

Mercedes Niño-Murcia
Virginia Zavala
Susana de los Heros
(editoras)

Hacia una sociolingüística crítica

desarrollos y debates

EX LIBRIS

Mariela Oroño
marielaor@vera.com.uy

www.peruebooks.com



La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

**Mercedes Niño-Murcia
Virginia Zavala
Susana de los Heros
(editoras)**

Hacia una sociolingüística crítica

desarrollos y debates



La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

Serie: Lengua y Sociedad, 40

© IEP Instituto de Estudios Peruanos
Horacio Urteaga 694, Lima 15072
Telf.: (51-1) 200-8500
Correo-e: <libreria@iep.org.pe>
Web: www.iep.org.pe

ISBN: 978-9972-51-994-9
ISSN: 1019-4495
Primera edición digital: mayo de 2020

Asistente de edición: Yisleny López
Corrección de pruebas: Verónica Oliart
Diagramación: Silvana Lizarbe
Carátula: Gino Becerra
Cuidado de edición: Odín del Pozo

Digitalización: CreaLibros
www.crealibros.com

La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

Índice

PREÁMBULO

1. La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio

Mercedes Niño Murcia, Virginia Zavala y Susana de los Heros

DESARROLLOS TEÓRICOS

2. De Saussure a la sociolingüística crítica: un giro hacia una perspectiva social del lenguaje

Gunther Kress

3. Nuevas coaliciones en la lingüística sociocultural

Mary Bucholtz y Kira Hall

4. Hacia un enfoque social del bilingüismo

Monica Heller

5. Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación

Nelson Flores y Jonathan Rosa

PROBLEMÁTICAS LATINOAMERICANAS

6. Sobre «lo silencioso» y «lo bilingüe» en las aulas con niños wichi en la provincia de Chaco

Virginia Unamuno

7. Comunidades de práctica en acción: género, trabajo de imagen y poder del habitus en una comisaría de mujeres y un centro feminista de intervención en momentos de crisis en el Brasil

Ana Cristina Ostermann

8. ¿A quiénes les pertenece el maya yucateco? Revitalización y políticas lingüísticas en Yucatán, México

Anne Marie Guerrettaz

9. ¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú

Virginia Zavala

SOBRE LOS AUTORES



PREÁMBULO



La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

1

La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio



Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Susana de los Heros

EDITORAS

La sociolingüística nace como un campo de estudio en los Estados Unidos durante la década de 1960-1970 y a lo largo de su trayectoria ha ido adaptándose a ciertas corrientes intelectuales y filosóficas.¹ Aunque los manuales introductorios o libros que la describen la suelen definir como el estudio de la lengua en relación con la sociedad o en su contexto social, estas definiciones no nos especifican qué tipo de relación es la que se propone entre «lo lingüístico» y «lo social». Es más, a pesar de que las definiciones pueden dar la impresión de la existencia de un campo homogéneo, las concepciones sobre la relación entre lengua y sociedad que subyacen a ellas no solo son variadas, sino que incluso pueden ser irreconciliables.

Dentro de la lingüística, la sociolingüística es uno de los campos más diversos. Desde su inicial conceptualización en la década de 1960, la sociolingüística se desarrolló como un campo fragmentado. (Bucholtz 2003) y carente de coherencia teórica (Raiter y Zullo 2004). A partir del

surgimiento de una serie de corrientes tales como el variacionismo, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje o el análisis crítico del discurso en las décadas de 1960 y 1970, esta rama de la lingüística se empezó a hacer nuevas preguntas y a desarrollar nuevas formas de contestarlas. Es más, algunas vertientes de la sociolingüística han ido tomando distancia de su versión más clásica para abordar el uso de la lengua desde la noción de práctica y en el marco de un vuelco hacia una perspectiva más posestructuralista, poscolonial, crítica y etnográfica (Codó, Patiño y Unamuno 2012; García, Flores y Spotti 2017; Martin-Jones y Martin 2017). En consecuencia, en los países del norte global han surgido términos como el de lingüística sociocultural (Bucholtz y Hall 2008), sociolingüística etnográfica y crítica (Heller 2011, Codó *et al.* 2012), análisis etnográfico y sociolingüístico del discurso (Blommaert 2005), sociolingüística crítica y constructorista (Bell 2014), etnografía lingüística (Tusting y Maybin 2007), y sociolingüística crítica (Kress 2001), entre otros. Estos intentan nombrar el campo en su carácter más interdisciplinario al integrar la sociolingüística con la antropología lingüística y su tradición etnográfica, y con el desarrollo de la teoría contemporánea. En Latinoamérica, la perspectiva glotopolítica, difundida por Elvira de Arnoux en el cono sur (2014), está cobrando cada vez más fuerza más allá de las fronteras de nuestro continente. En diálogo con los enfoques mencionados anteriormente, se propone como una apuesta interdisciplinaria «dirigida hacia los lugares donde el lenguaje y la política resultan inseparables» (Del Valle 2017: 17). Sin embargo, también existen otros desarrollos de la sociolingüística crítica con tradición etnográfica en Latinoamérica y España que no reciben el mismo apoyo por parte de la sociolingüística «central» o hegemónica y que se plantean temas centrales para nuestros contextos del sur global (Codó *et al.* 2012). En Bolivia, por ejemplo, una maestría en

sociolingüística se propone desarrollar una ‘Sociolingüística del Sur’ que avance «hacia un pensamiento holístico, complejo y transdisciplinar de las lenguas y culturas indígenas» (Arratia y Limachi 2019: 7).²

Como se puede apreciar, la sociolingüística como campo es parte de un debate por los significados del término y lo que abarca la propia disciplina. De hecho, lo que se entiende por sociolingüística depende del contexto. Así, por ejemplo, en Estados Unidos no se entiende lo mismo que en Europa o que en Brasil; y en un departamento de lingüística no se entiende lo mismo que en uno de educación. Nosotras mismas como editoras nos consideramos sociolingüistas, pero tenemos trayectorias distintas y nos hemos acercado de modo diferente a los distintos subcampos que discutimos más adelante. Esta es la razón por la cual no ha sido fácil escribir una introducción como esta. Además, somos conscientes de que estamos eligiendo y dejando de lado a muchos autores, y que el campo de estudio se desarrolla todos los días a una velocidad avasallante, imposible de seguir a cabalidad. En todo caso, en este libro, abogamos por una sociolingüística que sea un campo de estudio amplio en torno al lenguaje³ en su contexto sociocultural, que coloque a las prácticas lingüísticas en el centro del debate en torno a la justicia social y que pueda integrar (en lugar de separar) teorías y métodos de varias tradiciones para proveer nuevas herramientas de análisis en una sociedad globalizada. Después de todo, las líneas que separan tradiciones como la antropología lingüística y la sociolingüística (entre otras) se han vuelto cada vez más tenues (véase Bucholtz y Hall en este volumen). Este campo, que llamaremos *sociolingüística crítica*, se inserta en una perspectiva posestructuralista que se distancia de conceptualizaciones positivistas del lenguaje y la sociedad; y que tiene la práctica social como unidad de análisis y no la lengua como sistema abstracto. Como afirma Kress en el artículo que incluimos en este volumen, «la práctica lingüística

debe ser vista como una más entre las muchas prácticas sociales y culturales que son importantes». Creemos que una sociolingüística crítica e interdisciplinaria podría ser más explicativa al abordar las problemáticas latinoamericanas.

1. Desarrollo histórico de la sociolingüística

En esta sección resumimos brevemente fases o enfoques predominantes de los estudios sociolingüísticos desde sus inicios, en Estados Unidos, a finales de la década de 1960.

1.1 Desarrollos iniciales

En el marco de una hegemonía de la lingüística formal, a finales de la década de 1960 varios estudiosos de la lengua comenzaron a discutir temas importantes que no se tomaban en cuenta en los paradigmas existentes hasta el momento. En particular nos referimos a Labov, Hymes y Gumperz, que según Coupland (2016) serían los fundadores de la sociolingüística norteamericana. El variacionismo desarrollado por Labov (1972) se ocupó de la variación y el cambio en el lenguaje en el ámbito urbano —aspectos vistos como oscuros hasta esa época— y desarrolló métodos importantes para analizarlos. Primero se ocupó de aspectos fonológicos y más tarde de los morfosintácticos. Específicamente, esta corriente desarrolló correlaciones estadísticas sistemáticas entre la variación en la forma lingüística (fonológica, morfológica o sintáctica) y variables sociales de tipo demográfico (como género, edad, etnicidad, clase o estructura grupal) o de tipo contextual (nivel de formalidad, ambiente). Estos patrones sociolingüísticos encontrados constituyen enunciados descriptivos sobre la distribución sistemática de ciertas variables en la comunidad de habla.

Ahora bien, para el variacionismo, por lo menos para aquel más clásico, la relación entre lengua y sociedad subyacente suele ser aquella que concibe el uso de la lengua como *reflejo* de la sociedad, en el sentido de que se postulan categorías sociales como clase, edad, género o etnicidad entendidas como marcadas, codificadas o expresadas en el uso lingüístico. Los estudios iniciales de Labov, como el de Martha's Vineyard, sirvieron de base para la lingüística variacionista y una elaboración sofisticada sobre la noción de identidad para la época. Sin embargo, el variacionismo posterior abre un campo sin explicar la compleja relación entre «lo lingüístico» y «lo social». Esto se puede observar en la forma en que el variacionismo formula sus hallazgos. Se hace alusión a variantes fonéticas que funcionan como «marcadores» sociolingüísticos o como «indicadores» de diversos grupos. En otras ocasiones, se señala que la pertenencia a un grupo social u otro «influye» tanto en la manera de hablar como en las actitudes hacia estas diferentes maneras de hablar. También se plantea que la variación lingüística es un «índice» de diferencias dentro de categorías sociales que son relevantes en una sociedad. En todos estos casos, vemos que los diferentes rasgos lingüísticos que las personas utilizan se asumen como un reflejo de categorías sociales y que el uso de los recursos lingüísticos no tendría el poder de impactar en estas categorías. Es más, en el marco de este paradigma, la relación entre diferenciación lingüística y otras formas de diferenciación social constituiría un proceso directo y natural, y las prácticas lingüísticas serían el producto de identidades preexistentes (García, Flores y Spotti 2017).

Conceptos como *identidad* o *norma*, y marcadores sociológicos como *clase*, *etnicidad* o *género* se utilizaron como elementos cerrados en sí mismos, que además se asumían como si existiesen anteriormente al análisis de las prácticas lingüísticas. Esto ha tenido como consecuencia que

este paradigma no haya logrado explicar por qué la gente actúa lingüísticamente como se ha encontrado en muchos estudios (Cameron 1995). Además, aunque este tipo de sociolingüística buscó distanciarse de los paradigmas más formalistas que conciben al lenguaje como una competencia mental y abstracta —y que se preguntan por cómo es el sistema— su objeto de estudio no deja de ser ambiguo, pues no queda claro si aborda el sistema o la práctica lingüística.

Simultáneamente al desarrollo del variacionismo, en la década de 1960 empezaron a surgir paradigmas más inclinados al trabajo etnográfico que buscaban estudiar el habla o la comunicación. El foco de análisis era claramente el uso y no el código lingüístico en sí mismo. Con la influencia de la teoría de los actos de habla, Hymes (1974) desarrolló la Etnografía de la Comunicación, que tenía como objeto de análisis los eventos de habla en el marco de los diferentes contextos socioculturales. Recordemos que hasta la década de 1960, en el marco de una lingüística de la oración, centrada en el código de la lengua, Sapir, Whorf y otros lingüistas y antropólogos buscaban la manifestación de la relación entre lengua y cultura en las categorías gramaticales y léxicas (Hill y Mannheim 1992). Con Dell Hymes, se dio una redefinición del locus de la relación entre lengua y cultura y, por ende, del objeto de estudio en cuestión. Este cambio teórico dio origen a desplazamientos metodológicos. Ahora con métodos etnográficos, Hymes se proponía el análisis de patrones de comunicación como parte integral de lo que las personas saben y hacen como miembros de una cultura en particular. Posteriormente, esto tuvo un impacto decisivo en el desarrollo de la antropología lingüística y específicamente en el de la socialización con el lenguaje, que se encargó de estudiar cómo niños, jóvenes y adultos aprenden a usar los recursos lingüísticos en diferentes comunidades de práctica como parte de prácticas culturales particulares

(Ochs y Schieffelin 1984, de León 2010 para una compilación en español). Por su parte, tomando como base el trabajo de Hymes y Goffman (1959, 1974) sobre la interacción social, Gumperz fundó lo que hoy se conoce como la sociolingüística interaccional (Schiffrin 1994). Esta estudia el habla cotidiana en los diferentes contextos sociales y la forma como las personas interpretan y crean significados en el marco de sus interacciones, sobre todo en contextos bilingües y urbanos. Gumperz (1982) se concentró en los encuentros interculturales y en cómo negociamos inferencias a través de claves contextualizadoras y otros recursos de la comunicación (véase Heller 2018 sobre la vinculación entre los trabajos de Gumperz y la perspectiva glotopolítica).

Ahora bien, a pesar de que estos autores abrieron el campo de estudio de «la lengua en uso» —y que además plantearon una relación más dinámica entre lengua y sociedad— solían trabajar con presupuestos tradicionales sobre la sociedad y la cultura. Muchas veces se hicieron asociaciones entre una lengua, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si estas fueran unidades cerradas que se corresponden directamente o como si la identidad estuviera encarnada en la lengua (Heller 2007, Leeman 2015). Estas corrientes se desarrollaron en una época en la que se cuestionaban las miradas del déficit con relación a la diversidad lingüística y se reconocieron las diversas posibilidades de comunicación. El riesgo de estos marcos analíticos, sin embargo, era terminar reificando las diferencias al emplear paradigmas positivistas que intentaban buscar una verdad objetiva.

En los desarrollos iniciales de la sociolingüística, que Kress denomina el enfoque «correlacional» (véase el presente volumen), lo lingüístico estaba vinculado con lo social, pero de manera autónoma, es decir sin tomar en cuenta que los hablantes tienen agencia (Kress 2001). Mientras que,

según los estudios labovianos los hablantes son conscientes de la relación entre algunos rasgos lingüísticos y las características del contexto social, en los de la etnografía de la comunicación sobre alternancia de códigos también se asume que el individuo conoce los códigos y cómo se vincula lo lingüístico con lo social. No obstante, se trataba de aproximaciones descriptivas, donde el papel del individuo se reducía a implementar el uso de los códigos «como comportamiento social adecuado» (Kress 2001). A pesar de que la elección entre códigos diferentes se veía influida por lo social, esta dimensión no intervenía en la organización del código, pues la lengua seguía siendo un sistema impenetrable y autónomo. Tal como ocurría con el paradigma saussureano, la agencia del individuo y sus acciones no tenían el potencial de modificar el sistema (véase Kress en el presente volumen).

Más o menos por los mismos años en que surgió el variacionismo, Joshua Fishman (1972) empezó a desarrollar la sociología del lenguaje, otra ala de la sociolingüística descriptiva. Esta abordaba el multilingüismo a nivel macro y se preguntaba quién habla qué lengua, con quién, dónde y cuándo; desde un enfoque funcional-estructural donde los sistemas lingüísticos se estudiaban en relación con su distribución social (véase Heller en este volumen). Es más, por aquellos años, el variacionismo y la sociología del lenguaje se constituyeron en los dos pilares de la sociolingüística: la perspectiva macro (la más sociológica) versus la perspectiva micro (la más lingüística) o, en la categorización de Fasold (1995), «la sociolingüística de la sociedad» y «la sociolingüística del lenguaje» respectivamente. Desde nuestra perspectiva, esta distinción no es apropiada, pues hoy concebimos la práctica lingüística como objeto de estudio.

El trabajo de estos autores que hemos discutido ha sido fundamental para el desarrollo de la sociolingüística como campo de estudio. Es más, en países anglohablantes, sus aportes han sido utilizados por autores contemporáneos en el marco de una perspectiva más etnográfica.⁴ Así, por ejemplo, Eckert (2012) desarrolla un variacionismo en sintonía con los nuevos desarrollos teóricos, en el que la variación constituye un recurso para la construcción situada del significado y donde el foco está en la práctica y no en las estadísticas abstraídas de esta. Por su parte, Blommaert y Rampton han retomado a Hymes y a Gumperz para discutir la importancia de la etnografía como práctica democrática y antihegemónica (Blommaert 2009a), con el fin de entender la noción de gubernamentalidad de Foucault (Rampton 2014), para trabajar la noción de repertorios (Blommaert y Backus 2011) y para alimentar la noción de estilo y estilización (Rampton 2017). Es más, otros investigadores están abordando el multilingüismo en contextos indígenas desde una perspectiva crítica y posestructuralista que problematiza la misma noción de lengua y categorías como las de «hablante nativo», «diglosia», «lengua materna» y «comunidad de habla» (Blommaert 2010, Pietikainen *et al.* 2016, Pennycook 2010, Heller 2011). El concepto de multilingüismo también ha sido cuestionado, dado que se asocia a lenguas y compartimentos cognitivos separados y grupos lingüísticos autónomos; y no se «adapta a las interacciones dinámicas entre lenguas y comunidades que refleja el término translingüe» (Canagarajah 2013: 7, nuestra traducción). Desde estas nuevas tendencias, se asume un enfoque más dinámico del significado social y se integra mejor lo social y lo lingüístico.

