutor posiciona a la locutora en un lugar de menor responsabilidad que en otras ocasiones sobre la realización de la actividad, en tanto utiliza la primera persona del plural (“hemos vuelto”), y con ello comparte con su auditorio la responsabilidad de haber tomado tal decisión. El alumno, por su parte, deja entrever que para él es aburrido reiterar la misma lectura, puesto que en sus intervenciones implica las premisas “lo repetido aburre” y “esto es repetido” para inferir “yo estoy aburrido”.

Considerando que el quehacer propio de la práctica educativa consiste en llevar adelante una serie de actividades entre docente y alumnos, toda vez que este supuesto sea interrumpido, dicha práctica se verá afectada. El caso analizado da cuenta del modo en que un alumno cuestiona el proceder de la maestra y con ello pone en tela de juicio su rol institucional. Al lograr una digresión, al mismo tiempo afecta el desarrollo de la práctica educativa. Este modo de proceder coincide con los hallazgos realizados por [Alcalá y Martín Rojo \(2010\)](#), en tanto, los efectos de la resistencia situada en las prácticas educativas inciden sobre el objeto de estas prácticas, es decir, sobre la enseñanza de contenidos.

A diferencia de la secuencia analizada en el apartado anterior, en este caso, la acción de subversión del orden interaccional se ejerce sin aliados. Desde esta posición de resistencia el alumno logra invertir

ingeniosamente el orden institucional establecido, pues se coloca momentáneamente en el lugar de quien está autorizado a evaluar la conducta del otro, posición generalmente ocupada por el docente, sin ser categorizado negativamente frente a sus compañeros por la maestra.

8 Conclusión

En las secuencias interaccionales que hemos analizado convergen distintos tipos de mecanismos, a través de los cuales se evidencia que los participantes pueden imponer su propio marco de participación, y con ello, un determinado orden interaccional y social; o bien, participar, en alguna medida, del marco propuesto por otro participante. Algunos de estos mecanismos son discursivos y retoman enunciados del pasado compartido (“continuemos con nuestra historia de los ratones”, en el extracto 1, línea 1; “ya hemos repetido una cosa dos días”, extracto 4 línea 10); otros son mixtos, en el sentido que integran, para dar significado a las interacciones, elementos no discursivos, tales como la temperatura u objetos (“hoy no hace frío ahora”, extracto 4, línea 5; “yo me quedo aquí”, extracto 3, línea 6); y otros mecanismos son únicamente no discursivos (gestos, como quitarse la mano de la boca, en el extracto 2, línea 2; desplazamientos corporales, como levantarse de una silla para sentarse en otra, en el extracto 3, línea 2). El prevalecimiento de determinado orden, interaccional y social, no obstante, se realiza por medio del establecimiento de normas que surgen durante el desarrollo de las interacciones, de acuerdo a las necesidades del marco de participación que, con ayuda de estas reglas, logre dominar la escena.

Las normas hemos visto que emergen interactivamente al hacerse explícitas por alguno de los participantes, cuando la conducta de otro u otros no es atinada al marco de participación dominante, y por tanto, es susceptible de ser etiquetada como transgresora. La explicitación de estas reglas, y los efectos que ellas provocan sobre las conductas, contribuye a la construcción de un orden interaccional propio de la práctica educativa, el cual está asociado a un orden social más amplio. El posicionamiento que los participantes evidencian con respecto a estas normas, ya sea de acatamiento o de transgresión, refleja en qué medida cada actor participa en la construcción del orden interaccional y socioinstitucional que se impone en las prácticas. Aquel estudiante que desafíe las reglas, y con ello, el orden interaccional, puede ser categorizado negativamente por quien asume el rol de responsable institucional. A través de esta figura se evalúan los comportamientos de los demás participantes según criterios que responden a intereses de un orden social que excede los límites de la comunicación cara a cara. Desde la perspectiva de este orden social, se espera que los participantes en el rol de alumnos asimilen el orden interaccional que gobierna las prácticas educativas a través de la figura

del docente. Al mismo tiempo, se prevé un mecanismo de exclusión, que comienza con el proceso de categorización, para aquellos casos en que un participante no asimile dicho orden mediante el cumplimiento de las reglas. En este aspecto, el orden social que regula las prácticas educativas analizadas a través de los ejemplos presentaría a los actores de dichas prácticas dos opciones con consecuencias diferentes: acatar y cumplir las normas, en cuyo caso, dado que el actor asimila el orden social es incluido como uno más del grupo al que dicho orden representa; o bien, categorización negativa, para aquellos casos en que los participantes no acaten las normas o las transgredan, en cuyo caso la consecuencia puede llegar a la exclusión del actor del grupo social aludido y del acceso a los bienes materiales y simbólicos propios de este grupo.

Ante este esquema de interacción, sin embargo, hemos podido comprobar que los actores cuya posición jerárquica no los autoriza a imponer sobre el resto un orden interaccional alternativo, es decir, los alumnos, suelen desarrollar distintas estrategias para cuestionar el orden social dominante. Algunas de las que hemos visto involucran una intervención verbal, otras movimientos corporales, silencios o una combinación de estos recursos. En todos los casos, al producirse digresiones se altera el orden interaccional, se afecta por un instante el objetivo de la práctica educativa y se desafía el orden social. Las consecuencias que estas acciones tienen sobre quienes las realicen pueden ser determinantes para su trayectoria educativa y social. El proceso de categorización que se pone en funcionamiento a partir de la transgresión a las normas colabora en la construcción de representaciones sobre el buen y mal comportamiento en clases, así como sobre qué es ser un buen estudiante o uno malo. Y estas representaciones, a su vez, pueden retroalimentar las prácticas pedagógicas con efectos negativos sobre los estudiantes categorizados como problemáticos o transgresores. En síntesis, los mecanismos interaccionales que se ponen en escena dentro del aula contribuyen a consolidar las relaciones sociales establecidas tradicionalmente entre quienes ejercen el rol de docente y de alumno, al reforzar, por una parte, el orden social dominante, a través de la imposición de reglas mediadas por la autoridad docente, y por otra, la resistencia de los alumnos frente a estas reglas y a esta figura de autoridad.

Notación de transcripción

- MAYÚSCULAS énfasis
- . tono descendente
- , tono ascendente
- (..) pausa
- (.) micro pausa
- [solapamiento
- ((texto)) traducción
- XXX fragmentos incomprensibles
- : sílaba alargada
- ¿texto? entonación interrogativa
- {texto} Gestos, movimientos corporales.

Referencias

- Agar Michael H. (2011) "Making sense of one other for another: Ethnography as translation". *Language and Communication*. 31: 38-47.
- Alatis, James, Carolyn A. Straehle, Brent Gallenberger y Maggie Ronkin, eds. (1995) GURT. *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Alatis, James. E., Heidi Hamilton y Ai- Hui Tan, eds. (2002) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2000 – Linguistics, Language, and the professions: Education, Journalism, Law, Medicine, and Technology*. Washington: Georgetown University Press.
- Alcalá Recuerda Esther y Luisa Martín Rojo (2010) "Constructing the "good" and "deficit" student through norms and assessment". En [Martín Rojo, Luisa \(2010\)](#): 185-219).
- Alcalá Recuerda Esther (2010) "Norm-transgression sequences in the classroom interaction at a Madrid high school". *Linguistics and Education*. 21: 210-228.
- Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar y Klaus Mattheier, eds. (1987) *Sociolinguistics/ Soziolinguistik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Andersen, Gisle (2000) "The role of the pragmatic marker like in utterance interpretation". En [Andersen y Fretheim, eds. \(2000\)](#): 17-38).
- Andersen, Gisle y Thorstein Fretheim, eds. (2000) *Pragmatic Markers and Propositional Attitude*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Arenas, Pastor (1982) "Recolección y Agricultura entre los Maká del Chaco Boreal". *Parodiana* 1(2):171-243.
- Arenas, Pastor (1983) "Nombres y Usos de las plantas por los indígenas Maká del Chaco Boreal". *Parodiana* 2 (2): 131-229.
- Aronoff, Mark y J. Rees-Miller eds., (2001) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Asher, R.E. et al. (1994) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 4. Oxford: Pergamon Press.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2009) *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Atkinson, Paul (1999) "Medical discourse, evidentiality and the construction of professional responsibility". En [Sarangi et al. \(1999\)](#): 75-107).
- Auer, Peter y Celia Roberts, eds. (2011) Guest edited Special issue in honor of John Gumperz. *Text & Talk*. 31 (4): 375-502.