El variacionismo ha tenido mucha influencia en los estudios del español en Latinoamérica, aunque hoy en día quizás tenga más fuerza el análisis del discurso. Es más, en varios países latinoamericanos el término

sociolingüística solo equivale a la perspectiva variacionista.⁵ Desde Argentina, Lavandera cumplió un rol fundamental en la renovación disciplinaria de la lingüística y en apostar por estudiar el lenguaje como instrumento de interacción social y discursiva. Formada con Labov en la Universidad de Pensilvania en Estados Unidos, Lavandera volvió a Buenos Aires a mediados de la década de 1980. Desde ahí, tomó distancia de algunos presupuestos del variacionismo (1978), empezó a difundir una concepción del lenguaje que se alejaba de la perspectiva estructuralista y puso en agenda el análisis del discurso y de las ideologías lingüísticas. Esto contribuyó a redefinir el objeto de la sociolingüística en Argentina (véase Raiter y Zullo 2004), aunque lo mismo no ocurriera en otros países. En general, podríamos señalar que en Latinoamérica la mayor parte de los estudios en sociolingüística han estado marcados por una tradición objetivista (Codó *et al.* 2012) que ha privilegiado el análisis de tipo cuantitativo-correlacional inspirado en Labov, los trabajos dialectológicos dedicados a la descripción de aspectos particulares de las hablas americanas respecto de las peninsulares y aquellos sobre lenguas en contacto como productos y sistemas, y no como procesos ligados a prácticas sociales. Una excepción a esta tendencia fue el trabajo de Alberto Escobar (1972a, 1972b) en el Perú, que abordó la realidad plurilingüe desde un punto de vista de las estructuras de poder, en un contexto en el que se llevaban a cabo solo estudios filológicos. Con «su perspectiva ecológica de la lingüística peruana», y desde una mirada interdisciplinaria, Escobar fomentó la integración de la lingüística, las lenguas indígenas y la tarea educativa del país.

1.2 El análisis del discurso y la introducción de lo crítico

Mientras que la sociolingüística temprana no había teorizado de manera explícita el tema del poder, otras corrientes sí lo hicieron. Por ejemplo, la antropología lingüística en Estados Unidos y el análisis crítico del discurso en Europa constituyeron estímulos importantes para que la sociolingüística adquiriera un matiz crítico (Coupland 2016). Hoy en día, sin embargo, a veces resulta difícil diferenciar la sociolingüística del análisis del discurso, pues los sociolingüistas siempre analizan diversos tipos de discurso y echan mano de las herramientas de variadas corrientes de este campo de estudio (Bell 2016). Sin embargo, en Latinoamérica, los analistas del discurso —o los que se dedican a la pragmática— no necesariamente se consideran sociolingüistas.

Los aportes posestructuralistas (desde Foucault y Derrida) instalaron el «giro lingüístico» en las ciencias sociales y subrayaron la construcción discursiva de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria. Sabemos que este enfoque no niega la existencia de la realidad (y no asume que absolutamente todo es discurso), sino afirma que nunca tenemos acceso a ella de forma neutral y objetiva y que siempre nos encontramos con la inevitable mediación del lenguaje, cargado de ideologías sociales y de intereses diversos. Los analistas críticos del discurso tomaron las anteriores premisas para aportar en el análisis más fino, detallado y «micro» del uso oral y escrito del lenguaje. Ahora bien, los estudios críticos del discurso contienen una gama diversa de opciones teóricas. Entre estas se encuentran el *enfoque histórico-discursivo* de Wodak (Reisigl y Wodak 2001), el modelo de corte más cognitivista de Van Dijk (Van Dijk 1999), el *análisis del discurso mediado* de Scollon (Scollon 1998), la *psicología discursiva* de figuras como Potter y Wetherell (Edwards y Potter 1992, Billig *et al.* 1988) o el modelo de Fairclough, que se vincula más con la teoría social contemporánea (Chouliaraki y Fairclough 1999).

Los estudios del discurso en Latinoamérica han estado influidos por varias de estas corrientes, incluida la tradición francesa de los estudios discursivos (Maingueneau 1987, Pecheux 1969). En Argentina, por ejemplo, de Arnoux fundó en 1985 una cátedra entonces llamada semiología y análisis del discurso que buscaba estudiar el lenguaje en su funcionamiento social desde una perspectiva interdisciplinaria.⁶ No obstante, el enfoque se centraba en el análisis de textos escritos a través del trabajo historiográfico y no necesariamente de la apuesta etnográfica. Asimismo, en Latinoamérica (y sobre todo en países del cono sur) la lingüística sistémico-funcional y la influencia de Michael Halliday han cobrado mucha fuerza, sobre todo en la generación que se formó con Lavandera en la década de 1980. La Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional (ALSFAL), y figuras importantes como Mariana Achugar (en Uruguay) y Teresa Oteíza (en Chile), son muestra de esto. En general, se podría señalar que, en las últimas dos décadas, se ha desarrollado una comunidad amplia de analistas del discurso de variadas tendencias, muchos de los cuales están conectados con la revista *Discurso y Sociedad* fundada por Van Dijk y la Asociación Latinoamericana del Discurso (ALED). Ahora bien, aunque no podemos hablar de una sola versión de los *estudios críticos del discurso*, muchas corrientes comparten los siguientes dos aspectos que las acercarían a la sociolingüística crítica: 1) conciben el lenguaje como parte de la práctica social y 2) tienen un interés particular por la relación entre el lenguaje y el poder (Van Dijk 1993, Wodak 2001). Si bien esas dos características son parte esencial de lo que estamos denominando sociolingüística crítica, queremos hacer algunas precisiones al respecto.

A pesar de que los *estudios críticos del discurso* surgen como reacción a paradigmas de la lingüística del texto que se enfocan en textos orales y

escritos como únicos objetos de investigación, a veces siguen tomando como unidad de análisis al texto y no a la práctica. Concebir la práctica como unidad de análisis tiene consecuencias en los ámbitos metodológico e interpretativo. En cuanto a lo metodológico, porque los datos no podrán consistir en textos aislados de su contexto y de los actores sociales que los producen y los consumen. A nivel interpretativo, porque para hacer el análisis tendremos que echar mano de categorías e información interdisciplinaria que siempre van más allá de los textos. Además, la noción del lenguaje como práctica social y no exclusivamente como texto difiere no solo del concepto de discurso de Foucault, sino también de una aproximación al discurso como uso de la lengua en interacciones cotidianas, que ha prevalecido en corrientes relacionadas, tales como la pragmática, el análisis de la conversación o la sociolingüística interaccional.⁷ Asimismo, con base en los estudios de Goffman sobre el concepto de imagen y su negociación en el discurso ha nacido el interés por comprender cómo en las interacciones sociales se negocia la cortesía y descortesía. Esto ha sido estudiado en el español en el mundo dentro de un marco comparativo por el grupo EDICE (Estudios de discurso de cortesía en español) fundado por Diana Bravo, investigadora argentina que trabaja desde Suecia (se puede consultar Bravo 2009, entre otros).

Como veremos más adelante, la noción de «práctica social» implica añadir una dimensión sociológica del discurso que las perspectivas enfocadas solo en la interacción interpersonal no toman en cuenta. Un buen ejemplo de cómo se pueden utilizar las herramientas del análisis de la conversación dentro del paradigma de la sociolingüística crítica constituye el estudio de Ostermann sobre las interacciones entre instituciones y víctimas de violencia doméstica incluido en este volumen.

Finalmente, presentamos la noción de poder utilizada en este volumen. Los estudios críticos del discurso intentan *desnaturalizar* o *deconstruir* las imágenes, significados y demás dispositivos que se instalan en el «sentido común» de las personas para legitimar la desigualdad y la jerarquización social. En tal sentido, tratan de revelar la función que tiene la práctica discursiva en el mantenimiento del orden social, sobre todo en la reproducción de aquellos vínculos sociales que involucran relaciones de poder inequitativas. Sin embargo, algunos investigadores nos alertan sobre la forma cómo a veces se ha abordado el concepto de poder. Para estos, el riesgo consiste en asumir una visión determinística del cambio social, además de dar por sentada la existencia de grupos sociales como previos a la práctica discursiva. En otras palabras, a veces se utilizan categorías como raza o etnicidad sin problematizarlas y se conceptualizan las relaciones de poder como si estas fueran estáticas y se reflejaran en dicotomías fijas, tales como opresor/oprimido o mayoría/minoría (Blommaert 2005, Pietikainen 2016).

Al respecto, queremos defender la idea de que el poder no constituye un dispositivo que posee un grupo en particular sino, más bien, una estrategia en juego que circula por toda la sociedad y que se ejerce desde circunstancias concretas. Sin embargo, tal como lo ha señalado Blommaert (2005), el análisis no debe partir de presupuestos *a priori* sobre las relaciones de poder existentes que luego se proyectan en el uso del lenguaje, como si se tratara solamente de un ejercicio de tipo «confirmatorio». En realidad, es preciso reconceptualizar la noción de poder como un dispositivo que se construye en el nivel micro de la interacción discursiva a medida que esta se va llevando a cabo. Esto quiere decir que ni siquiera a nivel de un evento comunicativo podemos plantear que el poder sea propiedad de una sola persona, pues —como constructo

dinámico— este se va negociando de formas complejas a través del uso de los recursos lingüísticos. Consideramos que esta perspectiva enriquece el tratamiento que se le ha dado al tema del poder en la literatura más tradicional de las ciencias sociales.

En general, una sociolingüística de índole crítica se centra en cómo funciona el poder en las prácticas lingüísticas (Kress 2001). Para Kress, por ejemplo, es precisamente el poder lo que da lugar a las diferencias en el uso de la lengua, pues este siempre está en juego en todas las (inter)acciones lingüísticas. En una sociolingüística de este tipo, la acción social es un efecto de las relaciones de poder y la agencia de los individuos se explica en el marco de sus posicionamientos sociales en este campo de poder. Es más, lo social no está fuera del signo lingüístico, sino dentro de él: el signo se transforma según los intereses de quien lo ha creado, de acuerdo con el contexto en el que se encuentra (Kress 2001).

Nos parece importante la distinción que se hace en los estudios críticos del discurso (basado en el marco de la lingüística sistémico funcional de Halliday de 1978) entre la *dimensión representacional* y la *dimensión interpersonal* del lenguaje, ya que, por lo general, se cree que este es constitutivo solo a nivel de las representaciones sociales. Antes del surgimiento de la pragmática, la lingüística enfatizaba la función referencial del lenguaje, como si este solo sirviera para hablar «sobre» cosas y no para actuar en el mundo. Sin embargo, los análisis de diferentes tipos de textos —y sobre todo de interacciones— han demostrado que el lenguaje nos permite interpretar la realidad, construir objetos y eventos del mundo, además de relacionarnos con nuestros interlocutores de distintas maneras y construir diferentes identidades dependiendo de las circunstancias. Cada vez que interactuamos con alguien estamos diciéndole (o negociando) cómo queremos que nos vea y estamos estableciendo un tipo de relación con él o

ella. Creemos que este aspecto interpersonal, como algo emergente de interacciones situadas, es un aporte fundamental.

Nos gustaría precisar un último aporte de la perspectiva posestructuralista y crítica. El análisis de la *forma* en las prácticas lingüísticas no se hace ni para confirmar una realidad «objetiva» que existe fuera del lenguaje, ni para confirmar una realidad que ha sido construida previamente por medio del lenguaje. Más bien, el análisis de la forma de estos eventos comunicativos ayuda a ver cómo se negocian identidades y se puede construir la realidad. A veces cuando los sociólogos o psicólogos hacen una entrevista buscan que el lenguaje utilizado «refleje» o «corrobore» ideologías existentes o procesos cognitivos subyacentes. Sin embargo, como los psicólogos discursivos nos informan, las actitudes, las emociones y la memoria, por ejemplo, se construyen a través de la interacción social. Se observa también que es difícil reconciliar la variabilidad característica del habla de la gente con la idea de que el lenguaje simplemente «refleja» procesos cognitivos y estructuras subyacentes estables (Edwards y Potter 1992). Para el analista del discurso, el recuento de una persona en una entrevista es conceptualizado como un *acto discursivo* que se construye en un contexto específico para un propósito particular y que, por lo tanto, hay que mirar como locus de construcción. La entrevista, entonces, no refleja de manera transparente «objetos» (considerados como reales o construidos) que existen *a priori*, sino que construye estos «objetos» a partir de una manera determinada de usar el lenguaje. Concebir al lenguaje como acción implica rescatar la dimensión agentiva del hablante en el marco de prácticas sociales situadas que se inscriben en propósitos particulares. Desde esta perspectiva, hay que mirar lo que sucede cuando se usan los recursos lingüísticos en situaciones concretas y no solo investigar el lenguaje como si este fuera un medio que

nos permite llegar a los sentimientos, opiniones, información e ideologías, por ejemplo.

1.3 La antropología lingüística y la perspectiva etnográfica

Como dijimos anteriormente, la antropología lingüística es un campo de estudio basado en la etnografía que surgió en la década de 1980 en Estados Unidos y que aborda temas comunes con la lingüística etnográfica de Gran Bretaña (Tusting y Maybin 2007). La apropiación temprana de una perspectiva construccionista del lenguaje por parte de este campo de estudio ha tenido gran influencia sobre la sociolingüística. Desde el estudio de instancias concretas de prácticas con el lenguaje y su multifuncionalidad, la antropología lingüística ha abordado muchas temáticas, tales como la socialización con el lenguaje, las prácticas de literacidad, las ideologías lingüísticas y el multilingüismo en el marco de la globalización, entre otras (Ahearn 2017). En Latinoamérica, y particularmente en los países de habla hispana, este campo de estudio todavía no está muy difundido, a pesar de la importancia que ha tenido y sigue teniendo la etnografía en las disciplinas de las ciencias sociales. Quizás porque el énfasis se ha puesto en el estudio de la lengua como sistema y no como práctica, desde la lingüística se han privilegiado las descripciones y tipologías de las lenguas originarias, los estudios sobre políticas lingüísticas desde perspectivas históricas y aquellos de las lenguas en contacto o el plurilingüismo alejados de los procesos sociales que los enmarcan (Codó *et al.* 2012).

En el marco de los nuevos estudios de literacidad en Latinoamérica se han desarrollado importantes análisis etnográficos sobre literacidad desde problemáticas locales en diversas comunidades (Zavala *et al.* 2004, Kalman y Street 2009, Salomon y Niño-Murcia 2011). Además, se han hecho trabajos sociolingüísticos de corte más etnográfico (Codó *et al.* 2012), y

sobre lenguas indígenas en particular (Unamuno 2011, 2015; Lagos, Rojas y Espinoza 2013; Lagos 2013; Arratia y Limachi 2019, entre otros), que todavía se encuentran dispersos en diferentes departamentos de las universidades, y en diversas disciplinas y tradiciones de investigación. Vale decir que aquellos que hacen sociolingüística etnográfica pueden encontrarse en departamentos de lingüística, pero también de educación o de antropología, dependiendo de los países.

Influida por los trabajos de Hymes y de Gumperz, esta corriente asume la etnografía desde una perspectiva metodológica y epistemológica (Blommaert 2006). El lenguaje se convierte en un recurso que siempre se desarrolla como parte de acciones de personas en contextos sociales. Y en lugar de abordar solo los productos lingüísticos finales (a nivel de estructuras lingüísticas), la antropología lingüística se aproxima, a través de la etnografía, al proceso involucrado en el desarrollo de estas acciones. Asimismo, la etnografía permite acercarnos a las dimensiones de la vida social desde el sentido que estas tienen para los propios participantes de las investigaciones. Eckert (1989), por ejemplo, muestra la importancia de la etnografía en los estudios de la variación sociolingüística en su trabajo sobre adolescentes en una escuela secundaria. En dicho estudio, esta autora intentó utilizar la noción de clase social como una variable independiente, pero luego se dio cuenta de que los adolescentes concebían el universo de su experiencia social desde otras categorías con sentido y relevancia en ese contexto en particular (como aquellas de *Jocks vs. Burnouts*). Desde esta perspectiva, las variables lingüísticas adquieren sentido en el marco del discurso más extendido y como parte de comunidades de práctica particulares. Además, no solo reflejan sino también construyen el significado social. Otro ejemplo es el trabajo etnográfico en la ciudad de Los Ángeles, California, de Mendoza-Denton (2008), quien investigó las

pandillas latinas. La autora observó cómo algunas de ellas se apropiaban del inglés, mientras que otras utilizaban un inglés mejicanizado y otros recursos del español en el marco del despliegue simbólico de sus identidades. En el presente volumen incluimos un estudio de Guerretaz sobre cómo se construye el «adueñamiento» del maya en la implementación de la política lingüística nacional en México, donde la etnografía permite una comprensión más matizada, profunda y en ocasiones precisa de cómo funcionan las políticas lingüísticas en un contexto particular.

La antropología lingüística, interesada en el fenómeno de la interacción social, conceptualiza el uso del lenguaje como una parte constitutiva de la identidad (Bucholtz y Hall 2005). Los hablantes —como actores sociales— usan los recursos lingüísticos en el discurso para proyectar y negociar identidades. Mientras que el variacionismo clásico asumió en su modelo identidades fijas y monolíticas que se expresan en la conducta de la gente de manera consistente (y que a su vez se conciben como «separadas» del lenguaje), nuevas corrientes de las ciencias sociales empezaron a mostrar que la identidad —siempre cambiante y múltiple— es algo que la gente continuamente construye y reconstruye en sus encuentros con otros en el mundo (Cameron 2001). Alineada con esta perspectiva, la antropología lingüística rescató la noción de agencia de paradigmas que se centraban en la lengua como sistema e invisibilizaron el poder que tiene el sujeto para transformarlo. A continuación, daremos cuenta de algunas nociones que son centrales en el desarrollo de la antropología lingüística, como la de ideología lingüística.