Referencias

- Auer, Peter y Li Wei, eds. (2007) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Auer, Peter, ed. (1998) *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Londres: Routledge.
- Austin, P. ed., (2003) *Language Documentation and Description*, volume 4. Hans Rausing Endangered Languages Project. London: School of African and Oriental Studies.
- Austin, P.K. y J. Sallabank eds., (2011) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, Peter (1986) "Structural Change in Language Obsolescence: Some Eastern Australian Examples". *Australian Journal of Linguistics* 6, 201- 230.
- Austin, Peter K. ed., (2003) *Language Documentation and Description*, Vol.1. School of Oriental and African Studies. London: United Kingdom.
- Austin, Peter K. ed., (2005) *Language Documentation and Description*, Vol 3. School of Oriental and African Studies. Londres: United Kingdom.
- Autier-Revuz, Jaqueline (1984) "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*. 73: 98-111.
- Avellana, Alicia M. (2012) *Las categorías funcionales en el español en contacto con lenguas indígenas en la Argentina: tiempo, aspecto y modo*. Tesis doctoral. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bajtín Mijail (1999) *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI.
- Baquedano-López, Patricia y Shlomy Kattan (2007) "Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization". En [Auer y Wei, eds. \(2007: 69-100\)](#).
- Barelli, Ana Inés (2011) "La Virgen de Caacupé-i símbolo de la inmigración paraguaya en San Carlos de Bariloche". En *Actas de IV Jornadas de Historia Social de la Patagonia*. Santa Rosa, La Pampa, 19-20 de mayo de 2011.
- Baron, Robert (2012) "The toxic Captain". *Aerosafety World*, marzo: 39-42.
- Barth, Frederik (1976[1969]) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de cultura económica.
- Basso, Keith y H. Selby eds., (1976) *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico.
- Bauman, Richard y Joel Sherzer, eds. (1974) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2010) *The sociolinguistics of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blommaert, Jan y Jef Verschueren (1998) *Debating Diversity*. Londres: Routledge.
- Blommaert, Jan, James Collins y Stef Slembrouck (2005) "Polycentricity and interactional regimes in "global neighborhoods". *Ethnography* 6.2: 205-35.
- Borins, Sandford (1983) *The language of the Skies. The bilingual air traffic control conflict in Canada*. Kingston/Montreal: Institute of Public Administration of Canada y Mc. Gill-Queen's University Press.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (1973) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI editores.
- Braunstein, José A. (1981) El problema de la significación de la cultura material de los indios maká. Tesis doctoral inédita. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Brenzinger, Mathias ed., (1992). *Language Death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Briggs, Charles (1986) *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briones, Claudia (2005) *(Meta)cultura del Estado-nación y estado de la (meta)cultura*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Briones, Claudia y Alejandra Siffredi (1989) "Discusión introductoria sobre los límites teóricos de lo étnico". *Cuadernos de Antropología* 3: 5-24.
- Brow, James (2000 [1990]) "Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado". En [Skura \(2000: 21-49\)](#).
- Brugman, H. y A. Russel (2004) "Annotating Multimedia/ Multi-modal resources with ELAN". Proceedings of LREC 2004, *Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*. [en línea] Disponible en http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:60436:2/component/escidoc:60437/LREC%202006_Elan_Wittenburg.pdf.
- Bruno, Nélica y Elena Najlis (1965) *Estudio comparativo de los vocabularios toba y pilagá*. Buenos Aires: Centro de Estudios Lingüísticos de la Universidad de Buenos Aires.
- Buchanan, Elizabeth, ed. (2004) *Readings in virtual research ethics. Issues and controversies*. Londres: Information Science Publishing.
- Bucholtz, Mary (2000) "The Politics of Transcription". *Journal of Pragmatics* 32: 1439-1465.
- Bucholtz, Mary y Kira Hall (2008) "All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics". *Journal of Sociolinguistics*. 12: 401-431.
- Buckles, Thomas (2003) *Laws of evidence*. Nueva York: Delmar Learning.

Referencias

- Bürki, Yvette y Elwys De Stefani, eds. (2006) *Trascrivere la lingua. Transcribir la lengua*. Berna: Peter Lang.
- Cafferata Nores, José I. (1998) (3ra ed.) *La prueba en el proceso penal*. Buenos Aires: Depalma.
- Cabrapán Duarte, Melisa 2011 “Juventud, Migración y Lengua. Una deconstrucción teórica de las subjetividades del ‘ser paraguayo’. Preliminares de campo”. Inédita. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Cameron, Deborah, Elizabeth Frazer, Penelope Harvey, M. B. H. Rampton y Kay Richardson (1992) *Researching language: issues of power and method*. New York: Routledge.
- Campbell, Lyle (1994) “Structural consequences of language death”. En [Asher, R.E. et al. \(1994: 1960-1968\)](#).
- Campbell, Lyle y Martha Muntzel (1989) “The structural consequences of language death”. En [Dorian, ed. \(1989:181-196\)](#).
- Campos Souto, Mar y Perez Pascual José I. (2003) El Diccionario y otros productos lexicográficos. En [Antonia. M.Medina Guerra coord., \(2003: 57-78\)](#).
- Candlin, C., N. Coupland y S. Sarangi (2001) *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Longman.
- Carranza, Isolda E. (1995) “Multilevel Analysis of Two-Way Immersion Classroom Discourse”. En [Alatis et al, eds. \(1995:169-187\)](#).
- Carranza, Isolda E. (1996) *Argumentation and Ideological Outlook in Storytelling*. Tesis Doctoral. Washington, D.C., Georgetown University.
- Carranza, Isolda E. (1997) “Argumentar narrando”. *Versión*. 7: 57-69.
- Carranza, Isolda E. (1998) “Low-narrativity Narratives and Argumentation”. *Narrative Inquiry*. 8 (2): 287-317.
- Carranza, Isolda E. (2000) “Identity and Situated Discourse Analysis”. *Narrative Inquiry*. Vol. 9 (2): 287-317.
- Carranza, Isolda E. (2001) “Argumentar, explicar y justificar con preguntas retóricas”. *Revista Iberoamericana sobre Discurso y Sociedad*. 3 (2) 61-83.
- Carranza, Isolda E. (2006) “Face, social practices, and ideologies in the courtroom. En M. [Placencia y C. García eds., \(2006: 167-190\)](#).
- Carranza, Isolda E. (2008) “Metapragmatics in a Courtroom Genre”. *Pragmatics*. Vol 18 (2),169-188.

- Carranza, Isolda E. (2011) La indicidad en la interacción y el contraste entre perspectivas teóricas sobre marcadores discursivos. II Coloquio Internacional “Marcadores discursivos en las lenguas románicas. Un enfoque contrastivo”. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 24-34
- Carranza, Isolda E. (En prensa) Los índices metapragmáticos, la argumentación y el caso de la participación ciudadana en juicios penales. *Spanish in Context*. Vol 10 N° 3.
- Carranza, Isolda E. (2007) “La construcción de la evidencia”. En [Vallejos Llobet \(2007: 17-36\)](#).
- Carranza, Isolda E. (2008) “Strategic political communication: a leader’s address to the nation”. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras* 10: 25-56.
- Carranza, Isolda E. (2010) “La escenificación del conocimiento oficial”. *Discurso & Sociedad*. Vol 4 (1): 1-29.
- Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino, eds. (2010) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo [en línea]. Disponible en: <http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/CICb2010.pdf>.
- Cazden, Courtney (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Censabella, Marisa (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Chang, Gordon C. y Hugh B. Mehan. (2007) “Why we must attack Iraq: Bush’s reasoning practices and argumentation systems”. *Discourse & Society* 19 (4): 453-482.
- Chase Sardi, Miguel (1970) “Cosmovisión Maká”. *Suplemento Antropológico*, Vol. V, 239 – 246.
- Chelliah, Shobhana (2001) “The role of text collection and elicitation in linguistic fieldwork”. En [Newman y Ratliff, eds. \(2001: 152-165\)](#).
- Chelliah, Shobhana (2004) “The role of text collection and elicitation in linguistic fieldwork”. En [Newman y Ratliff eds., \(2004:152-165\)](#).
- Christian, Donna, Christopher L. Montone, Kathryn Lindholm e Isolda E. Carranza (1997) *Profiles in Two-Way Immersion Education*. Washington, D.C.: Delta Publishers.
- Ciccone, Florencia (en prensa) “Contacto del tapiete (tupí- guaraní) con el español: Cambio de código y préstamo gramatical en contextos de desplazamiento lingüístico”. En [Unamuno y Maldonado, eds. \(en prensa\)](#).

Referencias

- Ciccone, Florencia [en prensa] “La documentación de prácticas lingüísticas emergentes en situación de desplazamiento lingüístico: 'hablar idioma' entre los jóvenes tapietes de Argentina”. En [Golluscio et. al \(en prensa\)](#).
- Clift, Rebecca (2006) “Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential”. *Journal of Sociolinguistics*. Vol. 10 (5): 569-595.
- Codó Eva, Adriana Patiño Santos y Virginia Unamuno (2012) “Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana”. *Spanish in Context* 9.2:167-190.
- Codó, Eva (2011) *Immigration and Bureaucratic Control: Language practices in Public Administration*. Amsterdam: Walter de Gruyter.
- Cohen, James, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad y Jeff MacSwan, eds. (2005) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Conley, John M. y William O’Barr (1998) *Just words. Law, language, and power*. Chicago / Londres: The University of Chicago Press.
- Cornillie, Bert (2007) *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries: A Cognitive-Functional Approach*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cornillie, Bert (2010) “On conceptual semantics and discourse functions. The case of Spanish modal adverbs in informal conversation”. En *Review of Cognitive Linguistics* 8 (2): 300-320.
- Corvalán Graziella (2005) “La vitalidad de la lengua guaraní en paraguay”. *Población y Desarrollo* 30: 9-28.
- Cotterill, Janet (2001) *Language and power in court*. Palgrave: New York.
- Cotterill, Janet (2003) *Language and power in court*. Palgrave: New York.
- Coulthard, Malcolm, ed. (1992) *Advances in spoken discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Coupland Nikolas, Srikant Sarangi, y Christopher N. Candlin, eds. (2001) *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Longman.
- Courtis, Corina y Alejandra Vidal (2007) “Apuntes para una revisión crítica del concepto de 'muerte de lengua'”. *Signo y Seña*. 17: 21-41. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Courtis, Corina y Alejandra Vidal. (2007). Hacia una revisión crítica del concepto “muerte de lengua”. *Revista Signo y Seña* 17: 21-41.
- Covello, Alejandro (2009) “Prólogo”. En [de- Matteis \(2009\)](#): 11-12).

- Covello, Alejandro, coord. (2005) *Factores humanos, seguridad y calidad en la aviación*. Buenos Aires: Fundec Editorial, Tomos I y II.
- Covello, Alejandro, coord. (2011) *Sistemas de seguridad operacional: compromiso aeronáutico del siglo XXI*. Buenos Aires: Ateneo Seguridad en la Aviación.
- Creese, Angela (2010) "Linguistic Ethnography". En [King y Hornberger, eds. \(2010: 229-241\)](#).
- Cresswell, J. y A. Hawn (2012) "Drawing on Bakhtin and Goffman: Toward an Epistemology that Makes Lived Experience Visible". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 13(1) Art. 20. [en línea] Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201203>.
- Crowley, Terry (2007) *Field linguistics. A beginner's guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, David (2001) *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal, David (2005) "The scope of Internet linguistics". Presentado en la American Association for the Advancement of Science Meeting [en línea]. Disponible en: www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet2.pdf.
- De León Pasquel, Lourdes, coord. (2010) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS.
- de- Matteis, Lorena, M. A. y Mariela Rigano (2012) "Cuestiones metodológicas en el trabajo de campo: la figura del sociolingüista y sus representaciones socio-discursivas". Presentado en el XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, San Luis.
- de- Matteis, Lorena. M. A. (2004) "‘Ella es psicóloga’: algunas implicaciones éticas del método participante-observador en un trabajo de campo sociolingüístico". En *Actas de las I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Humanas*, Bahía Blanca, Argentina: 729-739.
- de- Matteis, Lorena. M. A. (2005) "Comunicaciones en CRM: aportes de la sociolingüística". En [Covello \(2005: II, 87-110\)](#).
- de- Matteis, Lorena. M. A. (2007) "Competencias comunicativas y seguridad lingüística aeronáutica: algunas implicaciones prácticas de una investigación sociolingüística". En *Actas de las II Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Argentina.
- de- Matteis, Lorena. M. A. (2009) *Aviación e interacción institucional. Análisis lingüístico de la comunicación aeronáutica en español en la Argentina*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- de- Matteis, Lorena. M. A. (2010) "Sobre el concepto de seguridad lingüística: propuesta de formulación para contextos institucionales específicos". *Tonos digital*, 19 [en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum19/estudios/indicestudios.htm>.

Referencias

- Delbecque, Nicole (2008) "Semántica cognitiva y categorización lingüística". En [Rodríguez Espiñeira y Pena Seijas, eds. \(2008\)](#): 19-56).
- Delbecque, Nicole (2010) "La alternancia Ø/como en complementos predicativos con verbos de proceso mental: una cuestión de ajuste focal". En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 8 (2): 49-77.
- Delbecque, Nicole y Ángela Di Tullio (2007) "Así como atributo adnominal comparativo-evaluativo". En [Iliescu, Siller-Runggaldier y Danler, eds. \(2007\)](#): 53-68).
- Dell'Arciprete, Ana (1991) Lugares de los pilagá. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco* II. Informe PIP Conicet. 58-84. Formosa, Argentina.
- Domenech, Eduardo E. (2011) "Crónica de una amenaza anunciada. Inmigración e ilegalidad: visiones de Estado en la Argentina contemporánea". En [Feldman-Bianco et. al. \(2011:31-79\)](#).
- Dorian, Nancy (1977) "The problem of the semi-speaker in language death". *International Journal of the sociology of language*. 12: 23-32.
- Dorian, Nancy (1982) "Defining the speech community to include its working margins". En S. [Romaine \(ed.\), \(1982:25-33\)](#).
- Dorian, Nancy (1982) "Linguistic Models and Language death Evidence". En [Obler y Menn eds., \(1982: 31-48\)](#).
- Dorian, Nancy (1998) "Western language ideologies and small-languages prospects". En [Grenoble y Whaley \(1998\)](#): 3-21).
- Dorian, Nancy ed. (1989) *Investigating Obsolescence: Studies in Language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreidemie, Patricia (2011) *Nosotros lo hablamos mezclado: Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires* (Argentina). Tesis doctoral. Bariloche, IIDyPCA-UNRN/CONICET.
- Dreidemie, Patricia y Ana C. Hecht (2007) "Desplazamiento lingüístico. Hacia una revisión crítica de abordajes y conceptos en las investigaciones sobre lenguas aborígenes". Ponencia presentada en *VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta, Universidad Nacional de Salta.
- Dreidemie, Patricia y Ana Carolina Hecht (2009) "¿Desplazamiento o resistencia lingüística? El toba y el quechua en la socialización indígena urbana en niños y jóvenes". En Actas del II Encuentro Nacional de Lenguas Indígenas Americanas y II Simposio Internacional de Lingüística Amerindia (ALFAL). Chaco, 17-19 de septiembre de 2009, Resistencia: UNNE.
- Drew, Paul (1992) "Contested evidence in cross-examination". En [Drew et al. \(1992: 470-520\)](#).