La noción de ideología lingüística desarrollada en la década de 1990 en la antropología lingüística en Estados Unidos, e influida por el pensamiento posestructuralista, es ahora parte de un paradigma central en los estudios de la lengua en general. Según Duranti (2003), esta noción nos ofrece una

perspectiva para examinar las creencias acerca del uso lingüístico y de las lenguas como tales en la comunidad, y no se reduce a una temática más. En palabras de Irvine, las ideologías lingüísticas constituyen «el sistema cultural de ideas sobre las relaciones entre lo social y lo lingüístico, junto con su carga moral e intereses políticos» (1989: 225). Se trata de una noción que no reemplaza superficialmente la de actitudes lingüísticas —tan utilizada en la sociolingüística clásica—, sino que aporta una nueva forma de concebir la relación entre lenguaje y sociedad (Zavala 2016). Mientras que las aproximaciones «no ideológicas» al lenguaje dan por sentado que los significados de los signos lingüísticos son fenómenos objetivos, el enfoque de las ideologías lingüísticas sitúa su significado en relación con otros signos en contextos socioculturales particulares. Este último enfoque también interroga desde qué perspectivas un signo específico adquiere un valor particular (Rosa y Burdick 2017). Las ideologías lingüísticas son fenómenos poderosos que funcionan en múltiples escalas y niveles, y que median la relación entre las estructuras lingüísticas y las sociales (Kroskrity 2004). Además, las ideas sobre la lengua nunca son simplemente sobre esta, sino que ocultan otro tipo de conflictos y un miedo a la diferencia (Cameron 1995). En el mundo hispano, se han realizado trabajos importantes en esta línea y cada vez se desarrollan más. Del Valle ha aportado con estudios fundamentales sobre las ideologías del español desde una perspectiva histórica, no solo en España sino también en Latinoamérica y Estados Unidos (2004, 2016). Dentro de esta misma línea, De los Heros (2012) aborda las ideologías lingüísticas del estándar en intelectuales vinculados a la regimentación del uso del castellano o español en el Perú desde el siglo XIX.

De esta manera, el marco teórico de las ideologías lingüísticas ha puesto sobre la mesa la noción de significado no referencial y la forma en que este

se produce a través del uso de los recursos lingüísticos en la actividad humana. En el paradigma variacionista laboviano, las correlaciones entre las variables lingüísticas y las categorías demográficas se entienden como hechos sociales que ocurren de forma natural y no como procesos mediados por ideologías. Para este paradigma, las prácticas con el lenguaje indexan identidades preexistentes en lugar de reproducirlas, crearlas y potencialmente transformarlas de manera dinámica. Las nociones de indexicalidad (Silverstein 2003), de campo indexical (Eckert 2008) y otras más recientes como la de enregistramiento (Agha 2005), surgen en el marco de la antropología lingüística, aunque claramente tienen en su base nociones importantes desarrolladas por el variacionismo hace más de cuatro décadas, como las de «indicador», «marcador» y «estereotipo» (véase Delforge 2012 para una articulación entre el variacionismo y nociones de la antropología lingüística). Por ejemplo, para Silverstein, la forma lingüística y su uso social, así como las reflexiones humanas sobre los usos lingüísticos, están en una relación dialéctica y se retroalimentan entre sí.

Tomando como base el trabajo de Inoue (2006) en Japón, un grupo de investigadores en Estados Unidos, involucrados en los procesos de racialización del lenguaje, proponen considerar al «sujeto que escucha» en relación con la formación de las ideologías lingüísticas. Esto implica cambiar el foco de atención de las prácticas lingüísticas y sus hablantes a los oyentes y la percepción que estos tienen de lo que escuchan (Rosa 2019, Flores y Rosa 2015, véase traducción en este volumen), pues los oyentes nunca perciben las prácticas lingüísticas de los hablantes de forma objetiva, sino siempre bajo el tamiz de su posición (racializante) en la estructura social. De esta manera, las ideologías fusionan ciertos cuerpos racializados con «deficiencia» lingüística, más allá de la existencia o no de prácticas lingüísticas objetivas. En palabras de Chun y Lo, lo que escuchamos del

hablante no se basa enteramente en lo que este produce sino «en las formas en que hemos sido socializados para reconocer ciertas distinciones y a su vez borrar otras, siempre al servicio de intereses ideológicos específicos» (Chun y Lo 2016: 224). Según lo anterior, la teoría sociolingüística debería basarse, no solo en los sujetos que producen lenguaje, sino en las representaciones que construye el oyente a partir de procesos de interpretación de la producción del hablante. Después de todo, no accedemos a la realidad de forma neutral y directa, sino a partir de la mediación de ideologías, valoraciones y todo tipo de regulaciones (Hall 2010). Si bien desde Latinoamérica se ha teorizado la raza desde autores fundamentales como Quijano (2000), y también se ha abordado desde el análisis crítico del discurso (a partir de la influencia de los trabajos de Van Dijk), los estudios sobre procesos de racialización del lenguaje son aún escasos (aunque se puede consultar Zavala 2011, Brañez 2017, Mesía 2017 y De los Heros 2016, sobre el Perú).

Todo esto significa que la percepción de las variedades etnolectales están influidas por las ideologías que tenemos y que están alineadas con intereses específicos (véase Babel 2018 sobre el caso boliviano). En otras palabras, la forma en que hemos sido socializados nos lleva a enfatizar ciertas distinciones dialectales y borrar otras. Así por ejemplo, lo que se percibe como una variedad etnolectal particular, tales como el castellano andino en el Perú o el castellano «alteño» y «terrabajense» en los valles cruceños de Bolivia, no corresponde en su totalidad con una realidad lingüística existente y verificable empíricamente (Babel 2018, Chun y Lo 2016, Irvine y Gal 2000). Los rasgos que están estigmatizados se usan selectivamente para categorizar un dialecto, pues hay un mayor grado de conciencia sobre ellos, mientras que otros rasgos menos perceptibles se interpretan de maneras diferentes según el punto de vista del oyente. Como

consecuencia de lo anterior, una persona puede ser percibida como usuaria del inglés afroamericano, aunque utilice una serie de rasgos asociados a este etnolecto de forma esporádica, mientras que un blanco del sur de Estados Unidos puede usar rasgos del inglés afroamericano y ser percibido como una persona que no está usando este tipo de variedad. Estas discusiones han promovido —sobre todo en Estados Unidos— el desarrollo de la noción de *ideología raciolingüística* y de la teorización sobre cómo se naturaliza el vínculo entre lengua y raza (Rosa y Flores 2017, Alim, Rickford y Ball 2016). Todo este aparato teórico podría enriquecer el estudio del español en contacto con lenguas indígenas en Latinoamérica. Debido a la fuerte influencia de los estudios dialectológicos en nuestro continente, estas variedades del español han sido estudiadas desde su forma y no tanto desde lo que los hablantes hacen con sus recursos lingüísticos y a razón de qué. Más aún, si bien el estudio de la percepción se ha pensado desde Labov, y más adelante desde autores como Preston (1989) en el marco de la llamada dialectología perceptual, no se ha situado en perspectivas críticas como las citadas más arriba. En el mundo hispano, Moreno Fernández también ha abordado el tema de la variación como producto de la percepción desde la sociolingüística cognitiva (2012) y en América Latina esta línea ha sido trabajada por diversos autores como Caravedo en el Perú (2014).

Otra área de estudio interdisciplinario corresponde con «el giro de la movilidad» o el paradigma de las movilidades (Sheller y Urry 2006, Faist 2013), en su relación con el fenómeno del lenguaje (Canagarajah 2018). La migración transnacional ha generado cambios en los grupos desde el nivel familiar y escolar hasta el institucional y nacional. El contacto y la práctica lingüística, y los procesos de identificación social en las comunidades receptoras de migrantes nos llevan a repensar las maneras tradicionales de analizar lo lingüístico y las formas que toma. Si bien tanto en Europa y

Norteamérica como en Latinoamérica se han dado flujos migratorios históricos muy grandes , el uso actual de la tecnología ha cambiado las coordenadas de espacio y tiempo. Es más, en los últimos años se han venido desarrollando flujos mucho más intensos entre nuestros países (piénsese por ejemplo en el caso de Venezuela). Desde Latinoamérica, nos interesan las dinámicas de movilidad entre lo «rural» y lo «urbano» y la presencia de población indígena en centros urbanos, pero también la «población flotante de migrantes itinerantes» (Arratia y Limachi 2019). Asimismo, creemos que es importante abordar los procesos de constitución de nuevos actores políticos, las agendas de las juventudes indígenas urbanas y los proyectos de los colectivos sociales de mujeres; todo lo cual influye en las prácticas lingüísticas y también son influidas por ellas.⁸ Con los procesos constantes de deterritorialización y reterritorialización, textos, recursos semióticos y personas cruzan fronteras geográficas y temporales en un flujo constante, sin que la movilidad geográfica conduzca necesariamente a la movilidad social (Niño-Murcia 2012, 2018). En palabras de Blommaert, para analizar los usos lingüísticos en la sociedad contemporánea se requiere de una *sociolingüística de la globalización y de la movilidad*, que utilice «una teoría de la lengua cambiante para una sociedad cambiante» (Blommaert 2010: 2). A pesar de las diferentes problemáticas con los contextos del norte, resulta útil seguir los nuevos debates y parámetros para analizar la relación entre lenguaje y sociedad, y específicamente la noción de contexto, que se han desarrollado para otras latitudes. Sin embargo, como investigadores latinoamericanos, tendremos que responder a estos desarrollos conceptuales desde los fenómenos y dinámicas de nuestros contextos.

Diversos investigadores de la sociolingüística crítica han cuestionado últimamente la dicotomía entre lo «micro» y lo «macro», indicando que no

siempre permite interpretar los fenómenos sociolingüísticos en nuestras sociedades contemporáneas globalizadas y deterritorializadas (Wortham 2012). Algunos autores prefieren hablar de escalas sociolingüísticas para teorizar y analizar la forma en que los recursos lingüísticos retienen o pierden valor social dependiendo de dónde están situados a través de líneas espacio-temporales (Blommaert 2007). Después de todo, no existe un conjunto «macro» de modelos o ideologías que sean universales a un grupo de personas, una comunidad o un país, a partir del cual se pueden explicar todos los tipos de coacciones. Otros autores adoptan, más bien, un enfoque rizomático para evitar la identificación de causalidades a través de líneas cronológicas y favorecer una mirada donde los procesos se conciben como interconectados y múltiples (Deleuze y Guattari 1980, Pietikainen 2013). Dicho enfoque se basa en la imagen del rizoma botánico que se desarrolla de manera no jerárquica y considera la multiplicidad de relaciones en oposición al modelo arbóreo que usa conexiones lineales y verticales. Más allá del enfoque utilizado, lo que resulta importante es complejizar la relación entre lenguaje y sociedad a partir de una visión del lenguaje como una práctica que produce diversos tipos de recursos en diferentes niveles de lo social.

2. Hacia una sociolingüística crítica

La mayor parte de la sociolingüística contemporánea con un enfoque interdisciplinario tiene como objeto de estudio el uso de los recursos lingüísticos por parte de las personas y echa mano de la teoría de la práctica de forma explícita o implícita. La lengua, la cultura y la sociedad aparentemente tienen una realidad preexistente, pero al mismo tiempo son los productos de las palabras y las acciones de los individuos. Las estructuras (tanto lingüísticas como sociales) constriñen, pero también

generan acciones humanas, que simultáneamente crean, recrean o reconfiguran esas mismas estructuras. Esto se diferencia de una perspectiva puramente estructuralista donde el sujeto está invisibilizado, en la medida que no se considera su agentividad (véase Kress, este volumen). Más aún, la investigación sociolingüística contemporánea de corte crítico va más allá de la utilización de categorías demográficas simples y más bien se dedica a desempaquetar y a cuestionar esas categorías (Bell 2016).

En línea con el llamado de Bucholtz y Hall (en este volumen), no queremos separar las perspectivas que hasta ahora han abordado el uso de los recursos lingüísticos, sino integrarlas en un enfoque interdisciplinario. Esto nos permitiría aproximarnos al estudio del lenguaje, la cultura y la sociedad interconectándolos. Además, desde la noción del lenguaje como práctica sociocultural, la distinción entre lo lingüístico y lo no lingüístico resulta artificial e irrelevante. Al usar los recursos lingüísticos, cada acción siempre debe situarse en patrones más amplios de la conducta humana, que a su vez se enmarcan en estructuras del orden social. Como ya lo señalaron Codó *et al.* (2012: 169) desde el mundo hispano, se trata de asumir una sociolingüística que intente «vincular los fenómenos comunicativos a los procesos de configuración de la estructura y, por tanto, de la desigualdad social». Una sociolingüística que busque comprender la práctica interaccional pero también cómo esta dimensión más micro incide en la producción del orden social.

Como hemos visto, en los últimos veinte años, la sociolingüística ha empezado a cuestionar muchas de las categorías con las que ha estado trabajando durante décadas para reflejar los muchos cambios sociales, culturales y lingüísticos de nuestra era digital y global. Por ejemplo, el surgimiento de las nuevas tecnologías (espacios sociales y virtuales como instagram, facebook, twitter), el neoliberalismo y la mercantilización del

lenguaje, entre otros fenómenos, han tenido importantes implicancias en la manera cómo conceptualizamos la relación entre lenguaje y sociedad, y las realidades multilingües del mundo contemporáneo. Es importante que como investigadores repensemos qué tipo de fenómenos analizamos, qué distinciones y categorías imponemos en los datos que recolectamos y qué aproximaciones metodológicas usamos para abordar nuestras preguntas. Después de todo, disciplinas como la lingüística y la antropología han jugado un rol importante en las agendas nacionalistas y coloniales de nuestros países, que involucraron la naturalización, uniformización y objetivización de grupos sociales, sus «culturas» y sus «lenguas» (Heller 2007, Heller y McElhinny 2017). Desde Latinoamérica, es importante ponernos a pensar en cómo estudiar los procesos identitarios actuales en contextos plurilingües que siempre arrastran procesos de colonialidad históricos pero también globales.

Los distintos desarrollos de la sociolingüística crítica construyen nuevos paradigmas que rompen con el pasado, y cuestionan el estatus ontológico de las lenguas y las maneras como estas han sido construidas en la sociedad moderna (Makoni y Pennycook 2005, Bauman y Briggs 2003, Heller 2007). Makoni y Pennycook (2005) argumentan que la noción de lengua como una instancia discreta y delimitada, y como una «institución contable», constituye una invención europea. En otras palabras, es un producto del colonialismo y de una ideología nacionalista y romanticista herderiana del siglo XIX que insistió en la conexión intrínseca entre lengua, identidad y territorio. A partir de esta constatación, los investigadores arriba citados hacen un llamado a desempaquetar críticamente los procesos discursivos involucrados en la clasificación, nombramiento e «invención» de las lenguas. Al respecto, plantean la necesidad de «desinventar» las lenguas y de que el foco de estudio no sean las lenguas (o las variedades), sino los

recursos lingüísticos de los hablantes en el marco del rango completo de sus actividades comunicativas. Esto implicaría pasar de una «sociolingüística de las lenguas» a una «sociolingüística del habla» o de los repertorios (Blommaert 2009b). O más específicamente, a una sociolingüística basada en el hablante y en el oyente (Bell 2016).

A partir de este paradigma deconstructivo se está forjando una nueva sociolingüística del multilingüismo, que toma en cuenta el nuevo orden comunicativo y las condiciones culturales particulares de nuestros tiempos (Martin Jones y Martin 2017). Heller (2007) sostiene que hoy en día no podemos considerar que la lengua constituye una entidad cerrada, que la identidad de los hablantes es estable, y que las comunidades son uniformes y homogéneas (véase Heller en este volumen). Desde la noción del bilingüismo como práctica social, según dijimos antes, no solo se están problematizando nociones cerradas, unitarias y reificadas de «lengua», «cultura» e «identidad», sino también conceptos como los de «hablante nativo», «diglosia», «lengua materna», «primera/segunda lengua (L1/L2)», «comunidad de habla», «lenguas en peligro», «mantenimiento lingüístico», entre otros (Blommaert 2010, Heller 2011, Pennycook 2010). Estos términos son difíciles de operacionalizar tanto en la investigación empírica como en los procesos de enseñanza. El llamado es a trabajar con nociones más fluidas de lengua y pasar del objeto «lengua» al proceso o la acción de «lenguar». Esta nueva sociolingüística del multilingüismo ha generado una terminología que ha ingresado al campo, con nociones como translenguando (García 2009), bilingüismo flexible (Blackledge y Creese 2010), polilenguando (Jørgensen, Karrebaek, Madsen y Møller 2011), lingualismo dinámico (Flores 2013), prácticas transidiomáticas (Jacquemet 2005) y translingualismo (Canagarajah 2013). Más allá de la discusión sobre qué término utilizar, lo importante es darnos cuenta que todos ellos se

distancian de una concepción de lengua como un objeto discreto y, de esa forma, asumen los procesos de uso de los recursos lingüísticos como algo fluido, complejo y dinámico. Se trata de un cambio que va desde un enfoque del bilingüismo aditivo hacia uno del bilingüismo dinámico, en que se pone énfasis en los procesos de construcción de significado de poblaciones bilingües.

En Latinoamérica, una nueva sociolingüística del multilingüismo también implicaría ir más allá de investigar el uso de lenguas reificadas y cómo se correlacionan con tipos de hablantes, dominios institucionales, temas o actividades; ello al estilo de la otrora sociología del lenguaje de Fishman. Es importante estudiar la forma en que se construyen las lenguas originarias y sus contornos, el rechazo a los procesos de estandarización de las mismas con el argumento de que obedecen a procesos coloniales, los movimientos decoloniales en torno a estas lenguas, las nuevas identidades políticas nacionales como plurilingües o plurinacionales que revisan la idea del Estado moderno, los procesos de revitalización de las lenguas en el marco de movimientos indígenas, el rol de diferentes actores sociales en la interpretación de las políticas lingüísticas, la racialización del lenguaje en intersección con categorías de clase y género, entre otros temas que no necesariamente son parte de la agenda de los países del norte global. El artículo de Zavala en el presente volumen se enmarca en estos cuestionamientos de la nueva sociolingüística del multilingüismo a partir del estudio de un programa de formación docente en educación intercultural bilingüe.