- Drew, Paul y John Heritage, eds. (1992) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul y John Heritage, eds. (1998) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul y Marja Sorjonen (2000) "Diálogo institucional". En [van Dijk, T. \(2000: 141-178\)](#).
- Dubois, Betty Lou (1987) "Something on the Order of around Forty to Forty-Four: Imprecise Numerical Expressions in Biomedical Slide Talks". En *Language in Society*. 16 (4): 527-541.
- Ducrot, Oswald (2001 [1984]) *El decir y lo dicho*. Trad. Sara Vassallo. Buenos Aires: Edicial.
- Duranti, Alessandro (1997) "Transcripciones: de la escritura a las imágenes digitalizadas". En [Duranti \(2000:173-224\)](#).
- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge: University Press.
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin (1991) "Introduction". En [Duranti y Goodwin. \(1991: 1-42\)](#).
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin, eds. (1991) *Rethinking context language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin, eds. (1992) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge Textbook in Linguistics. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Eckert, Penelope (2008) "Variation and the indexical field". *Journal of Sociolinguistics*. 12: 453-476.
- Eckert, Penelope (2012) "Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation". *Annual Review of Anthropology*, 41.87-100.
- Edwards, Elwyn (1988) "Introductory overview". En [Wiener, E. y D. Nagel \(1988: 3-25\)](#).
- Ehrlich, Susan (2001) *Representing rape. Language and sexual consent*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Ehrlich, Susan y Jack Sidnell (2006) "I think that's not an assumption you ought to make: Challenging presuppositions in inquiry testimony". *Language in Society* 35 (5): 655-676.
- Ehrlich, Susan y Jack Sidnell (2008) "Challenging presuppositions in inquiry testimony". *Toronto Working Papers in Linguistics* 27: 59-72.

Referencias

- ELAN Linguistic Annotator. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands. [en línea] Disponible en <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- England, Nora (2003) "Mayan Language Revival and Revitalization Politics: Linguists and Linguistic Ideologies". *American Anthropologist* 105 (4): 733-743.
- Erickson, Frederick (1992) "Ethnographic Microanalysis of Interaction". En [LeCompte, Millroy y Preissle \(1992\):201-225](#). No está en el texto. Original igual. vu
- Erickson, Frederick (1996) "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversation". En [Hicks \(1996\): 26-62](#)).
- Erickson, Frederik (1998) "Ethnographic microanalysis". En [Lee McKay, Sandra, ed. \(1998\): 283-305](#)).
- Eriksson, Mats (2009) "Referring as interaction: On the interplay between linguistic and bodily practices". *Journal of Pragmatics*. 41: 240-262.
- Fairclough, Norman (1995) *Media discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman (1999) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (2000) *New Labour, New Language?* Londres: Routledge.
- Fairclough, Norman (2003) *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Nueva York: Routledge.
- Fant, Lars (2007) "La modalización del acierto formulativo en español". En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 5 (1): 39-58.
- Fasold, Ralph (1996) *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor Libros.
- Feldman-Bianco, Bela, Rivera Sánchez Liliana, Carolina Stefoni y Marta Inés Villa Martínez, comps. (2011) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO: Universidad Alberto Hurtado.
- Ferrari, Federica (2007) "Metaphor at work in the analysis of political discourse: investigating a 'preventive war' persuasion strategy". *Discourse & Society* 18 (5): 603-625.
- Finegan, Edward (1993) "Ethical considerations for expert witnesses in forensic linguistics". *Issues in Applied Linguistics*, 4 (2): 179-187.

- Fishman, Joshua (1971) *Advances in the sociology of language*, vol. 1, The Hague: Mouton.
- Fishman, Joshua (1988) *Codeswitching in Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fishman, Joshua (1991) *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua (2001) *Can Threatened Languages be saved?* Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Flores Farfán, José Antonio (2001) "Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico". *International Journal of the Sociology of Language* 152: 185-197.
- Foley, William y Robert Van Valin (1984) *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forman, Ellice y Courtney Cazden (1985) "Exploring Vygotskian perspective in education: the cognitive value of peer interaction". En [Werscht, ed. \(1985: 323-347\)](#).
- Gajo, Laurent y Lorenza Mondada (2000) *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires.
- Gal, Susan (1988) "The political economy of code-choice". En [J. Fishman \(ed.\), \(1988: 245-264\)](#).
- Gal, Susan (1989) "Lexical innovation and loss: The use and value of restricted Hungarian". En [Dorian, ed. \(1989: 313-331\)](#).
- García, Miguel A. y Ana M. Spadafora (2008) "Visitantes oportunos e inoportunos de la noche pilagá. Derivaciones del sueño en la vida diurna". *Indiana* 26:149-176.
- García, Miguel A. y Ana M. Spadafora (2012) "Mundos espejados en un relato. Fusión de creencias y des-estigmatización en la sociedad pilagá". *Papeles de Trabajo* 23: 27-40. Rosario. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Nacional de Rosario.
- García, Miguel. (2009) "Cómo hacer canciones con los sueños. El concepto de performance y la investigación etnográfica en el Chaco argentino" Ponencia presentada a la Conferencia Performa 09 – Conference Performance Studies. Aveiro Universidad de Aveiro.
- Gardner-Chloros, Penelope (2010) "Contact and code-switching". En [Hickey ed., \(2010: 188-207\)](#).

Referencias

- Garret, Paul y Patricia Baquedano-López (2002) "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change". *Annual Review of Anthropology* 31: 339-361.
- Geeraerts, Dirk y Hubert Cuyckens, eds. (2006) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Geertz, Clifford. (1968) "Thinking as a moral act: ethical dimensions of anthropological fieldwork in new states" *Antioch Review* 28, 139-158.
- Gerzenstein, Ana (1999) *Diccionario Etnolingüístico Maká-Español (DELME)*. Archivo de Lenguas Indoeamericanas. Colección Nuestra América. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Gippert, Jost et al. eds. (2006) *Essentials of Language Documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gladwin y C. Sturtevant eds., (1962) *Anthropology and Education*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington.
- Gladwin, Thomas y William C., Sturtevant eds., (1962) *Anthropology and Human Behavior*. Washington: The Anthropology Society of Washington.
- Goffman, E. (1983) "The interaction order". *American Sociological Review* 48: 1-17.
- Goffman, Erving (1974) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Londres: Harper.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1986) [orig. 1974] *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goguen, Joseph y Charlotte Linde (1983) *A linguistic methodology for the analysis of aviation accidents*. Moffett Field: Ames Research Center.
- Good, Jeff (2007) The ecology of documentary and descriptive linguistics. En [Austin, P. ed., \(2007\):38-57](#).
- Golluscio, Lucía comp., (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Golluscio, Lucía, Ciccone Florencia, M. Krasan y P. Pacor, comps. [en prensa] *Lingüística de la documentación. Textos fundacionales y proyecciones*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gómez Gérard (2009) *El Purilingüismo Paraguayo: Un fenómeno que enlaza y separa. Evolución de la lengua guaraní y proceso de jerarquización lingüística*. Paraguay: Vidalia Sánchez.
- González, Hebe (2005) *A grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)*. PhD Thesis. Pittsburgh Department of Linguistics. University of Pittsburgh.