Todo lo anterior también implica cambiar el enfoque del objeto al proceso, es decir, de los límites o las categorías en sí mismas a cómo estas han sido creadas. Lo que resultaría central son los procesos y las prácticas involucrados en la construcción de categorías y de las fronteras entre ellas.

Esto también involucra considerar las consecuencias en la construcción de jerarquías, relaciones de poder y procesos excluyentes (o incluyentes). Así, por ejemplo, resulta más útil hablar de *lenguas minorizadas* en lugar de *lenguas minoritarias* o de trabajar con nociones como las de racialización y enregistramiento (además de raza y registro), pues hacen alusión a procesos contingentes y cambiantes siempre influidos por la ideología y la economía política. Por lo tanto, no se trata de asumir conexiones entre lengua, cultura, etnicidad, nacionalidad y geografía, sino de explorar la contingencia de estas categorías (Heller 2007, Pennycook 2010). En el presente volumen, por ejemplo, incluimos un trabajo de Unamuno sobre algunas escuelas wichi en la provincia del Chaco en Argentina, donde la autora opta por hablar de «lo silencioso» como algo social e interactivamente producido y no del «silencio» como una categoría objetiva situada en el individuo.

La sociolingüística crítica por la que abogamos en este volumen se reafirma como un proyecto tanto intelectual como político interesado por la justicia social, tal como ocurrió con la sociolingüística desde sus inicios en la década de 1960 (p. ej., Gumperz 1982, Hymes 1974, Labov 1972). Sin embargo, esta reafirmación requiere hacer un alto en el camino, mirar la disciplina desde dentro, desarrollar una sociolingüística reflexiva que explicita y monitoree sus propios intereses, y aprenda de las limitaciones de la disciplina. Después de todo, sabemos que es imposible acceder a una sociolingüística libre de ideología (Lewis 2018). Ahora bien, a pesar de que esto implica asumir un relativismo epistémico, es decir, reconocer que todos los discursos están contruidos socialmente y que siempre se vinculan con las posiciones sociales desde donde las personas enuncian, no supone un relativismo de juicio o aceptación de que todos los discursos son igualmente buenos (Phillips y Jorgensen 2002). Si bien siempre estamos construyendo versiones de la realidad, hay algunas que son más ideológicas, en el sentido

de que claramente sustentan mayores formas de dominio. Desde una constante reflexión de su propio posicionamiento, la sociolingüística crítica aborda los procesos semióticos a través de los cuales se construye la diferencia y se reproduce la desigualdad social, con miras a generar cambios a favor de sociedades que sean más justas.

En lugar de dar por sentado un orden sociolingüístico existente, la sociolingüística crítica se pregunta cómo ha surgido este orden, cómo se mantiene y cómo puede cambiarse para beneficiar a aquellos que están dominados por él (Fairclough 1995). Al decir de Fairclough, si uno se enfoca en la simple existencia de hechos sin atender a las condiciones sociales que los generaron —y a las de su posible cambio— la investigación sociolingüística puede legitimar indirectamente las relaciones de poder subyacentes. Además, el mismo sociolingüista olvida que toma posición y afecta los hechos de alguna manera. En cambio, si la realidad se concibe como un campo de poder y los hechos de un orden sociolingüístico existente como una configuración temporal en tensión, la investigación sociolingüística puede mostrar las contingencias de estos hechos. Así también, puede apuntar a formas de cambio. El objetivo, entonces, ya no es describir lo que está «realmente ahí», sino desafiar representaciones dominantes y ofrecer representaciones alternativas.

La perspectiva sociolingüística puramente descriptiva y no crítica ha tenido una gran influencia en el campo educativo. Ha descrito convenciones lingüísticas como «apropiadas» o «inadecuadas» para una situación social dada. Esta terminología tiende a legitimar los hechos y las relaciones de desigualdad que se han construido (véase Flores y Rosa en el presente volumen). Como bien lo explica Ivanic y Moss (2004), una perspectiva de la lengua que presenta a algunas variedades como apropiadas de forma incuestionable sugiere que es natural y justo que exista una jerarquía

lingüística. Desde esta mirada, las personas tendrían que aceptar las cosas como son y acomodarse a la norma. En contraste, una perspectiva crítica reconoce la variedad, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio (Ivanic y Moss 2004). Se corrobora que todas las convenciones del lenguaje tienen una historia, que la diferencia de estatus entre prácticas lingüísticas es una función del poder y que el lenguaje está en constante flujo: los registros pueden mezclarse, las reglas sobre lo apropiado pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas. Creemos que desde una sociolingüística situada, contextual y crítica, estaremos mejor preparados para lidiar con cómo los fenómenos lingüísticos se articulan con los procesos de desigualdad social en nuestros países.

3. Reflexiones finales

Nuestro objetivo en esta introducción ha sido presentar la trayectoria sociolingüística y algunas alternativas de análisis crítico más en consonancia con este momento histórico. Para ello, hemos iniciado la discusión con los orígenes de la sociolingüística en el norte global y sus ulteriores desarrollos. Luego hemos ido presentando marcos teóricos emergentes y vigentes. De esta forma, hemos señalado las varias corrientes dentro de la disciplina que han investigado *la lengua en uso* como actividad situada semióticamente y en el marco de lo que Heller y Duchêne (2012) han denominado «la nueva economía». Como este nuevo orden social requiere una reconfiguración de los repertorios lingüísticos y culturales, también ha habido una reconfiguración de los parámetros de análisis para los investigadores. Desde la periferia o sur global nos toca, entonces, pensar «lo lingüístico» y «lo social» dentro de nuevos espacios conceptuales. Con los flujos migratorios, no solamente del Sur al Norte sino del Norte al

Norte, del Norte al Sur y del Sur al Sur debemos abordar el rol de la lengua en la producción de desigualdad social y dejar atrás nociones reductivas de la lengua como un sistema autónomo y estático (Canagarajah 2018). No estamos abogando por replicar los modelos conceptuales de los países europeos y anglosajones. Queremos apostar por una sociolingüística crítica que repiense sus categorías conceptuales en función a las dinámicas cambiantes de nuestro contexto latinoamericano, pero tomando en cuenta los importantes recientes desarrollos de la sociolingüística en otras latitudes. Somos conscientes del poder que ejercen las agendas de la sociolingüística de los países del norte y de la forma en que proyectan estas agendas a la sociolingüística en general. Asimismo, somos conscientes de la hegemonía del inglés en la academia y de la manera en que no se escuchan (y/o se excluyen) las voces de la periferia. No obstante, también creemos que debemos apropiarnos críticamente de los más recientes desarrollos del campo y encaminarnos a una sociolingüística cada vez más interdisciplinaria que contribuya a comprender mejor los procesos sociales de nuestros contextos.

4. El volumen

El presente volumen está compuesto de dos secciones. En la primera, hemos incluido artículos traducidos del inglés al castellano que consideramos cruciales en este repensar de la sociolingüística. El objetivo ha sido diseminar el conocimiento y hacer accesible estos trabajos a lectores hispanohablantes. Sabemos que hemos dejado de lado a muchos investigadores y estudios importantes en el campo. De hecho, existen muchos otros trabajos que podrían haber sido incluidos y probablemente otros editores de un libro como este hubieran tomado decisiones distintas al respecto. En esta primera sección, de trabajos de corte más teórico,

contamos con los artículos de Mary Bucholtz y Kira Hall (2008), Gunther Kress (2001), Monica Heller (2007), y Flores y Rosa (2015). La segunda sección está compuesta de artículos de una variedad de autores sobre problemáticas latinoamericanas. Así, incluimos el trabajo de Anne Marie Guerrettaz sobre México, el de Virginia Unamuno sobre Argentina, el de Ana Cristina Ostermann sobre Brasil y el de Virginia Zavala sobre Perú. Perú. Finalmente, queremos recoger el valioso legado de Gunther Kress al campo de la sociolingüística crítica, la semiótica social, la literacidad y la multimodalidad. Agradecemos que generosamente nos haya dado su permiso para traducir e incluir aquí su artículo. Lamentamos su fallecimiento durante la preparación de este volumen.

Bibliografía

AGHA, Asif

2005 «Voice, Footing, Enregisterment». *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1): 38-59.

AHEARN, Laura

2017 *Living Language. An Introduction to Linguistic Anthropology*, segunda edición. Oxford: Wiley.

ALIM, H. Samy, John. R. RICKFORD y Arnetta F. BALL

2016 «Introducing Raciolinguistics». En H. S. Alim, J. R. Rickford y A. F. Ball (eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 1-30). Nueva York: Oxford University Press.

ARNOUX, Elvira de

2014 «Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica». En Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales* (s. p). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ARRATIA, Marina y Vicente LIMACHI (comps.)

2019 «Construyendo una Sociolingüística del Sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios». Cochabamba: PROEIB Andes, Universidad Católica de Lovaina, Universidad Mayor San Simón.

BABEL, Anna M.

2014 «Stereotypes versus experience: Indexing regional identity in Bolivian Valley Spanish». *Journal of Sociolinguistics*, 8 (5): 604-633.

2018 *Between the Andes and the Amazon. Language and social meaning in Bolivia*. Tucson: The University of Arizona Press.

BAUMAN, Richard y Charles BRIGGS

- 2003 *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BELL, Allan
2014 *The Guidebook to Sociolinguistics*. Nueva York: Wiley, Blackwell.
- 2016 «Succeeding waves: Seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century». En N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates* (pp. 391-416). Cambridge: Cambridge University Press.
- BILLIG, Michael, S. CONDOR, D. EDWARDS, M. GANE, D. MIDDLETON y A. RADLEY
1988 *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Londres: Sage.
- BLACKLEDGE, Adrian y Angela CREESE
2010 *Multilingualism: A critical perspective*. Londres: Continuum.
- BLOMMAERT, Jan
2005 *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2006 «Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method». *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 34.
- 2007 «Sociolinguistic scales». *Intercultural Pragmatics*, 4 (1): 1-19.
- 2009a «Ethnography and democracy: Hymes's political theory of language». *Text and talk*, 29 (3): 257-276.
- 2009b «Language, asylum, and the national order». *Current Anthropology*, 50 (4): 415-441.
- 2010 *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, Jan y Ad BACKUS
2011 «Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity». *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67.
- BRAÑEZ MEDINA, Roberto
2016 «Amixer detected! Identidades y racismo en el ciberespacio peruano». En V. Zavala y M. Back (eds.). *Racismo y Lenguaje* (pp. 269-305). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BRAVO, Diana
2009 «Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía: Una introducción». En *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, editado por Diana Bravo, Nieves Hernández-Flores y Ariel Cordisco (pp. 31-68). Buenos Aires: Programa EDICE - DUNKEN.
- BUCHOLTZ, Mary
2003 «Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity». *Journal of Sociolinguistics*, 7 (3): 398-416.
- BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL
2005 «Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach». *Discourse Studies*, 7 (4-5): 585-614.
- 2008 «All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics». *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4): 401-431.
- CAMERON, Deborah
1995 *Verbal hygiene*. Londres: Routledge.
- 2001 *Working with Spoken Discourse*. Londres: Sage.

CANAGARAJAH, Suresh

2018 «The nexus of migration and language: The emergence of a disciplinary space». S. Cangarajah (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 6-28). Londres: Routledge Taylor & Francis Group.

2013 *Translingual practice. Global englishes and cosmopolitan relations*. Nueva York: Routledge.

CARAVEDO, Rocío

2014 *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid, Fráncfort: Iberoamericana, Vervuert.

CHOUILIARAKI, Lilie y Norman FAIRCLOUGH

1999 *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

CHUN, Elaine y Adrienne LO

2016 «Language and Racialization». En N. Bonvillain, *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology* (pp. 220-233). Nueva York: Taylor & Francis.

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.

COUPLAND, Nikolas

2016 «Introduction: Sociolinguistic theory and the practice of sociolinguistics». En Nikolas Coupland (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press.

DADOS, Nour y Raewyn CONNELL

2012 «The Global South». *Contexts*, 11 (1): 12-13.

DE LEÓN, Lourdes

2010 *Socialización, lenguajes y culturas infantiles. Estudios interdisciplinarios*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

DE LOS HEROS, Susana

2012 *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid, Fráncfort, Lima: Iberoamericana, Vervuert, Instituto de Estudios Peruanos.

2016 «Humor étnico y discriminación en la Paisana Jacinta». *Pragmática Sociocultural*, 4 (1): 74-107.

DEL VALLE, José

2016 *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión.

2017 «Gltopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva gltopolítica y la normatividad». *Anuario de Gltopolítica*, 1.

DEL VALLE, José y Luis Gabriel STHEEMAN

2004 *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Fráncfort, Madrid: Vervuert, Iberoamericana.

DELEUZE, Gilles y Felix GUATTARI

1980 *A thousand plateaus*. Trad. Brian Massumi. Londres, Nueva York: Continuum.

DELFORGE, Anne Marie

- 2012 «“Nobody wants to sound like a provinciano”: The recession of unstressed vowel devoicing in the Spanish of Cusco, Perú». *Journal of Sociolinguistics*, 16 (3): 311-335.
- DURANTI, Alessandro
2003 «Language as culture in US. Anthropology. Three paradigms». *Current Anthropology*, 44 (3): 323-347.
- ECKERT, Penelope
1989 *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. Nueva York: Teachers College Press.
2008 «Variation and the indexical field». *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4): 453-476.
2012 «Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation». *The Annual Review of Anthropology*, 41: 87-100.
- EDWARDS, Derek y Jonathan POTTER
1992 *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- ESCOBAR, Alberto (comp.)
1972a *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
1972b «Lenguaje y discriminación social en América Latina». Lima: Milla Batres.
- FAIRCLOUGH, Norman
1995 *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Londres: Longman.
- FAIST, Thomas
2013 «The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?» *Ethnic and Racial Studies*, 36, 11: 1637-1646.
- FASOLD, Ralph
1995 *La sociolingüística de la sociedad*. Margarita España Villasante y Joaquín Mejía Alberdi (trads). Madrid: Visor Libros.
- FISHMAN, Joshua
1972 *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley: Newbury House.
- FLORES, Nelson
2013 «Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the US». *Critical Inquiry in Language Studies*, 10 (4): 263-287.
- FLORES, Nelson y Jonathan ROSA
2015 «Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education». *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149-171.
- GARCÍA, Ofelia
2009 *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia, Nelson FLORES y Maximiliano SPOTTI
2017 «Introduction. Language and Society. A Critical Poststructuralist Perspective». En O. García, N. Flores y M. Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 1-16). Oxford: Oxford University Press.
- GARRIDO, M. Rosa y Eva CODÓ
2017 «Deskilling and delanguaging African migrants in Barcelona: Pathways of labor market incorporation and the value of global English». *Globalisation, Societies and Education*, 15

(1): 29-49.

GOFFMAN, Irving

1993 [1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

2006 [1974] *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GUMPERZ, John

1982 *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALL, Stuart

2010 «El trabajo de la representación». En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Sin garantías* (pp. 445-480). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

HALLIDAY, Michael

1978 *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.

HELLER, Monica

2007 «Bilingualism as ideology and practice». En M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Nueva York: Palgrave.

2011 *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.

2018 «Gumperz y la glotopolítica». *Anuario de Glotopolítica*, 2. Buenos Aires: Editorial Cabiria.

HELLER, Monica y Alexandre DUCHÊNE

2012 «Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state». En A. Duchêne y M. Heller, eds., *Language in late capitalism: Pride and Profit*. (pp. 1-21). Londres: Routledge.

HELLER, Monica y Bonnie MCELHINNY

2017 *Language, capitalism, colonialism. Toward a critical history*. Toronto: University of Toronto Press.

HYMES, Dell

1974 *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

HILL, Jane y Bruce MANNHEIM

1992 «Language and worldview». *Annual Review of Anthropology*, 21: 381-406.

INOUE, Miyako

2006 *Vicarious Language: Gender and Linguistic Modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press.

IRVINE, Judith

1989 «When talk isn't cheap: Language and political economy». *American Ethnologist*, 16, 2: 248-267.

IRVINE, Judith y Susan GAL

2000 «Language ideology and linguistic differentiation». En Paul Kroskrity (ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics and identities* (pp. 35-83). Santa Fe: School of American Research Process.