- Goodwin, Charles (2007) "Interactive Footing". En [Holt, Elizabeth y Rebecca, Cliff eds. \(2007\): 16-46](#).
- Goodwin, Marjorie Harness (1990) *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Blomington, IN: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness (1993) "Tactical Uses of Stories: Participation Frameworks Within Girls' and Boys' Disputes". En [Tannen, ed. \(1993\):110-143](#).
- Goodwin, Marjorie Harness (2006) *The Hidden Life of Girls*. Malden, M.A.: Blackwell.
- Graham, Michael H. (2006) *Handbook of federal evidence: Rules 501 to 615*. Vol.1. Nueva York: Thompson / West.
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley, eds. (1998) *Endangered languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimson, Alejandro (2006) "Nuevas Xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina". En [Grimson y Jelin \(2006: 1-16\)](#).
- Grimson, Alejandro y Elizabeth Jelin, comps. (2006) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grinevald, Colette (2001) "Encounters at the Brink: Linguistic Fieldwork among Speakers of Endangered Languages". En [Sakiyama ed., \(2001: 285-313\)](#).
- Grinevald, Colette (2003) "*Speakers and documentation of endangered languages*". En [Austin, ed. \(2003\): 52-72](#).
- Grinevald, Colette (2005) "The expression of static location in a typological perspective". Conferencia dictada en el Instituto de Lingüística de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Grommes, Patrick y Rainer Dietrich (2002) "Coherence in operating room team and cockpit Communication". En [Alatis et al. \(2002\): 109-219](#).
- Guber, Rosanna (1991) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guber, Roxana (2005) *El Salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gumperz, John (1982) "Social network and language shift". En [Gumperz \(1982: 38-58\)](#).
- Gumperz, John (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J. (1996). The linguistic and cultural relativity of inference. En [J.Gumperz y S. Levinson eds., \(1996: 374-406\)](#).
- Gumperz, John J. (1999). On interactional sociolinguistic method. En [S.Sarangi y C. Roberts eds., \(1999\): 453- 472](#).

Referencias

- Gumperz, John J. y Dell Hymes eds., (1972) *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, John J. y Stephen C. Levinson eds., (1996), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John y Dell Hymes, eds. (1986) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Malden, MA: Blackwell.
- Hagège, Claude (2002) *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hall, Stuart y Paul Du Gay, eds. (2003) *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halpern, Gerardo (2009) *Etnicidad, inmigración y política. Representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hamilton, Heidi (1993) "Ethical issues for applying linguistics to clinical contexts: the case of speech-language pathology". *Issues in Applied Linguistics*, 4 (2): 207-223.
- Hanks, William (1996) *Language and communicative practice*. Boulder, CO: Westview.
- Harrison, K. David 2005. Ethnographically informed language documentation. En [Peter K. Austin, ed. \(2005\):25-41](#).
- Hecht, Ana Carolina (2010) 'Todavía no se hallaron hablar en idioma'. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA.
- Hecht, Ana Carolina (2010) "Tres generaciones, dos lenguas, una familia. Prácticas comunicativas intra e intergeneracionales de indígenas migrantes en Buenos Aires (Argentina)". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 8(15): 157-170.
- Hecht, Ana Carolina (2012) "Entre silencios presentidos y voces anheladas. Ideologías lingüísticas sobre la vitalidad del toba en un contexto de desplazamiento por el español". *Spanish in Context* 9 (2): 293-314.
- Heffer, Chris (2005) *The language of jury trial. A corpus aided analysis of legal-lay discourse*. Londres: Palgrave.
- Heller, Monica (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Logman.
- Heller, Monica (2001) "Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school". En [Candlin, C., N. Coupland y S. Sarangi \(2001\): 212-234](#).

- Heller, Monica y Marilyn Martin-Jones, eds. (2001) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Helmreich, Robert y Ashleigh Merritt (1998) *Culture at work in aviation and medicine. National, organizational and professional influences*. Surrey: Ashgate.
- Hernández Campoy, Juan M. y Manuel Almeida (2005) *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Editorial Comares.
- Hernández Sacristán, Carlos (1998) "Reflexiones sobre aspectos deontológicos y obtención del dato en los estudios de pragmática intercultural". En [Sánchez Macarro et al. \(1998\): 277-290](#).
- Herring, Susan (1996) "Linguistic and critical analysis of computer-mediated communication: some ethical and scholarly considerations". *The information society*, 12: 153-168.
- Herring, Susan (1997) "Ethics in cyberresearch: to cite or not to cite". *The College*, 1(2): 19-23.
- Hickey, Raymond ed., (2010) *The Handbook of Language Contact*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hicks, Deborah, ed. (1996) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, Jane (2006) "The ethnography of language and language documentation". En [Gippert, et al. eds., \(2006:113-128\)](#).
- Hill, Jane y Kenneth Hill (1999) [1986] *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: CIESAS.
- Himmelmann, Nikolaus (2006) "Language documentation: What is it and what is it good for?" En [Gippert, et al. eds., \(2006: 1-29\)](#).
- Himmelmann, Nikolaus 1998. "Documentary and descriptive linguistics". *Linguistics* 36:161- 195.
- Holmes, Janet (1998) "No joking matter! The functions of humour in the workplace". En *Proceedings of the Australian Linguistics Society Conference*, Brisbane, Australia [en línea]. Disponible en: <http://emsah.uq.edu.au/linguistics/als/als98/holme358.html>.
- Holmlander, Disa (2011) *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Tesis de doctorado. Lund, Universidad de Lund.
- Holt, Elizabeth y Rebecca Clift, eds. (2007) *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referencias

- Holton, Gary (2009) "Relatively ethical: a comparison of linguistic research paradigms in Alaska and Indonesia". *Language Documentation & Conservation*, 3 (2): 161-175.
- Hornberger, Nancy (1995) "Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes". *Language and Education*, 9.4.: 233-248.
- Hymes, Dell (1962) "The Ethnography of Speaking". En [T. Gladwin y W. C. Sturtevant eds., \(1962:13-53\)](#).
- Hymes, Dell (1972). "Models of the interaction of language and social life". En [J. Gumperz y D. Hymes eds. \(1972\)](#) 35-71).
- Hymes, Dell (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres: Taylor y Francis.
- Hymes, Dell (1974) *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Filadelfia: Universidad de Pensilvania Press.
- Hymes, Dell (1986) "Models of the interaction of language and social life". En [Gumperz, eds. \(1986\)](#): 35-71).
- Hymes, Dell (2002) [1972] "Modelos de interacción entre lenguaje y vida social." En [Golluscio, comp., \(2002\)](#): 43-69).
- Idoyaga Molina, Anátilde (1993) "Entre el shamanismo, la brujería, el culto evangélico y la locura. La experiencia existencial de un indígena pilagá". *Scripta Ethnologica* XV: 55-63.
- Idoyaga Molina, Anátilde (1978-79) "La bruja pilagá". *Scripta Ethnologica*. V (2):95-117.
- Iliescu, Maria, Heidi Siller-Runggaldier y Paul Danler, eds. (2007). *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Tomo III. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Jacquemet, Marco (2011) Crosstalk 2.0. Asylum and Communicative Breakdowns. *Text and Talk*, 31, 4: 475-498.
- Jefferson, Gail, ed. (1995) *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Jucker, Andreas H., Sara W. Smith y Tanja Lüdge (2003) "Interactive aspects of vagueness in conversation". En *Journal of Pragmatics*. 35 (12): 1737-1769.
- Kachru, Braj (1993) "Ethical issues for applying linguistics: afterword". *Issues in Applied Linguistics*, 4 (2): 283-294.
- Kendon, Adam (2004) *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King Kendall A. y Nancy H. Hornberger, eds. (2010) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*. Nueva York: Springer Science & Business Media.

- Korsbaek, Leif (2003) "La antropología y la lingüística" [en línea]. Disponible en: <http://ergosum.uaemex.mx/julio03/leif.html>
- Krauss, Michael (1992) "A loss for words". En *Earthwatch* 11 (3): 10-12.
- Krivoshein De Canese, N. (1993) *Cultura y bilingüismo en el Paraguay* [en línea]. Disponible en <http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/culpares.htm>.
- Kropff Causa, Laura (2009) *Construcciones de aboriginalidad. Edad y politicidad entre jóvenes mapuche*. Tesis doctoral. Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Krupat, Arnold y Brian Swann, eds. (1987) *Recovering the Word: Essays on Native American Literature*. Berkeley/Los Ángeles: University of California Press.
- Kulick, Don (1992) *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, William (1972a) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University Pennsylvania Press.
- Labov, William (1972b) *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University Pennsylvania Press.
- Labov, William (1982) "Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor". *Language in Society*, 11 (2): 165-201.
- Langacker, Ronald (2006) "Cognitive Grammar". En [Geeraerts y Cuyckens, eds. \(2006\): 421-462](#).
- Lara Luis Fernando (1990) *Dimensiones de la Lexicografía*. México: El Colegio de México.
- Larios, Maria Jesús y Mònica Nadal Anmella, dirs. (2008) L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007. Barcelona: Ed. Mediterrània y Fundació Jaume Bofill. [en línea] Disponible en: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/483.pdf>.
- Lassiter, Luke Eric (2005) "Collaborative Ethnography and Public Anthropology". *Current Anthropology*, Volume 46, number 1. February, p.83-106.
- LeCompte, Margaret, Wendy Millroy y Judith Preissle, eds. (1992) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nueva York: Academic Press.
- Lee McKay, Sandra, ed. (1998) *Sociolinguistics and Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Levinson, Stephen C. (2006a) "Cognition at the heart of human interaction". *Discourse Studies Vol 8* (1): 85-91.
- Levinson, Stephen C. (2006b) "Living with Manny's dangerous idea". *Discourse Studies Vol 8*(4-5): 431-453.

Referencias

- Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara (2006) "Polysemy, prototypes and radial categories". En [Geeraerts y Cuyckens, eds. \(2006\)](#): 139-169).
- Lo, Adrienne (2004) "Evidentiality and morality in a Korean heritage language school". *Pragmatics*, 14 (2/3): 235-265.
- López, Francisco (2006) *Lhachefwenyaj toj wichi thomtes*. Colección Nuestra América, Serie Pedagógica. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lucy, John ed., (1993) *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lustig, Wolf (1996) "Mba'ëichapa oiko la guaraní? Guaraní y jopara en el Paraguay". *Papia* 4(2): 19-43.
- Lyons, John (1977) *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken-Horarik, Mary (2003) "Envoi: Intractable issues in appraisal analysis?" En *Text*. 23 (2): 313-319.
- Maczewski, Mechthild, Margaret-Anne Storey y Marie Hoskins (2004) "Conducting congruent, ethical, qualitative research in Internet-mediated research environments". En [Buchanan \(2004\)](#): 62-79).
- Makihara, Miki (2005) "Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island". *Anthropological Theory* 5 (2): 117-134.
- Markham, Annette (2011) "Internet Research". En [Silverman \(2011\)](#): 111-127).
- Martín Rojo, Luisa (2010) *Constructing Inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martín Rojo, Luisa et al. (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Martínez Guillem, Susana (2009) "Argumentation, metadiscourse and social cognition: organizing knowledge in political communication". *Discourse & Society* 20 (6): 727-746.
- Martínez R., Javier N. (2010) "Epistemicidad y subjetividad en la expresión fija creó". En [Castel y Cubo de Severino, eds. \(2010\)](#): 802-806).
- Martínez R., Javier N. e Isolda E. Carranza (2009) "Combinaciones de expresiones de valoración epistémica en interacciones espontáneas". En *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, Córdoba, Argentina [en línea]. Disponible en: http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=51 Págs. 972-978.

- Martin-Jones, Marilyn y Mukul Saxena (1996) "Turn-Taking, Power Asymmetries, and the Positioning of Bilingual Participants in Classroom Discourse". *Linguistics and Education* 8: 105-123.
- Maryns, Katryn (2006) *The asylum speaker: Language in the Belgian asylum procedure*. Manchester: St. Jerome.
- Mason, Jennifer (2002) *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Mathews, Elizabeth (2012) "Language gap". *Aerosafety World*, diciembre: 22-27.
- Mathewson, Lisa (2004) "On the methodology of semantic fieldwork". *International Journal of American Linguistics* 70 (4): 369-415.
- Matoesian, Gregory M. (2005) "Nailing down an answer: participation of power in trial talk". *Discourse & Society* 7 (6): 733-759.
- Maynard, Douglas W. (1992) "On clinicians co-implicating recipients' perspective in the delivery of diagnostic news". En [Drew et al. \(1992: 331-358\)](#).
- McCarty, Teresa L. (2003) "Revitalising Indigenous languages in homogenising times". *Comparative Education* 39 (2): 147-163.
- McLaren, Peter (1985) "The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion". *Journal of Education*. 167(2): 84-97.
- McNeill, David (1992) *Hand and mind: What Gestures reveal about thought*. Chicago: Cambridge University Press.
- Medina Guerra, Antonia coord., (2003). *Lexicografía Española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Meek, Barbra Allyn (2001) *Kaska language socialization, acquisition and shift*. Tesis de Doctorado. Tucson: University of Arizona.
- Mendoza-Denton, Norma (2008) *Homegirls*. Oxford: Blackwell.
- Messineo, Cristina (2003) *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos* [Lincom Studies in Native American Linguistics 48]. Munich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Mithun, Marianne (1984) "The Evolution of Noun Incorporation". *Language*, vol. 60, 4: 847-893.
- Mithun, Marianne (2001) "Who shapes the record: the speaker and the linguist". En [Newman y Ratliff, eds. \(2001: 34-54\)](#).
- Mondada, Lorenza (2002) "Pratiques de transcription et effets de catégorisation". *Cahiers de Praxématique* 39:45-75.
- Mondada, Lorenza (2003) "Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques". En [Perera, Nussbaum y Milian \(2003:49-70\)](#).