IVANIČ, Roz y Wendy MOSS

- 2004 «La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación». En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- JACQUEMET, Marco
2005 «Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization». *Language and Communication*, 25: 257-277.
- JØRGENSEN, Jens, Martha S. KARREBAEK, Lian M. MADSEN y Janus S. MØLLER
2011 «Polylinguaging in Superdiversity». *Diversities*, 13 (2): 23-37.
- KALMAN, Judy y Brian STREET (coord.)
2009 *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI y CREFAL.
- KRESS, Gunther
2001 «From Saussure to Critical Sociolinguistics: the turn towards a social view of Language». En Margaret Whetherell, Stephanie Taylor, Simeon Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice* (pp. 29-38). Londres: SAGE Publications.
- KROSKRITY, Paul
2004 «Language ideologies». En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Nueva York: Blackwell.
- LABOV, William
1972 *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
2010 *Principles of linguistic change: Volume 2*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- LAGOS, Cristian
2013 «Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)». *Lenguas Modernas*, 41 (1): 67-83.
- LAGOS, Cristian, Darío ROJAS y Marco ESPINOZA
2013 «Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology». *Current Issues in Language Planning*, 14 (3): 1-16.
- LAVANDERA, Beatriz
1978 «Where does the sociolinguistic variable stop?» *Language in Society*, 7 (2): 171-182.
- LEEMAN, Jennifer
2015 «Heritage language education and identity in the United States». *Annual Review of Applied Linguistics*, 35: 100-119.
- LEWIS, Mark
2018 «A critique of the principle of error correction as a theory of social change». *Language in Society*, 47 (3): 325-346.
- LOPEZ, Alfred J.
2007 «Introduction: The (Post)global South». *Global South*, 1 (1):1-11.
- MAHLER, Anne Garland
2015 «The Global South in the belly of the beast». *Latin American Research Review*, 50 (1): 95-116.
2017 «Global South». En Eugene O'Brien (ed.), *Oxford Bibliographies in Literary and Critical Theory*. Acceso: 14 de julio de 2018.

- MAINGUENEAU, Dominique
1987 *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París: Hachette.
- MAKONI, Sinfree y Alastair PENNYCOOK
2005 «Disinventing and (re)constituting languages». *Critical Inquiry in Language Studies*, 2 (3): 137-156.
- MARTIN-JONES, Marilyn y Deirdre MARTIN
2017 «Introduction». En Marilyn Martin-Jones y Deirdre Martin (eds.), *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. Londres: Routledge.
- MENDOZA-DENTON, Norma
2008 *Homegirls: language and cultural practice among Latina youth gangs*. Malden: Blackwell.
- MESÍA, Ylse
2016 «Ideologías lingüísticas y racialización: un estudio con alumnos de secundaria en colegios limeños». En Virginia Zavala y Michele Back (eds.), *Racismo y lenguaje* (pp. 151-183). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MILIAN, Claudia
2013 *Black-Brown passages and the coloring of the Latino/a Studies*. Atlanta: University of Georgia Press.
- NIÑO-MURCIA, Mercedes
2003 «“English is like the dollar”: hard currency ideology and the status of English in Peru». *World Englishes*, 22: 121-141.
2012 «Lengua y globalización». En Susana de los Heros y Mercedes Niño-Murcia (eds.), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmática del español* (pp. 355-370). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
2018 «The “mobilities paradigm”: Toward a more fluid conception of multilingualism». Conferencia magistral presentada en *The Linguistic Association of the Southwest (LASSO)*, Utha.
- OCHS, Elinor y Bambi SCHIEFFELIN
1984 «Language acquisition and socialization». En Robert LeVine y Richard Shweder (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- PECHEUX, Michel
1969 *Analyse automatique du discours*. París: Dunod.
- PENNYCOOK, Alastair
2010 *Language as local practice*. Londres: Routledge.
- PHILLIPS, Louise J. y Marianne JORGENSEN
2002 *Discourse analysis as theory and method*. Londres: Sage.
- PIETIKAINEN, Sari
2013 «Multilingual dynamics in Sámiland: Rhizomatic discourses on changing language». *International Journal of Bilingualism*, 19 (2): 206-225.
2016 «Critical Debates: Discourse, Boundaries and Social Change». En Nikolas Coupland (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates* (pp. 263-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- PIETIKÄINEN, Sari, Helen KELLY-HOLMES, Alexandra JAFFE y Nicholas COUPLAND

- 2016 *Sociolinguistics from the periphery. Small languages in new circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRASHAD, Vijay
2012 *The Poorer Nations: A Possible History of the Global South*. Londres: Verso.
- PRESTON, Denis
1989 *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' views of areal linguistics*. Dordrecht y Providence: Foris.
- RAITER, Alejandro y Julia ZULLO
2004 *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- RAMPTON, Ben
2014 «Gumperz and governmentality in the 21st century. Interaction, power and subjectivity». *Tilburg Papers in Culture Studies*, 117.
2017 «Interactional Sociolinguistics». *Tilburg Papers in Culture Studies*, 175.
- REISIGL, Martin y Ruth WODAK
2001 *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. Londres: Routledge.
- ROSA, Jonathan
2019 *Looking like a Language, Sounding like a Race*. Oxford: Oxford University Press.
- ROSA, Jonathan y Christie BURDICK
2017 «Language ideologies». En O. García, N. Flores y M. Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 103-123). Oxford: Oxford University Press.
- ROSA, Jonathan y Nelson FLORES
2017 «Unsettling race and language: toward a raciolinguistic perspective». *Language in Society*, 46 (5): 621-647.
- SALOMON, Frank y Mercedes NIÑO-MURCIA
2011 *The lettered mountain. A Peruvian village's way with writing*. Durham: Duke University Press.
- SCHIFFRIN, Deborah
1994 *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- SCOLLON, Ron
1998 *Mediated discourse as social interaction: A study of news discourse*. Nueva York: Longman.
- SHELLER, Mimi y John Urry
2006 «The new mobilities paradigm». *Environment and Planning*, 38 (2): 207-226.
- SILVERSTEIN, Michael
2003 «Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life». *Language y Communication*, 23, 193-229.
- TUSTING, Karin y Janet MAYBIN
2007 «Linguistic ethnography and interdisciplinarity: opening the discussion». *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5): 575-583.
- UNAMUNO, Virginia
2011 «Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina)». *Interaccoes*, 17: 11-35.
2015 «Los hacedores de la EIB: Un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101): 1-35.

VAN DIJK, Teun

1993 «Principles of critical discourse analysis». *Discourse and Society*, 44: 249-283.

1999 *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

VOLOSHINOV, VALENTIN

1992 [1929] *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

WODAK, Ruth

2001 «What CDA is about —a summary of its history, important concepts and its developments». En Ruth Wodak y Michael Meyer (eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1-13). Londres: Sage.

WORTHAM, Stanton

2012 «Introduction to the special issue: Beyond macro and micro in the Linguistic Anthropology of Education». *Anthropology and Education Quarterly*, 43 (2): 128-137.

YOUNG, Robert J.C.

2004 *White Mythologies: Writing History and the West*. Londres: Routledge.

ZAVALA, Virginia

2011 «Racialization of the bilingual student in higher education: a case from the Peruvian Andes». *Linguistics and Education*, 22 (4): 393-405.

2016 «Ideologías sobre el quechua desde el poder: Una aproximación discursiva». *Signo y Seña*, 29: 207-234.

ZAVALA, Virginia; Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.)

2004 *Escritura y sociedad. Perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

1. Si bien estamos situando los inicios de la sociolingüística como campo de estudio en los Estados Unidos, somos conscientes de que en otros lugares del mundo también se desarrollaron ideas fundamentales sobre el lenguaje en la vida social. Tal es el caso de Volshinov, cuyas ideas sobre el lenguaje como fenómeno ideológico datan de 1929 y pueden haber sido parte de círculos de intelectuales en la Unión Soviética de la época. Sin embargo, su libro *El marxismo y la filosofía del lenguaje* no se conoció en Occidente por mucho tiempo.

2. Estamos haciendo referencia a la Maestría en Sociolingüística del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón, que cuenta con muchos estudiantes indígenas provenientes de diferentes países de América Latina.

3. A diferencia del uso generalizado de «lenguaje» como capacidad biológica exclusivamente humana, en esta introducción entenderemos el lenguaje como el uso de los recursos lingüísticos en actividades sociales.

4. El *Journal of Sociolinguistics* ha publicado en 2018 un número temático editado por Erez Levon y Natalie Schilling sobre *Innovaciones en Sociolingüística Variacionista*, con artículos que, publicados

anteriormente por la revista, aportaron en extender las fronteras teóricas y metodológicas de este campo de estudio.

5. Esto ocurre incluso en Brasil, donde los temas más vinculados a la antropología lingüística se desarrollan más bien en programas de lingüística aplicada (Pedro de Moraes Garcez, comunicación personal).

6. De Arnoux ha formado a muchas generaciones de lingüistas. Una muestra de ello son los seis tomos de libre acceso que acaban de publicarse en su homenaje. Los dos primeros se dedican a la glotopolítica, los dos siguientes a la lectura y la escritura, y los dos últimos al análisis del discurso.

7. El campo de la pragmática es amplio y suele incluir el análisis de los actos de habla y el análisis de la conversación. No obstante, hay también otras ramas.

8. Queremos agradecer a Virginia Unamuno por habernos llamado la atención sobre estas temáticas y en general por haber retroalimentado esta introducción.



DESARROLLOS TEÓRICOS



La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

2

De Saussure a la sociolingüística crítica: un giro hacia una perspectiva social del lenguaje¹



Gunther Kress

Existen muchas formas de interpretar la historia de la lingüística a lo largo de los últimos cien años. A fin de cuentas, el enfoque que uno decida adoptar estará siempre condicionado por la historia personal y la experiencia propia, además de por aquello que llamaré «postura ética/política». Ni siquiera «las pruebas» son convincentes ya que la teoría de otra persona, basada en una postura diferente, producirá distintos tipos de pruebas o, incluso, podría reestructurar mi teoría basándola en otra. Mi opinión personal es que los factores sociales tienen un lugar fundamental, que la influencia de la cultura es crucial y que la práctica lingüística debe ser vista como una más de entre las muchas prácticas sociales y culturales que son importantes.

Para abordar este asunto del giro hacia un enfoque más social del lenguaje necesitamos comprender desde dónde ocurrió este «giro». En ello consiste la primera parte de este trabajo. Más adelante plantearé algunas cuestiones que caracterizan a las dos posturas. Está claro que la pregunta principal es: ¿qué es un enfoque social del lenguaje?, y, por consiguiente,

¿qué es un enfoque no social del lenguaje? El enfoque «no social» pone de manifiesto preguntas relacionadas con *el lenguaje como sistema*: ¿qué es un sistema? De ella derivan otras como: ¿por qué el sistema (o por qué el lenguaje) es tal y como es? El primero, el «enfoque social», pone de manifiesto preguntas como: ¿cuál es el rol de lo social con relación al lenguaje? Ambos enfoques se plantean preguntas sobre los orígenes y las características: ¿cómo llega el lenguaje a ser como es? De ambos enfoques derivan cuestiones que apuntan al papel del individuo, explícito e implícito, y en su acción potencial, en la agencia. Las respuestas difieren ampliamente en cada caso.

1. La corriente dominante en la lingüística del siglo XX

Las ideas lingüísticas «occidentales» en el siglo XX deben ser estudiadas en el contexto de sus orígenes, en el siglo anterior. El siglo XIX estuvo marcado por el descubrimiento revolucionario de que (casi todas) las lenguas europeas y muchas del Medio Oriente y del subcontinente indio (hitita, farsi, hindi, urdu) pertenecían a una «familia» de lenguas indoeuropeas. Este descubrimiento dio pie al trabajo de todo un siglo en el que se descubrieron vínculos y se trazaron y documentaron relaciones, así como se establecieron «leyes fonéticas» (principios básicos) para dar cuenta de la diversidad, la proliferación y la fragmentación de esta familia. Fue una historia de cambio constante que se extendió por toda Europa, el Medio Oriente y el subcontinente Indio. En contraste con este cambio incesante, Ferdinand de Saussure (que antes había participado en esta iniciativa y había escrito un cierto número de trabajos sobre el sistema de sonidos de las lenguas indoeuropeas) se planteó la siguiente cuestión: ¿pero en qué consiste una lengua y cómo es en un momento dado? Sabemos que las lenguas pueden cambiar de un momento a otro, pero si pudiéramos

mantenerlas inmóviles, congelarlas en un momento del tiempo, ¿cuáles serían sus características? Esta cuestión se planteó en una serie de clases magistrales que Saussure impartió en la Universidad de Ginebra entre 1903 y 1904. Tras su muerte, a partir de apuntes tomados en clase, algunos de sus estudiantes editaron y publicaron el *Curso de lingüística general* (1916).

Es evidente que ideas de tal importancia no ocurren aisladamente, incluso si podemos identificar a un individuo como el autor aparente; estas eran ideas que rondaban en las mentes de los lingüistas de aquel momento, aunque de forma muy sutil. Es precisamente por eso que de aquella complicada y rica colección de preguntas en el *Curso* (muchas de ellas de carácter social e histórico), esta se convirtió en la principal para los lingüistas del siglo XX. La rama de la lingüística que se originó a partir de tales ideas se conoce como *estructuralismo*. El mismo se convirtió en la modalidad dominante de investigación intelectual de este siglo, no solo en la lingüística sino también en las humanidades y más allá de ellas.

La cuestión fundamental que se plantea el estructuralismo reside en las características del sistema. ¿Cuáles son los elementos de una estructura (cualquiera que sea) y cuál es la relación entre los elementos? Saussure en persona dio una respuesta compleja a esta cuestión en la que el principal foco de atención recaía sobre el *signo* y en la entidad abarcadora en la que existe el signo, es decir, la lengua como tal o *langue*. Hablaré de esto último más adelante.

Asimismo, Saussure se centró en las características del signo desde dos perspectivas: por un lado, en sus características internas y, por otro, en su relación con entidades fuera del signo. También especuló sobre los principios en los que se sustentaban estas características y relaciones.

Saussure concebía el signo como participante en dos tipos de estructuras: el primero, su lugar en el inventario organizado de signos, al

que se refirió como *el eje de asociación*; el otro, su lugar en una forma visible y real, al que se refirió como *eje de combinación*. Más adelante el lingüista danés Louis Hjelmslev (1961) bautizó estas estructuras como el plano *paradigmático* y el plano *sintagmático* respectivamente, nombres con los que se conocen hoy en día.

Para ejemplificar esta idea tomemos el sistema cultural de los muebles y el subsistema de objetos en los que uno se puede sentar. El conjunto paradigmático sería: silla, banco, banqueta, sillón, puf y sofá. En un sistema como el del lenguaje podemos tener un conjunto paradigmático tal como los sonidos de las vocales del español, vocales altas, medias y bajas: a, e, i, o, u, diptongos, etc.

Los elementos de este sistema se combinan y forman estructuras *sintagmáticas*. Un sillón puede combinarse con otro elemento del subsistema de objetos en los que se ponen cosas (por ejemplo, una mesa de centro), y con otro objeto del subsistema de objetos en los que nos podemos recostar (por ejemplo un sofá) para formar así la *estructura* de «un sillón, una mesa de centro y un sofá: un cómodo rincón de nuestro salón». En el lenguaje, una vocal puede combinarse con una consonante para formar una *sílaba*: *mi*, *se*; o dos consonantes con una vocal: *mis*, *sed*, etc.

Incluso de estos ejemplos tan simples derivan unas cuantas cuestiones. Así, cuando dije: «puede combinarse con» no especificué el agente que hace esta combinación. No resultaría sorprendente que se argumentara que las sílabas de una lengua como el español simplemente están «allí», disponibles, y que no hay ninguna combinación que se pueda hacer. Se puede incluso argumentar que lo mismo ocurre con el cómodo rincón del salón; si visita diez millones de hogares de clase media en Europa encontrará la misma disposición de los muebles. ¿Acaso se puede elegir algo diferente? Para Saussure la respuesta está en que los individuos *hacen*

uso de las estructuras y elementos que existen, pero no los modifican. La distribución y los elementos han sido proporcionados previamente por la sociedad. Esta cuestión de la agencia ha sido uno de los conflictos centrales en el giro hacia un enfoque más social del lenguaje.

Otra consecuencia, quizás la más fundamental del estructuralismo en general y específicamente en la lingüística estructuralista, reside en el significado. Si al organizar nuestro cómodo rincón solo dispongo de un sillón, una mesa de centro y un sofá, simplemente estoy haciendo uso de lo que tengo. Claro que también puedo ubicarlos de otra forma y el salón tendrá un aspecto diferente —habrá cambiado su «significado»—, pero dado que no tuve ninguna elección sobre lo que podía usar, no hay un significado inherente a mi uso de estos tres objetos. Sin embargo, si tengo diferentes opciones (una cómoda silla antigua o una moderna silla nueva, una mesa de cristal o una mesa de madera) entonces ahí sí hay un significado que será inherente a mi elección. «Una mesa de cristal y una moderna silla nueva» producen un significado distinto a «una mesa de madera y una cómoda silla antigua». Por un lado, el significado surge de la posibilidad de elección entre un conjunto de elementos que existen en un paradigma. Por otro lado, el significado también se deriva de que los distintos tipos de sillas son, en realidad, diferentes codificaciones culturales para las diversas formas posibles de comportamiento, es decir, en una banqueta debo sentarme de forma diferente de como me sentaría en un sillón. Por poner un ejemplo ridículo, disponer los muebles de una sala para una entrevista de trabajo de forma que el entrevistado se siente en una banqueta y que los entrevistadores se sienten en sillones marcaría rotundamente el tono. Los elementos en los sistemas de elección tienen significado porque hacen referencia a elementos (objetos o prácticas) de otros sistemas de elección.

Para Saussure, ambas formas de significado son importantes. Simplificando bastante, podemos decir que el signo está basado en su relación con el referente. Así, el signo es un mecanismo que permite a la forma expresar su significado; el signo es un medio que posibilita que un elemento sea la forma (*el significante*) a través del cual otro elemento (*el significado*) encuentra su expresión. Una rosa puede ser la forma de expresar el significado de «amor» al establecer una relación entre un componente del sistema del lenguaje y un elemento del sistema de valores culturalmente prominente. El elemento del lenguaje «remite» al elemento de valores. Por otro lado, si hay un sistema de elementos (el sonido de las vocales en una lengua, los muebles o las flores en el sistema de objetos culturales) y yo puedo elegir entre un determinado número (una rosa en lugar de una orquídea), yo tengo opciones, por lo tanto mi elección está vinculada a un significado. Elegir una silla con el respaldo recto «significa» no haber elegido el sillón o la banqueta que eran también opciones disponibles. El significado de un elemento en el sistema surge de la *oposición* con otros elementos; ese significado es su *valor*. Cuantos más elementos existan en un sistema, la posibilidad de elección será mayor y el valor de cada elemento será menor. Así pues, si palabras como *fiesta, festejo, reunión, reventón, guateque, convite, velada* o *cena* existen en mi vocabulario cotidiano, elegir una de ellas tendrá importancia en dos sentidos: escojo «una celebración» porque hace referencia a un tipo de evento en particular que tengo en mente y, al mismo tiempo, una «celebración» significa «no una fiesta», «no una reunión», «no una cena». En efecto, mi significado se encuentra en estos dos aspectos.