Referencias

- Mondada, Lorenza (2007) "Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction". *Journal of language contact* 1:168-197.
- Mondada, Lorenza (2011) "Understanding as a embodied, situated and sequential achievement in interaction". *Journal of Pragmatics* 43: 542-552.
- Munro, Pamela (2001) "Field Linguistics". En [Aronoff y Rees-Miller eds., \(2001:130-149\)](#).
- Mushin, Ilana (2001) *Evidentiality and epistemological stance. Narrative retelling*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Muysken, Pieter (2000) *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nadal Anmella, Mònica (2008) La presencia de l'alumnat estranger en el sistema educatiu de Catalunya els cursos 2006-2007 i 2007-2008. En [Larios, Maria Jesús y Mònica Nadal Anmella, dirs. \(2008: 335-365\)](#).
- Nercesian, Verónica (2011) *Gramática del wichí, una lengua chaqueña. Interacción fonología-morfología-sintaxis en el léxico*. Inédita. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Nercesian, Verónica (2012) "Word-Formation in Polysynthetic Languages: Noun Incorporation in Wichi (Mataguayan)". Ponencia presentada en la Conferencia *Universals and Typology in Word-Formation II*, P. J. Šafárik University – SKASE, 26-28 de agosto de 2012. Košice, Slovakia.
- Nercesian, Verónica (En prensa) "Activismo lingüístico y documentación del wichí (mataguaya)". En [Golluscio et al. \(En prensa\)](#).
- Nevile, Maurice (2004) *Beyond the black box. Talk-in-interaction in the airline cockpit*. Aldershot: Ashgate.
- Newman, Paul y Martha Ratliff eds., (2001) *Linguistic Fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman Paul y Martha Ratliff, eds. (2004) *Linguistic Fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, Paul (2009) "Fieldwork and field methods in linguistics". *Language Documentation & Conservation*, 3 (1): 113-125.
- Novick, Susana (2006) "Mercosur y migraciones: el caso argentino". En *Actas del II Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*, Guadalajara, México, 3-5 de septiembre de 2006.
- Nussabum, Luci y Virginia Unamuno, eds. (2006) *Usos i competències comunicatives multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Nussbaum, Luci (2006) “La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas”. En [Bürki y De Stefani \(2006\)](#):195-218).
- Nuyts, Jan (2001) *Epistemic Modality, Language and Conceptualization. A Cognitive-Pragmatic Perspective*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.
- Obler, Loraine y Lise Menn eds. (1982) *Exceptional language and Linguistics*. New York: Academic Press.
- Ochs, Elinor (1979) “Transcription as theory”. En [Ochs y Schieffelin \(1979\)](#):43-72).
- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin, eds. (1979) *Developmental pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1984) “Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories”. En [Shweder y Levine, eds. \(1984\)](#): 276-320).
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (2010) “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones”. En [De León \(2010: 137-194\)](#).
- Pacecca, María Inés (2000) “Legislación, migración limítrofe y vulnerabilidad social”. *Realidad Económica* 171: 111–134.
- Palmer, Frank R. (1986) *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradise Loring, Ruth (2005) “La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?”. *Documento* 56. México DF: Cinestav, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Paugh, Amy L. (2005) “Acting Adult: Language Socialization, Shift, and Ideologies in Dominica, West Indies”. En [Cohen et.al. eds. \(2005\)](#): 1807-1820).
- Payrató, Lluís (2003) *De profesión, lingüista*. Barcelona: Ariel.
- Perera, Joan, Luci Nussbaum y Marta Milian, eds. (2003) *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Philps, Dennis (2002) *L'Anglais dans le ciel des Antilles-Guyane. Phraséologie et sécurité linguistique*. París: Presse Universitaires Créoles/L'Harmattan.
- Pla de ciutadania I immigració 2005-2008. Secretaria per a la Immigració del Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya. Barcelona. [en línea] Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Immigracio/03publiforacolectio/Anteriors/08placiutadaniaimmigracio05-08/2006placiutadania05_08.pdf.
- Placencia María E. y Carmen García comps., 2006 *Research on Politeness in the Spanish-speaking World*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Referencias

- Plan para la lengua y la cohesión social (2007) Educación y convivencia intercultural. Anexo 1 Aulas de acogida. Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya. Barcelona. [en línea] Disponible en: http://www.gsic.uva.es/wikis/ACOGUE/images/a/a2/Aulas_de_acogida_en_Cataluña.pdf.
- Pomerantz, Anita (1986) "Extreme-case formulations: a way of legitimizing claims". *Human Studies* 9 (2-3): 219-229.
- Poveda, David (2003) "Paths to participation in classroom conversations". *Linguistics and Education* 14.1.: 69-98.
- Py, Bernard (1995) "Quelques remarques sur les notions d'exolinguisse et de bilinguisme". *Cahiers de Praxématique* 25: 79-95.
- Radford, Andrew (1997) *Syntactic Theory and the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton Ben (2006) *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, Ben (2007) "Neo-Hymesian linguistic ethnography in the UK". *Journal of Sociolinguistics* 11 (5): 584-608.
- Rampton, Ben, Janet Maybin y Karin Tusting (eds.) (2007) Linguistic ethnography: Links, problems and possibilities [Special issue]. *Journal of Sociolinguistics*. 11 (5): 575-716.
- Rice, Keren (2006) "Ethical issues in linguistic fieldwork: an overview". *Journal of Academic Ethics*, 4: 123-155.
- Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson (2002) "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox". *Language in Society* 31: 721-742.
- Rodríguez Espiñeira, María José y Jesús Pena Seijas, eds. (2008) *Categorización lingüística y límites intercategoriales*, Anexo 61 de Verba. Santiago de Compostela.
- Romaine, S. ed., (1982) *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold.
- Rose, Nikolas (2003) "Identidad, genealogía, historia". En [Hall y Du Gay \(2003:214-250\)](#).
- Sacks, Harvey (1995) "Lecture 3: The correction-invitation device". En [Jefferson, ed. \(1995: 21-25\)](#).
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language* 50: 696-735.

- Sakiyama, Osamu ed. (2001) *Lectures on Endangered Languages: From Kyoto Conference 2000* – Volume 2. ELPR Publication Series C002. Kyoto: Nakanishi Printing Co.
- Sánchez Macarro, Antònia, Vicent S. Liern y José R. Gómez Molina, eds. (1998) *Pragmática intercultural*. Valencia: Facultat de Filologia.
- Sarangi, Srikant y Celia Roberts (eds.) (1999) *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings*, (Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Sarangi, Srikant y Chistopher N. Candlin (2001) “Motivational relevancies: Some methodological reflections on social theoretical and sociolinguistic practice”. En [N. Coupland, S. Sarangi & C. N. Candlin \(eds.\)](#) 350-388.
- Sarangi, Srikant, ed. (2009) Special issue in honor of Dell Hymes. *Text & Talk*. 29 (3): 239-358.
- Sasse, Hans-Jürgen (1992) “Theory of language death”. En [Brenzinger ed., \(1992:7-30\)](#).
- Saville Troike, Muriel (2005) *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Saville-Troike, Muriel (1982) *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schegloff, Emmanuel A. (1988) “On an actual virtual servo-mechanism for guessing bad news: a single case conjecture”. *Social Problems*, 35 (4). Pp. 442-457.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn Ann; Kroskirty, Paul V. (1988) *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs (1986) “Language Socialization”. *Annual Review of Anthropology* 15: 163-191.
- Serra, Marcela y Isolda E. Carranza (2009) “¿Todos iguales ante la ley? Recursos y ventajas del testigo técnico”. Actas IV Coloquio de investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Córdoba: UNC, 16, 17 y 18 de abril de 2009. [En línea]. Disponible en: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar>
- Sheldon, Amy (1993) “Pickle Fights: Gendered Talk in Preschool Disputes”. En [Tannen, ed. \(1993\)](#): 83-109).
- Sherzer, Joel (1987) “A discourse-centered approach to language and culture”. *American Anthropologist* 89: 295-309.
- Sherzer, Joel (1987) “Strategies in Text and Context: Kuna Kaa Kwento”. En [Krupat y Swann \(1987: 151-197\)](#).