Saussure reflexionó sobre la relación entre la forma y el significado dentro del signo y estableció que en el lenguaje esta relación es tanto *arbitraria* como *convencional* (con algunas excepciones como las

onomatopeyas). Saussure afirmó que el hecho de que en inglés la palabra para árbol fuera «*tree*», en francés «*arbre*» y en alemán «*baum*» es prueba de que el mismo significado puede ser expresado de muchas maneras diferentes. Cualquier forma puede expresar cualquier significado, siempre y cuando la relación entre forma y significado esté sustentada por la *convención*. Dado el grado de poder que tiene la convención, el individuo no es capaz de modificar esta relación arbitraria: el signo existe para ser usado, pero no puede modificarse. En el esquema de Saussure, lo mismo ocurre tanto en el signo individual como en la compilación de signos, es decir, en el lenguaje en su totalidad. El sistema de una lengua en particular, *langue*, es la expresión de una lucha social, tanto al establecer conexiones arbitrarias como al sustentar su convención. El individuo puede hacer *uso* del sistema, en la *parole*, pero el individuo no puede modificar dicho sistema o lenguaje.

En el último apartado puntualizaré que, en mi opinión, esta percepción es errónea. La relación entre forma y significado no es arbitraria sino que está *motivada* y, al mismo tiempo, está sustentada de alguna forma en particular por una determinada convención. Sin embargo, lo más importante en este apartado es que las ideas de Saussure sobre las características de los sistemas, la estructura, el signo, la lengua y el habla, fueron las que forjaron el desarrollo de la lingüística en el siglo XX tanto en las corrientes principales como en las alternativas. Para las corrientes principales de la lingüística, esta perspectiva cambió el enfoque hacia las relaciones dentro del sistema en vez de hacia el referente, en la estructura en lugar de en la función, y en la arbitrariedad. Esto último excluyó el poder de la agencia individual, tanto del signo individual como del sistema de signos, es decir, la lengua, y se consideró el lenguaje como un fenómeno que no estaba directamente relacionado con lo social. Al fin y al cabo, si la acción de un

individuo en el sistema y con el sistema no tenía efecto alguno, entonces ¿cómo podía el sistema estar relacionado con las minucias de la vida social o con su organización en los sistemas más amplios?

El énfasis en la autonomía del lenguaje, en las relaciones entre las formas en lugar de las relaciones de significado, y en el poder del sistema en lugar del efecto de la acción individual, coincidió con otra rama política e intelectual en psicología y en algunas áreas de la sociología. Para los lingüistas, un desarrollo importante fue la cohesión de la psicología cognitiva con el estructuralismo, cuyo mejor ejemplo se encuentra en el influyente trabajo de Noam Chomsky (1965a y 1965b). La pregunta de Chomsky era precisamente una cuestión sobre el «origen». Esta surgió de ciertas cuestiones inextricables con las que el estructuralismo se había topado, cuestiones relacionadas con la definición de elementos en una estructura y sus clases. No debatiré este asunto aquí, pero es importante saber que el problema surgía a la hora de establecer relaciones y regularidades en fenómenos que aparentemente eran irregulares y no guardaban relación alguna entre sí. La solución de Chomsky fue establecer una distinción entre el nivel de la *estructura superficial*, en el que las regularidades existían, lo que él denominó *actuación* (relacionado con la *parole* de Saussure, pero no exactamente igual) y un nivel inferior, la *estructura profunda*, en el que existe una regularidad, a lo que él se refirió como la *competencia* del hablante (relacionado con la *langue* de Saussure, pero no exactamente igual). Ambos niveles estaban vinculados a través de procesos de transformación que modificaban las estructuras profundas (abstractas) y las convertían en estructuras superficiales (concretas o específicas).

Con esta propuesta, la cuestión del origen quedaba resuelta: la competencia lingüística era una propiedad mental y por ello era común a

todas las mentes humanas. La actuación lingüística era una distorsión de la estructura real, pudiendo acercarse más o menos a esta. No obstante, con esta propuesta, en la respuesta a la cuestión del origen se privilegió «la mente» (o incluso el cerebro) en detrimento de lo social. En sus ensayos más recientes, Steven Pinker (1994) recupera las ideas de Chomsky (que provenían del mundo político e intelectual de una parte radical de la *intelligentsia* estadounidense de los años 1940 y 1950). El radicalismo político de Chomsky junto con sus ideas de la igualdad política y social están estrechamente relacionados con sus hipótesis sobre la igualdad de todos los seres humanos (o todas las mentes humanas). Esta fuerza política no se encuentra en los intentos de reformulación de Pinker, en donde pasa a ser solo un cognitivismo fisiológico ajeno a la política.

2. La fuerza de lo social

En contra de este desarrollo teórico están la «evidencia» del lenguaje en uso. Si, al igual que Chomsky, consideramos que lo que los hablantes hacen —su actuación— es simplemente «ruido» (y en sus ensayos más recientes se refiere a las lenguas, japonés, inglés, español, de esta forma), y que son «distorsiones» de lo real y una organización mental extremadamente escasa, entonces realmente no hay nada que explicar. Si, al igual que Saussure, consideramos que lo que los hablantes hacen, *parole*, no tiene ningún efecto en el sistema, entonces no existe una razón por la cual deba ser investigado. Si por el contrario, pensamos que lo que los hablantes hacen debe ser entendido, entonces surgen diversas cuestiones. Como he dicho anteriormente, estos asuntos tienen que ver con el papel de lo social y con la posibilidad de acción real que tiene un individuo en determinados ambientes sociales. A continuación resumiré tres enfoques, más o menos

distintos entre sí, para responder estas preguntas. Hablaré de ellos como el enfoque de la *correlación*, el de la *elección* y el de la *crítica*.

El primer enfoque es el *correlacional*, ya que observa que ciertas formas de comportamiento lingüístico pueden estar visiblemente correlacionadas con ciertos aspectos de la organización social. En los ensayos de sociolingüística sobre la alternancia de códigos (Gumperz 1982) se puede ver que los hablantes alternan las formas del lenguaje que utilizan en circunstancias sociales bastante definidas. Los hablantes pueden pasar de un registro del lenguaje «alto» a uno «bajo» en el momento en el que el contexto social sugiera que deban hacerlo. Digamos por ejemplo que, en situaciones formales, los hablantes utilizan un registro estándar y educado o formal de la lengua y, en situaciones informales o casuales emplean una forma dialectal de la lengua (ya sea social o geográfica o ambas). Los hablantes parecen ser conscientes de las «correlaciones», del hecho de que una situación social requiere el uso de un registro particular del lenguaje y de que otra situación social demanda el uso de otro.

Lo que sucede con el código en el nivel macro sucede también en el nivel micro de la pronunciación, como lo demostró Labov (1972). Él estableció de forma convincente que la pronunciación de ciertas palabras no solo variaba entre hablantes de diferentes estratos sociales de la sociedad, sino que además variaba en un mismo hablante en entornos en los que cambiaba el grado de formalidad o la atención que se le diera a la pronunciación de una palabra. En el habla informal y casual, los hablantes de clase media de Nueva York pronunciaban la palabra «*beard*» con una «r» [bi:rd] mientras que un conductor de taxi pronunciaba la palabra como [bi:d]. Sin embargo, cuando se le pedía al conductor que pronunciara esta palabra por sí sola, este la pronunciaba como [bi:rd].

Para Labov, al igual que para Gumperz, los hablantes son conscientes de la relación en forma de código entre los rasgos lingüísticos y los del contexto social. El papel de lo social es establecer esa correlación, mientras que el rol del individuo es implementar y ejemplificarlo como comportamiento social adecuado. Los hablantes muestran una habilidad que va mucho más allá de la competencia sintáctica y gramatical que Chomsky proponía. En un artículo que tuvo una gran influencia y que se publicó originalmente en 1966 (en respuesta a la postura de Chomsky), Dell Hymes denominó dicha capacidad como *competencia comunicativa*, y enumeró una serie de rasgos que pueden ser incluidos en esta denominación (véase Hymes 1972). La correlación establece una estrecha relación entre el lenguaje y lo social, pero propone que cada uno es una entidad separada y afirma que el lenguaje es autónomo; el lenguaje en sí mismo no se ve modificado por las acciones de un individuo. Labov utilizó la gramática chomskiana de modo revelador (lo que a mi parecer no correspondía teóricamente con sus objetivos) para describir las distinciones entre el inglés de la clase media estadounidense (blanca) y el inglés de las personas de color, considerando que eran formas idénticas en la estructura profunda, pero que diferían solo en el nivel de la estructura superficial.

El segundo enfoque, para el cual me centraré en el trabajo de Michael Halliday, se basa en la noción de *elección*. Toma la idea del paradigma saussureano (y hjelmsleviano) y hace que este y sus aspectos correlacionados sean el centro de la teoría. En la propuesta de Halliday (1978, 1985) la gramática es un recurso para dar significado, el cual está organizado en un sistema de elecciones. El hablante o escritor toma un conjunto de decisiones complejas que llevan a la realización del significado en una estructura dada. Los sistemas están agrupados por tres funciones generales que corresponden a las tareas que cualquier sistema

comunicacional debe desempeñar. Estas funciones son: decir algo sobre el estado de los acontecimientos en el mundo, lo que Halliday denominó *función ideacional*; decir algo sobre el estado de las relaciones sociales entre personas que interactúan por medio de un sistema comunicacional, lo que él denominó *función interpersonal* y, por último, decir algo sobre la organización de la estructura como mensaje, lo que él denominó *función textual*.

Los hablantes escogen simultáneamente entre las opciones disponibles de cada una de estas funciones. Por ejemplo, de la función ideacional yo puedo escoger una oración que resalte la agencia («los agitadores incendiaron diez carros»); del componente interpersonal de la gramática, puedo escoger una declaración para que el hablante juegue el papel de alguien que proporciona información en lugar de hacer una pregunta o dar una orden, lo que marcaría una relación social bastante diferente entre la interacción de las personas en el componente textual. Además puedo elegir destacar a los agentes de la acción: «Fueron los agitadores los que incendiaron diez carros».

El papel del hablante es muy diferente en este enfoque en comparación con el enfoque correlacional. En este enfoque, los hablantes eligen de forma activa de una gama de posibilidades que tienen a su disposición como respuesta a la circunstancia social en la que se encuentran. Cada una de las decisiones tomadas en los ejemplos anteriores es el resultado de la evaluación por parte del hablante del contexto en el que tomó la decisión. En lugar de «los agitadores quemaron diez carros» podríamos haber dicho: «Diez carros incendiados en los disturbios»; en lugar de una declaración podríamos haber hecho preguntas como: «¿Fueron incendiados diez carros?», «¿Fueron los agitadores los que incendiaron diez carros?»; y, en

lugar de destacar a los agentes, podríamos haber dicho: «Pérdidas de algunas propiedades en las manifestaciones».

El tercer enfoque, el de la *crítica*, deriva de una posición teórica parecida a la de Halliday. Si la elección de los hablantes proviene de su evaluación del contexto social en el que se encuentran, entonces, al menos en principio, podríamos estudiar los textos que estos han producido con el fin de analizar las decisiones que han tomado y el porqué de estas. Si ponemos al descubierto las decisiones que pueden deducirse de las estructuras, desvelamos también las estructuras de los entornos en los que fueron tomadas.

Con este cambio, los textos son una puerta de entrada para comprender lo social y las acciones del individuo dentro de él. Entender el significado de las decisiones significa captar los significados del entorno social en el que fueron tomadas. Los textos posibilitan la comprensión de lo social, que va más allá del contexto manifiesto, de modo que estos facilitan la crítica de lo social.

En mi opinión, al abordar el tema de la crítica junto con colegas de la Universidad de East Anglia a principios de 1970 (Aers *et al.* 1982, Fowler *et al.* 1979, Hodge y Kress 1988), la cuestión esencial que me planteé fue: «¿qué da lugar a las diferencias en el uso del lenguaje?» En mi opinión, la respuesta era el «poder»; el poder está en juego en todas las (inter)acciones lingüísticas. Así, una gran parte del trabajo de la *lingüística crítica* se centra en cómo funciona el poder en las prácticas lingüísticas.

Es evidente que si nos enfocamos en el poder como el motor de la producción lingüística, es decir, como el principio generativo de la forma misma de un enunciado, invertimos la relación entre lo lingüístico y lo social, además de que establecemos lo social como el aspecto fundamental. Tanto para Gumperz como para Labov, lo social ocasionaba la elección

entre códigos diferentes, pero no intervenía en la organización del código: el lenguaje seguía siendo un sistema impenetrable y autónomo. Para Halliday, lo social era responsable de la forma del sistema (para él, el lenguaje es como es debido a sus funciones sociales) y también era responsable de las elecciones individuales de las opciones del sistema. No obstante, las condiciones que motivaban (que «causaban», «determinaban», «moldeaban») la elección individual no estaban basadas en la teoría ni las condiciones sociales de las decisiones fueron desarrolladas de forma teórica. En la lingüística crítica, se considera que lo social es un campo de poder, y que la acción lingüística de individuos socialmente formados y posicionados obtiene su forma como consecuencia de las relaciones de poder. Todas las (inter)acciones lingüísticas han sido forjadas por las diferencias de poder de diversas maneras y no hay ninguna parte de la acción lingüística que pueda escapar a sus efectos.

Definitivamente este no fue un cambio estructuralista, ya que situó a lo social en el lugar central, una postura basada en el trabajo de Michael Halliday. Además, se apartó de forma rotunda de la teoría de bloques del lenguaje, en la que se afirma que las unidades más pequeñas se combinan para formar unidades algo más grandes que después se combinan en las unidades de mayor tamaño. Por ejemplo, el sonido se combina para formar sílabas, las sílabas están disponibles para crear la forma fonética de la palabra, las palabras se combinan para formar frases, las frases crean oraciones y, para algunos teóricos, las oraciones se combinan para crear textos (Harris 1995, Van Dijk 1977). En la lingüística crítica, la acción lingüística es una acción social cuya manifestación externa es el texto. Es el texto, y no la oración (o la palabra o el sonido), la unidad básica y el punto de partida. Toda acción lingüística es una acción textual. El lenguaje es el medio para ejemplificar, para hacer realidad y para dar forma a (aspectos

de) lo social. No hay acción lingüística alguna que no sea parte del desarrollo del texto en la acción social/lingüística.

En la lingüística crítica la acción, como acción social, es fundamental y junto con ella la cuestión de la agencia de los individuos también se traslada al escenario principal.

3. Hacia una perspectiva social del lenguaje

A partir de ahora, gracias al trabajo de la lingüística crítica, podríamos reformular la pregunta «¿qué da lugar a las diferencias en el uso del lenguaje?» de la siguiente manera: «¿cuáles son las posibilidades de elección y cómo se filtra el poder en dichas posibilidades?». Salta a la vista que, en todas las respuestas posibles a esta pregunta, siempre serán los poderosos los que resultarán privilegiados y cuyas elecciones prevalecerán. La «cortesía» puede verse como una concesión (superficial, enrevesada) hacia los que no ejercen poder, y la ideología como una representación en la que la alteración de la verdad puede ser revelada a través de cualquier enunciado. La razón y los orígenes de esta perspectiva se basan en la forma en la que se interpretó el trabajo de Marx en 1960 y 1970 en Francia (Althusser 1971) y en cómo esta postura influyó en la lingüística crítica.

La lingüística crítica ha sido objeto de muchos reparos y, a mi parecer, este ha sido uno de los más acertados. Pese a que su propósito era descubrir los mecanismos del poder a través del análisis de su funcionamiento en el texto (además de «reformar» la tendencia principal de la lingüística y reorientarla hacia lo social), esta corriente acabó un tanto arrinconada por un sistema que resultaba abrumadoramente poderoso.

Así que: «¿cuáles son las características de una perspectiva social del lenguaje?». Permítanme que responda a esta pregunta haciendo un breve resumen de lo que he argumentado hasta ahora. Para Saussure el sistema

tenía todo el poder y la acción individual quedaba restringida solo al uso, el cual no tenía ningún efecto en el sistema. Para los sociolingüistas como Gumperz y Labov, lo lingüístico está relacionado con lo social, pero de manera autónoma; el individuo conoce los códigos, incluyendo aquellos que enlazan lo social con lo lingüístico. Para Halliday, lo lingüístico es un recurso que ha sido forjado por la sociedad, organizado en un sistema de opciones, en el que las acciones de los individuos al elegir una opción u otra producen significado. En la lingüística crítica, lo social es lo fundamental ya que es un campo de poder, y el poder y la diferencia de poder es el principio generativo que produce la forma lingüística y las diferencias. Los individuos se encuentran dentro de estos campos de poder, pero son los poderosos los que triunfan y cuyas formas forjan el sistema.

El texto como manifestación de la acción social es la categoría fundamental de la lingüística crítica, tanto en el aspecto de su significado como en el de la forma. El significado del texto resulta del significado de lo social y de la forma que el texto «tenga» (ya sea en su manifestación material como en una conversación de quince minutos o una historia de tres páginas; en su forma genérica o en su organización intratextual; en la forma misma de sus oraciones, en la sintaxis y en las palabras); todo esto surge de las condiciones sociales y de las (inter)acciones de los participantes que dan forma al texto con su acción social/lingüística.

Un pequeño ejemplo de esto lo encontramos en Australia con el tema de las relaciones entre la población indígena, la población británica y otras que llegaron después de 1788, tema que ha sido muy polémico. Nótese que en la oración que acabo de escribir, he evitado el término «pobladores británicos», ya que esto supondría el inocuo acto de «poblar» un pedazo de tierra presuntamente vacío y disponible. Asimismo he evitado el término «invasores británicos» ya que esto supondría otro punto de vista,

completamente opuesto al de «pobladores británicos». Un historiador australiano que escribió a principios de la década de 1970 se refirió a una «invasión blanca» del continente (y no a una «invasión de blancos»), con lo que el acto de invadir se convirtió en un sustantivo abstracto que tenía un color; este también se refirió a la «invasión blanca de la costa». En mi comprensión de la lengua, «invasión» involucra entidades políticas, estados y la transgresión de fronteras (al igual que «la invasión de Hungría en 1956»). Sin embargo, la «costa» no es una entidad política sino geográfica, con lo que la fuerza semántica y sintáctica de «invasión» cambia (ya que, al parecer, no había ninguna entidad política involucrada) y el significado de «costa» también cambia, convirtiéndose en algo que puede ser invadido. Considero que quizás la razón de este uso y de esta remodelación del lenguaje es que el historiador pretendía mostrar su conocimiento sobre este asunto político, pero sin adoptar la perspectiva que conlleva el uso de «invasión».

De este modo, las condiciones sociales de la creación de este enunciado están *en* el enunciado, en su forma misma y en su configuración. A mi parecer, el potencial sintáctico de «invasión», «invadir» y el de «costa» se ha modificado: la gramática del lenguaje en sí misma se ha visto alterada en su uso. *Lo social está en el signo* y, es a través de su uso, que el signo se transforma para adoptar el diseño que consiga los intereses del creador del signo en un momento dado de mejor manera y de forma más admisible.

La complejidad de signos que el historiador ha producido y cada uno de los signos en el conjunto de «invasión *de la costa*», «una invasión *blanca*», «invasión de la costa», «invasión de la *costa*», «*invasión* blanca» surgen de los intereses del emisor de signos. Con la palabra «intereses» hago referencia a una serie de factores como su propia formación histórica y social, su opinión sobre el contexto político en el que lo escribió, su

evaluación de la audiencia y el interés (su postura, su compromiso y su grado de inversión profesional y personal en este asunto tan espinoso) de una persona que en 1972 fue considerada un historiador progresista. En el momento de crear el signo, buscó la forma que representaba de mejor manera sus significados, formas (palabras como «invasión», «costa» y «blanco») que tienen una historia compacta y una condensación de significado con respecto a usos anteriores, cuando en otros contextos expresaron los intereses de otros emisores del signo. Las formas llevan consigo la historia de lo social (como Raymond Williams demostró con gran poder de convicción en *Keywords*, 1990), es decir, llevan consigo la historia de la creación de signos por parte de otros en sus diversos contextos sociales, políticos y personales o afectivos. Por lo tanto, cada creador del signo (y nunca meramente un usuario del signo) es un transformador de los recursos disponibles que han sido forjados en la historia de sus culturas y que utiliza según sus propios intereses para la representación.

En una perspectiva razonable del lenguaje, los creadores del signo transforman los recursos lingüísticos disponibles en sus contextos sociales y siempre dentro de los campos de poder. Los «intereses» tienen en cuenta el poder del emisor del signo en relación con el poder de aquellos que serían la audiencia imaginaria o receptores del signo como mensaje o enunciado. Sin embargo, el énfasis en los «intereses» garantiza que haya una agencia real, una acción transformadora, un *trabajo*, esto es, una agencia en relación con los recursos históricamente forjados y que trabaja con estos.

El signo, que es el enunciado lingüístico (y es el caso del signo en *todas* sus modalidades, ya sea una imagen, un gesto, música o un objeto en 3D), lleva consigo el significado del contexto en el que se emitió. Este es el significado que representa los intereses (sociales y personales) del emisor del signo. Una vez que adoptamos esta postura obtenemos una perspectiva

social del lenguaje en su sentido más íntegro: el significado de los signos y la complejidad de estos son una fuente transparente para formular hipótesis sobre el contexto en el que se creó el signo, las estructuras de poder que prevalecieron y los intereses de los emisores del signo.

El sentido de «crítica» como suele suponerse en una frase tal como «la sociolingüística crítica» pasa a ser ahora redundante. Hoy en día es la postura que se da por sentado con respecto al significado. La sociolingüística crítica puede verse como una respuesta a una teoría poco convincente del lenguaje y del significado en la que la forma era lo fundamental, el significado estaba marginado y la lingüística era concebida como autónoma de lo social. Un enfoque social convincente del lenguaje sustituye la crítica por «diseño» y superpone la acción de los emisores del signo con unos intereses determinados y que son conscientes de la historia y del potencial de los recursos del lenguaje, así como de sus propias acciones al emitir signos. Con ello, la sociolingüística ha pasado de ser una perspectiva plausible del lenguaje a una teoría lingüística plausible.

Bibliografía

AERS, David, Robert HODGE y Gunther R. KRESS

1982 *Literature, Language and Society in England 1580-1680*. Dublín: Macmillan.

ALTHUSSER, Louis

1971 *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres: New Left Books.

BAKHTIN, Mikhail

1968 *Rabelais and His World*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

1986 *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

BERNSTEIN, Basil

1971 *Class, Codes and Control*, vol. 1. Londres: Routledge y Kegan Paul.

CHOMSKY, Noam

1965a *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.

1965b *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

FAIRCLOUGH, Norman

1981 *Language and Power*. Londres: Longman.

- 1992 *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FOWLER, Roger, Robert HODGE, Gunther R. KRESS y Tony TREW
1979 *Language and Control*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- GUMPERZ, John (ed.)
1982 *Language and Social Identity*. Hannondswonh: Penguin.
- HALLIDAY, Michael A.K.
1978 *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
1985 *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael A.K., Robert HODGE y Gunther KRESS
1979 *Language as Ideology*. Londres: Routledge y Kegan Paul (segunda edición, 1993).
- HARRIS, Roy
1995 *Signs of Writing*. Londres: Routledge.
- HODGE, Robert y Gunther KRESS
1988 *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- HYMES, Dell
1972 «On Communicative Competence». En Dell Hymes y John Gumperz (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 269-293). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
1974 *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- KRESS, Gunther R.
1984/1989 *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Geelong, Oxford: Deakin University Press, Oxford University Press.
1997 *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Londres: Routledge.
2001 «From Saussure toward critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language». En Margaret Wetherell, Stephanie Taylor y Simeon J. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice. A Reader* (pp. 29-38). Londres: Sage & The Open University.
- LABOV, William
1972 *Language in Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- PINKER, Steven
1994 *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. Londres: Allen Lane.
- SAUSSURE DE, Ferdinand
1974 [1916] *Course in General Linguistic*. Londres: Fontana.
- VAN DIJK, Teun
1977 *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.
- WILLIAMS, Raymond
1990 *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Londres: Fontana Press.
-

1. Gunther Kress, «From Sausurre to critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language». En Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice. A Reader* (pp. 29-38). Copyright © por Sage Publishing en asociación con The Open University. Traducido y publicado con permiso. El artículo ha sido traducido por Mayela Zambrano.

La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

3

Nuevas coaliciones en la lingüística sociocultural¹



Mary Bucholtz

Kira Hall

Entre los años 1960 y 1970, muchos investigadores estadounidenses de la lengua, la cultura y la sociedad con diferentes perspectivas teóricas y metodológicas se aliaron para crear un campo que pusiera la lengua en el centro de la vida social y cultural. La promesa intelectual y, especialmente, interdisciplinaria de este proyecto fue fuente de gran entusiasmo entre las ciencias sociales, en particular en la antropología, la sociología, la psicología, así como en la lingüística. En los Estados Unidos, entre los investigadores que sentaron las bases conceptuales e institucionales para la creación de dicho campo se encuentran: Richard Bauman, William Bright, Susan Ervin-Tipp, Charles Ferguson, Joshua Fishman, Ervin Goffman, John Gumperz, Dell Hymes, Gail Jefferson, William Labov, Harvey Sacks, Gillian Sankoff, Emanuel Schegloff y Joel Sherzer. Estos investigadores académicos dieron impulso y promovieron un gran número de enfoques diversos hacia la lengua como fenómeno sociocultural, entre ellos la lingüística variacionista, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística interaccional, el análisis de la

conversación, el interaccionismo simbólico y la sociología de la lengua. Todos estos proyectos dieron lugar a una investigación rica e interdisciplinaria de la lengua, la cultura y la sociedad.

Precisamente en esta época empezó a usarse la etiqueta de *sociolingüística* como término bajo el que se agrupaban todas estas y otras múltiples áreas de investigación. A pesar de que desde el principio se aceptó que contaban con diferencias importantes en sus compromisos teóricos y metodológicos, estas perspectivas a menudo se entendían como complementarias en lugar de antagonistas, como puede verse en un gran número de publicaciones que incorporaban el trabajo de diversas áreas (p. ej., Bauman y Sherzer 1974, Bright 1996, Giglioli 1972, Gumperz y Hymes 1964, Hymes 1964, Pride y Holmes 1972). Como afirma Duranti (2003: 328), durante esta época, la sociolingüística y la antropología lingüística estaban estrechamente relacionadas tanto de forma intelectual como institucional, así como lo revela el hecho de que muchos antropólogos-lingüistas estaban más involucrados en la investigación sobre la lengua en otras disciplinas que en otros subcampos de la antropología.² Al mismo tiempo, los estudiosos implicados en estos programas de investigación se mostraban igualmente interesados en la especialización y la disciplinaria a medida que establecían el estudio sociocultural de la lengua como una subespecialidad legítima en sus propias disciplinas.

El flujo terminológico que surgió de las primeras declaraciones programáticas es un claro indicador de la orientación, tanto disciplinaria como interdisciplinaria, de los investigadores de esta época. Por ejemplo, en 1964, Hymes propuso el término *antropología lingüística* para hacer referencia a un campo que él definía como: «El estudio de la lengua dentro de un contexto antropológico» (1964: xxiii). Sin embargo, una década más tarde, reconocería que el término había sido eclipsado por otro más

utilizado, *lingüística antropológica*, con lo que redefinió la terminología por razones pragmáticas: «La “sociolingüística” es el término más común y más reciente para hacer referencia a un área de investigación que vincula la lingüística con la antropología» (Hymes 1974: 83-85). Resulta interesante que en la versión original del artículo en el que está basado el capítulo del libro de 1974, Hymes propusiera una definición más amplia de sociolingüística: «un área de investigación que une la lingüística, la antropología y la sociología» (1971: 47, énfasis añadido). La omisión de sociología como contribuyente a la sociolingüística entre las versiones de 1971 y 1974 refleja la creciente atención a las fronteras disciplinarias en este momento del desarrollo del campo.³

Las diferencias entre los enfoques antropológicos y lingüísticos de la sociolingüística comenzaban también a hacerse latentes, ya que el primero buscaba explicar la cultura a través de la investigación de los actos de habla (Hymes 1974) y las prácticas interaccionales (Gumperz 1982), mientras que el segundo utilizaba, sobre todo, información social para esclarecer cuestiones de estructura lingüística, variación y cambio. A mediados de los 80, el término *sociolingüística* ya no hacía necesariamente referencia al amplio campo que Hymes y otros habían conceptualizado inicialmente. En su lugar, este término a menudo se utilizaba especialmente en los departamentos de lingüística para hacer referencia a un enfoque cuantitativo del estudio de la lengua y la sociedad.⁴ En ese momento surge una división disciplinaria en el área de trabajo, mediante la cual el análisis estadístico quedaba reservado principalmente a los sociolingüistas (entendido en este sentido novedoso y más restringido), mientras que el trabajo etnográfico se realizaba sobre todo (pero no en su totalidad) dentro de la categoría de la antropología lingüística. El análisis del discurso, con sus diversas manifestaciones, formaba parte de ambos campos, pero también mantuvo

un estatus propio como una subespecialidad de la lingüística que no estaba necesariamente enfocada en aspectos socioculturales del discurso. No obstante, muchos investigadores continuaron utilizando el término *sociolingüística*, especialmente en departamentos que no eran de lingüística, para hacer referencia a un enfoque sociocultural y ampliamente interdisciplinario del estudio de la lengua.

Los detalles de muchos de estos eventos han sido narrados en otras obras, tanto por parte de aquellos observadores que los estudiaron más adelante, como por aquellos que tuvieron un papel central en el desarrollo del campo (véase Duranti 2001, 2003; Gumperz 1972, 1982, 1999; Koerner 1991; Lerner 2004; Murray 1998; Paulston y Tucker 1997; Shuy 1990), por lo que no entraremos en más detalle en este artículo. En su lugar, tomaremos este breve resumen histórico como punto de partida. En este artículo queremos resaltar las ventajas de la concepción original de la lengua, la cultura y la sociedad entendida como un campo amplio de investigación; nos basaremos en la vasta tradición de trabajos anteriores para mostrar que los avances teóricos y metodológicos de hoy en día reafirman la importancia de las relaciones interdisciplinarias.

Aunque la cuestión debatida hasta ahora sobre la sociolingüística, la antropología lingüística y otros campos relacionados ha estado enfocada en el contexto estadounidense—contexto con el cual estamos mucho más familiarizadas—, cabe mencionar que dicho campo ha tenido sus equivalentes más o menos similares en otras partes del mundo. La investigación sociocultural de la lengua ha sido por mucho tiempo de ámbito internacional, en África, en la región de Asia y el Pacífico, en Europa, inclusive en Norteamérica y en Sudamérica. Gran parte del trabajo realizado se ha llevado a cabo dentro de la categoría disciplinaria de la lingüística, por medio de subcampos como la sociolingüística, la lingüística

aplicada, el análisis del discurso y la pragmática. Sin embargo, investigadores de otros países suelen considerar que la antropología lingüística es, en mayor parte, una tradición intelectual estadounidense, si bien una tradición que ha tenido bastante influencia fuera del contexto norteamericano. Por ejemplo, el concepto de claves de contextualización de Gumperz (1982) ha tenido un gran impacto en los estudios de interacción multicultural en Europa y el Reino Unido (Roberts, Davies y Jupp 1992), así como la teoría del contexto (Auer y Di Luzio 1992), las teorías lingüísticas-antropológicas sobre el género de Bauman y otros, que han sido adoptadas en los estudios en Europa sobre el arte verbal (Knoblauch y Kotthoff 2001); el trabajo sobre ideologías de la lengua por Silverstein, Woolard, Schieffelin y otros antropólogos lingüistas de los Estados Unidos ha servido de gran inspiración para investigaciones semejantes en otras partes del mundo (p. ej., Blommaert 1999, Rumsey 1990) y, además, el programa de Hymes para las etnografías de la comunicación nos habla de la reciente consolidación de la «etnografía lingüística» en el Reino Unido (Rampton, Maybin y Tustin 2005).⁵

De este modo, el desarrollo y la expansión de la sociolingüística y de la antropología lingüística, así como del análisis del discurso, el análisis de la conversación y de muchos otros enfoques han creado una base interdisciplinaria para el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad. Estos campos no se agrupan bajo una sola categoría disciplinaria, sino que se unen para formar una alianza o coalición que promueve el diálogo y la colaboración entre enfoques complementarios. En los últimos años se han establecido nuevas conexiones de este tipo, a medida que los investigadores académicos exploran nuevas cuestiones y al mismo tiempo tratan asuntos ya conocidos, pero desde perspectivas teóricas y metodológicas innovadoras.

Tras resumir lo que consideramos son los nuevos temas y tendencias en la investigación actual de la lengua, la cultura y la sociedad, estudiaremos al detalle dos ejemplos de nuestro propio trabajo que ilustran cómo pueden unirse, de forma más productiva, metodologías y teorías de diversos enfoques. Ambas investigaciones ejemplifican dos de las principales rutas de exploración en la investigación actual de la lingüística sociocultural: por un lado, el interés por la construcción lingüística de la identidad en la interacción social y, por otro lado, la relación entre la agencia individual del hablante y los procesos y estructuras sociales a gran escala. El primer ejemplo trata sobre el creciente enfoque interdisciplinario en el papel del investigador en la obtención de datos lingüísticos. Se han utilizado perspectivas de análisis de la conversación y lingüístico-antropológicas para aclarar hasta qué punto las categorías étnico-raciales que han sido tradicionalmente entendidas por la sociolingüística cuantitativa como variables estáticas y «externas», que afectan la variación lingüística, son de hecho bastante negociables en el contexto de la investigación. El segundo ejemplo estudia cómo las teorías y las metodologías de la antropología lingüística enriquecen el estudio del inglés como lengua internacional en la sociolingüística y la lingüística aplicada. El análisis se centra en las consecuencias de la globalización en el uso de la lengua, tanto dentro como fuera de la modernidad.