Referencias

- Shuy, Roger (1993) "Language evidence in distinguishing pilot error from product liability". *International Journal of the Sociology of Language*, 100/101: 101-114.
- Shweder, Richard y Robert Levine, eds. (1984) *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sicoli, Mark (2012) "I won't Say It. I won't Say it...OK I'll Say It." Textual and Ironic Topics In a Zapotec Dialogue" Presentación en el 111^a Congreso de la American Anthropological Association. Nueva Orleans, E. E. U. U.
- Sidnell, Jack (2004) "There's risks in everything: extreme case formulations and accountability in inquiry testimony". *Discourse & Society* 15 (6): 745-766.
- Silverman, David, ed. (2011) *Qualitative research: Theory, Method and practices*. Londres: Sage.
- Silverstein, Michael (1976). "Shifters, linguistic categories and cultural description". En [Basso y Selby eds., \(1976:11-55\)](#).
- Silverstein, Michael (1993) "Metapragmatic discourse and metapragmatic function". En [Lucy ed., \(1993:22-58\)](#).
- Silverstein, Michael (2006) Old Wine, New Ethnographic Lexicography. *Annual Review of Anthropology* 35: 481-96.
- Sinclair, John y Malcolm Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skura, Susana, comp. (2000) *El habla en interacción: la comunidad*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000) *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spadafora, Ana María (2010) "Cumplí tu sueño. Pedagogía de la Oniromancia y Conocimiento práctico entre las mujeres pilagá del Gran Chaco (Formosa, Argentina)". *Mundo Amazónico* 1: 89-109.
- Stygall, Gail (2001) "A different class of witness: experts in the courtroom". *Discourse Studies* 3 (3): 327-349.
- Susnik, Branislava (1970) *Apuntes de Etnografía paraguaya*. Parte I. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- Susnik, Branislava (1978) *Los aborígenes del Paraguay I*. Etnología del Chaco Boreal y su periferia. (siglos XVI y XVII). Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- Susnik, Branislava (1981-1987) *Los aborígenes del Paraguay III-VIII*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.

- Tannen, Deborah, ed. (1993) *Gender and Conversational Interaction*. New York: Oxford University Press.
- Terhart, Lena y Swintha Danielsen (2009) "The role of semi-speakers in language documentation". Taller DoBeS, MPI Nijmegen, octubre 16. [en línea]. Disponible en <http://www.uni-leipzig.de/~baureprj>
- Thomason, Sarah G. (2001) *Language contact. An introduction*. Washington D.C.: Georgetown University.
- Thomason, Sarah y Terrence Kaufman (1988) *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- Trudgill, Peter y Juan M. Hernández Campoy (2007) *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Tsunoda, Tasaku (2005) *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Unamuno, Virginia (2008) "Multilingual switch in peer classroom interaction". *Linguistics and Education*, 19:1-19.
- Unamuno, Virginia y Ángel Maldonado, eds. (En prensa). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vallejos Llobet, Patricia, coord. (2007) *Los estudios del discurso. Nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Ediuns.
- Van Dijk, Teun A., ed. (1997) Discourse as social interaction. *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Londres: Sage.
- van Dijk, Teun, comp. (2000) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, II.
- Verscheuren, Jef (1999) *Understanding pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Vidal, Alejandra (2006) "Cambio lingüístico en situaciones de contacto multilingüe: los pilagá y los wichí del Bermejo (Formosa)". *Indiana* 23: 171-198.
- Vidal, Alejandra. En prensa. "Investigación y documentación lingüística. Elaboración de un diccionario con hablantes pilagá de Formosa, Argentina". En [Golluscio, L., F. Ciccone, M. Krasan y P. Pacor comps., \(en prensa\)](#).
- Werscht, James V., ed. (1985) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiener, Earl y David Nagel, eds. (1988) *Human factors in aviation*. Londres: Academic Press.
- Wierzbicka, Anna (1986) "Precision in Vagueness. The Semantics of English 'Approximatives' ". En *Journal of Pragmatics*. 10 (5): 597-614.

Referencias

- Wiles, Rose, Sue Heath, Graham Crow y Vikki Charles (2005) *Informed Consent in Social Research: a Literature review*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- Williams, Raymond (1997) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Wittig, Fernando (2007) “En torno a la vigencia del Mapuzungun en Chile: la nueva realidad urbana y el pronóstico de los especialistas”. En *VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta, Argentina.
- Wodak, Ruth (1987) “Kommunikation in Institutionen”. En [Ammon et al. \(1987\)](#): I, 800–820).
- Wodak, Ruth (2001) “The discourse-historical approach”. En [Wodak, et al eds. \(2001\)](#): 63-95).
- Wodak, Ruth y Michael Meyer, eds. (2001) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage.
- Wolfram, Walt (1993) “Ethical considerations in language awareness programs”. *Issues in Applied Linguistics*, 4 (2): 225-255.
- Woodbury, Anthony (2003) “Defining documentary linguistics”. En [P.K Austin ed., \(2003:35-51\)](#).
- Woodbury, Anthony (2011) Language Documentation. En [Austin, P.K. & J. Sallabank eds.,\(2011: 159-186\)](#).
- Woolard Kathryn, Bambi Schieffelin y Paul V. Kroskrity, eds. (1998) *Language Ideology. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Woolard, Kathryn (1998) "Introduction. Language Ideology as a field of Inquiry". En [Woolard et. al. \(1998:3-47\)](#).
- Woolard, Kathryn (2012) “Codeswitching, Convergence and Comedy: What’s So Funny Now?” Presentación en el 111th Congreso de la American Anthropological Association. Nueva Orleans, E. E. U. U.
- Woolard, Kathryn y Bambi Schieffelin (1994) “Language ideologies”. *Annual Review of Anthropology* 23: 55-82.
- Wortham, Stanton y Beth Rymes, eds. (2003) *Linguistic Anthropology of Education*. Praeger Press, CT.

Editoras del volumen



Isolda E. Carranza

Profesora Titular Regular de *Lingüística II* en la
Universidad Nacional de Córdoba

Investigadora Independiente del CONICET

iecarranza@fl.unc.edu.ar

Alejandra Vidal

Profesora Titular de
Elementos de Lingüística General en la
Universidad Nacional de Formosa

Investigadora Independiente del CONICET

vidal.alejandra@conicet.gov.ar





Volúmenes temáticos de la
Sociedad Argentina de Lingüística

ISBN 978-950-774-229-3

La Sociedad Argentina de Lingüística presenta *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* como parte de la **Serie 2012** de los **Volúmenes temáticos** editados por especialistas en distintos campos. Los trabajos que aparecen en este volumen son instancias de algunas de las formas vigentes de investigación en lingüística del uso y comparten la misma orientación teórica: el lenguaje desde en una matriz social y cultural. Abordan problemáticas de la investigación en terreno desde la sociolingüística y etnolingüística. El foco de atención en los trabajos está puesto en la función del lenguaje en las organizaciones sociales y la aplicación de métodos etnográficos, lo que permite avanzar en la comprensión de las interacciones, situaciones comunicativas asociadas a grupos sociales específicos, y de la construcción de sentidos en la relación investigadores, población o grupo de estudio y los datos, ambas problemáticas emergentes de las investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas diversas, tanto desde la disciplina como desde la interdisciplina.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



Editorial de la
Facultad de Filosofía
y Letras - UNCUYO

Mendoza, Argentina