La convergencia entre estas y otras ramas de la investigación académica orientadas hacia una investigación interdisciplinaria muestra que la coalición para el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad ya está bastante establecida. Por razones de conveniencia y claridad, utilizaremos el término *lingüística sociocultural* para hacer referencia a esta coalición. Dicho término tiene la ventaja de no tener una larga historia de uso; sin embargo, otros términos —incluyendo el de *sociolingüística* en el sentido

amplio original— también podrían ser utilizados.⁶ Esta denominación cuenta también con la ventaja de poner en el primer plano de las investigaciones lingüísticas el papel de la cultura y la sociedad. Al usar este término, no pretendemos hacer una proclamación territorial, sino simplemente señalar una coalición interdisciplinaria que ya está cobrando fuerza, pero que no siempre es reconocida. El presente debate está orientado principalmente hacia algunas de las áreas de la lingüística sociocultural en las que la sociolingüística y la antropología lingüística han encontrado puntos en común. No obstante, las áreas que constituyen la lingüística sociocultural interactúan en muchos otros aspectos complejos que no discutiremos en este artículo debido a limitaciones de espacio.

Antes de comenzar con estas cuestiones, deberíamos hacer hincapié en que nuestra comprensión del desarrollo y del estatus actual de la sociolingüística y de la antropología lingüística está basada en nuestra postura subjetiva de investigadoras académicas que obtuvieron su doctorado en lingüística en la Universidad de California, Berkeley, a mediados de la década de 1990. Nuestra formación académica fue sumamente interdisciplinaria, con asignaturas en antropología, inglés, psicología, sociología y estudios de la mujer, pero al mismo tiempo, fuimos plenamente conscientes de las divisiones disciplinarias que separaban a la lingüística de todos estos campos. Como estudiantes graduadas, cada una de nosotras buscó profesionales con ideas afines en conferencias, tales como la American Anthropological Association (conferencia que se convirtió en nuestro «hogar»), la American Association for Applied Linguistics, la Modern Language Association, y New Ways of Analyzing Variation. Asimismo, intentamos llevar a estos profesionales a nuestros departamentos, organizando conferencias sobre la lengua y el género a través del grupo Berkeley Women and Language Group (que ha

evolucionado y se ha convertido en International Gender and Language Association).

Nuestras identidades académicas fueron moldeadas más a fondo al experimentar la recesión del mercado laboral académico de los años 90, lo que nos llevó a ambas a la búsqueda de puestos de trabajo en campos diferentes a aquel en el que habíamos obtenido nuestro título. Entre ambas, hemos solicitado puestos de trabajo en ocho campos distintos y hemos trabajado en tres de ellos (antropología, inglés y lingüística). A través de estos y otros encuentros con la disciplinariedad y la interdisciplinariedad, nuestros esfuerzos por unir perspectivas de diversas áreas han obtenido una gran variedad de reacciones, desde «¡Eso no es lingüística (o antropología, o...)!» hasta «¡La lingüística (o la antropología, o...) ya ha hecho eso!» o «¡Esto es exactamente lo que la lingüística (o la antropología, o...) necesita!». Hemos observado que ambas nos sentimos más cómodas trabajando en los límites, en lugar de en el centro de un campo académico y, afortunadamente, hemos encontrado un número creciente de colegas de varias disciplinas en todo el mundo que comparten esta preferencia.

El presente artículo es nuestro intento de dar sentido a algunos de los cambios de los que hemos sido testigos y en los que hemos participado durante nuestra carrera académica hasta este momento. En las siguientes páginas, el énfasis que hacemos en los puntos de convergencia de la interdisciplinariedad (o intradisciplinariedad) no ha sido formulado con el fin de negar o ignorar las cuantiosas áreas en las que los diversos enfoques difieren, o incluso entran en conflicto, sino con el fin de señalar las áreas en común que, muchas veces, se pasan por alto en el trabajo enfocado en los aspectos específicos de la disciplina, así como en el furor del debate académico. Está claro que la perspectiva que ofrecemos en este artículo se justifica por nuestra historia académica y, no cabe duda de que otros

lectores con una trayectoria académica diferente puedan formular sus propias versiones distintas de las nuestras.

1. Rutas de la lingüística sociocultural

La composición de la lingüística sociocultural como un campo interdisciplinario es coherente no tanto con un conjunto de teorías, métodos o temas, sino con el interés de responder a la pregunta de ¿cómo el estudio empírico de la lengua revela procesos sociales y culturales? El resumen que presentaremos a continuación de los métodos, teorías, asuntos socioculturales, fenómenos lingüísticos y objetivos políticos que han dado forma a la lingüística sociocultural —desde sus comienzos hasta la actualidad— deja entrever tanto el amplio alcance del campo, como su continuo interés por poner a la lengua en el centro de la indagación académica sobre la cultura y la sociedad.

El compromiso metodológico de la lingüística sociocultural se basa tanto en análisis cuantitativos a gran escala como en enfoques cualitativos a nivel micro, tales como la etnografía (de la antropología y la sociología), el análisis del discurso y el análisis interaccional (de las tradiciones antropológica, sociológica, sociopsicológica y lingüística, algunas de las cuales también han recibido la influencia de las teorías posestructuralistas del discurso). Si bien los investigadores han combinado estos compromisos disciplinarios desde hace tiempo a la hora de documentar y analizar el contexto sociocultural del uso de la lengua al más mínimo detalle, desde las estructuras sociales a nivel macro que moldean el uso de la lengua, las estructuras y las prácticas de comunidades locales, hasta las dinámicas de interacción y uso de la lengua minuto a minuto, estas combinaciones han empezado a tomar nuevas formas. Por ejemplo, Mendoza-Denton (2008) incorpora la sociolingüística variacionista, el análisis del discurso y la teoría

social en su estudio etnográfico de chicas latinas en pandillas; Jack Sidnell (2005) hace uso tanto del análisis de la conversación como de los estudios lingüístico-antropológicos sobre el parentesco en su estudio sobre una comunidad caribeña. Así, el alcance de la investigación tanto dentro como entre los diversos estudios puede incluir: en primer lugar, la observación rigurosa de las estructuras lingüísticas, sus funciones y su distribución; en segundo lugar, los procesos sociales, culturales y políticos que dan cuenta del uso de la lengua; y, por último, el plano interactivo en el que estos procesos sociolingüísticos y socioculturales se desarrollan. Esta atención al contexto se extiende hasta el punto de considerar el encuentro de investigación en sí mismo como lugar de interacción social, lingüística y de producción interaccional: muchas ramas de la lingüística sociocultural fomentan la reflexión sobre el papel del investigador en la obtención y el análisis de datos, así como en las políticas de representación en la redacción de artículos académicos.

La interdisciplinariedad del campo también ha atraído la atención de los investigadores hacia ciertos conceptos teóricos que han cobrado fuerza en las ciencias sociales y las humanidades, muchos de los cuales han sido creados o han estado inspirados por percepciones de la lingüística. Asimismo, investigadores de la lingüística sociocultural han creado sus propias teorías locales. Entre estos recursos teóricos se encuentran la noción de práctica, performatividad, indexicalidad, identidad, ideología, emergencia, agencia, posicionamiento, actividad y representación, entre otras. Debido a que estos y otros conceptos han sido tratados con detalle en otros artículos (Bucholtz y Hall 2004a, 2004b), y que más adelante profundizaremos en algunos de ellos, no es nuestro propósito estudiarlos a fondo en este apartado. Sin embargo, cabe recalcar que es precisamente este amplio y rico campo teórico lo que diferencia la investigación actual de la

lingüística sociocultural de la anterior. Si bien las estructuras y procesos lingüísticos sociales y culturales en los que los investigadores de la lengua, la cultura y la sociedad se han enfocado han estado sujetos desde el comienzo a la investigación lingüística-sociocultural, estas nuevas perspectivas teóricas permiten a los investigadores observar tipos de fenómenos ya conocidos de una forma novedosa.

Los investigadores lingüístico-socioculturales de diferentes ramas han ido también expandiendo poco a poco el ámbito de fenómenos lingüísticos que están a su alcance, en cuanto a géneros más amplios y a las prácticas lingüísticas específicas que se encuentran dentro de estos. Tal expansión a menudo construye relaciones entre diferentes enfoques; un fenómeno en particular, que haya sido estudiado durante mucho tiempo por un campo determinado, puede verse beneficiado en gran medida por nuevos recursos teóricos y metodológicos que investigadores de otras áreas puedan aportar. Así, los textos escritos y los medios de comunicación de todo tipo fueron parte del dominio del análisis del discurso, pero por muchos años recibieron menos atención que la lengua oral por parte de la antropología lingüística y de la sociolingüística. Sin embargo, hoy en día constituyen una fuente importante de información para el estudio de la representación lingüística y de la ideología de las lenguas en estos campos. Del mismo modo, el discurso institucional de la actualidad, que ha sido el principal foco de atención de la lingüística aplicada y de muchas tradiciones del análisis del discurso, ha cobrado fuerza en la antropología lingüística (p. ej., Agha 1997, Collins y Blot 2003); los eventos de habla basados en la performance, que tradicionalmente habían pertenecido al terreno de la antropología lingüística, han comenzado a llamar la atención de los sociolingüistas (p. ej., Chun 2004, Schilling-Estes 1998). Todos estos géneros, al igual que muchos otros, se estudian cada vez más, no como tipos de discurso que

pueden ser separados de su contexto de uso, sino como sistemas de actividad situados en los que la lengua es un recurso entre muchos otros para coordinar la acción social y dotarla de sentido político y cultural.

Son muchos los recursos lingüísticos específicos disponibles para los hablantes de una lengua que sirven para llevar a cabo la labor sociocultural. Esto incluye desde determinados sonidos de habla y estructuras gramaticales hasta los géneros en sí mismos, por lo que la lingüística sociocultural ha tenido en cuenta toda la amplia gama de actividades humanas lingüísticas y comunicativas. Entre otros aspectos, se ha reconocido que la lengua es una práctica corporizada que debe ser analizada como tal (p. ej., Goodwin 1994, Norris 2004). De igual manera, aquellos aspectos de la lengua que en algún momento fueron ignorados han vuelto a ser objeto de atención (entre los que destaca el léxico, que los sociolingüistas variacionistas hicieron a un lado y consideraron menos sistemático y, por ende, menos interesante que otros aspectos de la lengua), en concreto con respecto a la función y variación de las formas lingüísticas en el discurso (p. ej., Agha 2003, Kiesling 2005). Además de aportar nuevas perspectivas analíticas y teóricas para tratar fenómenos lingüísticos que han sido de interés por mucho tiempo, como las lenguas en contacto, el cambio de código y el multilingüismo (p. ej., Auer 1998, Milroy y Muysken 1995), así como la sustitución lingüística, el riesgo de extinción y la revitalización (Heller y Duchêne 2007, Tsitsipis 1998), los lingüistas socioculturales están además centrándose en temas que pueden verse beneficiados, en gran medida, de la perspectiva interdisciplinaria, como el estilo y la estilización (Eckert 2000, Rampton 1999), las ideologías y actitudes lingüísticas (p. ej., Blommaert 1999, Niedzielski y Preston 1999, Woolard, Schieffelin y Kroskrity 1998) y la metalingüística (p. ej., Jaworski, Coupland y Galasinski 2004, Lucy 1993).

Por último, la lingüística sociocultural, que ha estado siempre profundamente comprometida con asuntos de igualdad y justicia social (p. ej., Cameron *et al.* 1992; Fairclough 1992, Rickford 1997, Zentella 1996), ha recibido una nueva fuente de energía en su coalición con otras disciplinas que también están comprometidas con estos asuntos. Un desarrollo notable constituye el estudio de la identidad, especialmente del género y la sexualidad, por un lado, (p. ej., Bucholtz, Liang y Sutton 1999; Hall y Bucholtz 1995, Livia y Hall 1997, Morrish y Sauntson 2007) y de la raza y las etnias, por otro (Harris y Rampton 2003, Pagliai y Farr 2000), que han sido analizados como categorías sociales que se encuentran arraigadas en los sistemas de desigualdad social pero que, al mismo tiempo, han tomado forma a través de la agencia de los hablantes. Muchas otras dimensiones de la subjetividad e intersubjetividad también han sido estudiadas (para una breve reseña véase Bucholtz y Hall 2004a, 2004b, 2005). Así mismo, los investigadores ofrecen perspectivas innovadoras sobre las estructuras y procesos sociales a gran escala que reproducen la desigualdad, como la economía política (p. ej., Cameron 2000, McElhinny 2007), el nacionalismo y el Estado-nación (p. ej., Gal 2001), además de la globalización y el transnacionalismo (p. ej., Besnier 2007, Coupland 2003). De esta forma, la lingüística sociocultural continúa reafirmando su posición como un campo políticamente progresista que sigue teniendo bastante relevancia en una gran cantidad de asuntos sociopolíticos del mundo.

Una de las características más importantes del nuevo modelo de la lingüística sociocultural actual puede hallarse en la mayor disposición de los profesionales a entablar un diálogo más allá de las fronteras de sus subáreas constitutivas. En muchos casos, la falta de diálogo intelectual ha estado ocasionada por diferencias entre los intereses de cada ámbito, pero incluso cuando investigadores de campos distintos han compartido un

mismo objeto de estudio, no siempre han entrado en diálogo con académicos de otras tradiciones. La ausencia de diálogo con otros paradigmas no solo se debe a la falta de conocimiento sobre el trabajo que se desarrolla en ellos, sino que, en algunos casos, se trata de un rechazo deliberado hacia otros compromisos metodológicos, debido a la percepción de que están en discordia con el campo propio. Así, el análisis de la conversación a menudo rechaza la metodología etnográfica de la antropología lingüística; una gran parte de la sociolingüística cuantitativa muestra poco interés en el análisis detallado de la interacción, que es la base del análisis de la conversación y, además, tanto el análisis de la conversación como la antropología lingüística descartan, a menudo, los análisis estadísticos, muy característicos de la sociolingüística variacionista. Sin embargo, ha habido casos en los que tales diferencias han dado lugar a la crítica constructiva y a adaptaciones creativas que han tenido un efecto positivo a la hora de iniciar el diálogo entre las divisiones intelectuales y de promover la indagación lingüística sociocultural en nuevas direcciones.

A continuación nos centraremos en dos ejemplos propios que pretenden contribuir a la coalición creativa entre las diferentes tradiciones de la lingüística sociocultural. El primero, que forma parte de la investigación de Bucholtz, estudia cómo diferentes perspectivas etnográficas e interactivas en las entrevistas de investigación pueden aportar información y poner en primer plano cuestiones sobre categorías raciales que los sociolingüistas han considerado siempre como «información de contexto». El segundo ejemplo, que forma parte del trabajo de investigación de Hall, aborda cómo el interés de la lingüística aplicada por la globalización puede verse enriquecido por razonamientos etnográficos de la antropología lingüística.

2. Los márgenes como el centro de la lingüística sociocultural

Tal y como demuestra el debate anterior sobre las coaliciones académicas más antiguas y aquellas que comienzan a surgir, podemos ver que, cada vez más, aquellos procesos sociales y lingüísticos por los que la investigación de la lingüística sociocultural reciente se muestra interesada son aquellos que en su tiempo fueron considerados como «notas al margen» de los conceptos fundamentales que constituían cualquier subcampo. Se ha manifestado la necesidad de prestar mayor atención a los grupos sociales que tradicionalmente se han considerado en los márgenes del círculo de análisis, aunque todavía queda mucho trabajo por hacer.⁷ Además de mostrar mayor interés por temas lingüísticos que antes habían sido marginados, como el lenguaje corporal y el léxico, los investigadores han comenzado a estudiar el fenómeno lingüístico más periférico de todos: el uso extraoficial o «entre bastidores» de la lengua, que suele ser tachado de paja inservible en la recolección de datos. Sin embargo, datos de este tipo constituyen un valioso recurso a la hora de entender cómo la lengua está inscrita en los procesos sociales, culturales e interaccionales.

El reconocimiento de este fenómeno periférico no está exento de precedentes. Labov (1972a) observó que, para desarrollar la metodología de la entrevista sociolingüística como una técnica y obtener las variaciones en el repertorio lingüístico de los hablantes (desde el coloquial hasta el estándar), el habla que resultaba más rica en cuanto a la producción coloquial era precisamente aquella que se encontraba en los intersticios de una entrevista (p. ej., cuando sonaba el teléfono, cuando la familia entraba o cuando alguien venía a visitar). Asimismo, los investigadores han empezado a valorar lo que hasta ahora se conocía como «malos datos», al mostrar la gran cantidad de observaciones que pueden ser obtenidas de este tipo de datos que suelen ser tachados de «inauténticos», dado que se obtienen en una situación artificial en la que el hablante es consciente del

interés lingüístico del investigador (p. ej., Harrison 2005, Schilling-Estes 1998). Desde un punto de vista antropológico-lingüístico, Briggs (1986) demuestra que la entrevista de investigación supone un contexto importante para los descubrimientos etnográficos, en la medida que el entrevistador aprende las formas de pregunta y respuesta apropiadas en una cultura (usualmente a través de meteduras de pata vergonzosas). Estudios como estos enfatizan la forma en la que los hablantes negocian activamente el contexto de investigación para cumplir sus propios propósitos sociales e interaccionales, los cuales pueden ser distintos a los del entrevistador. En resumen, hasta los «malos datos» pueden tener su uso si los investigadores están dispuestos a verlos desde una nueva perspectiva. Incluso algunas partes de los datos lingüísticos que los académicos descartan o ignoran por tratarse de «ruido» de fondo o indeseables pueden aportar nuevas perspectivas si son analizados al mismo nivel que los datos considerados como principales (véase Mondada 2005, Myers 2006). Por consiguiente, al dirigir nuestro foco de análisis hacia los rincones más oscuros y poco frecuentados, a aquellas partes que solemos evitar, podemos encontrar la aparición de nuevos temas interesantes e inesperados, cuyo análisis requiere una combinación creativa de teorías y metodologías.

De hecho, en esta corriente sumamente alentadora, muchos académicos de aquellos campos que han sido más críticos con el método de la entrevista, como el análisis de la conversación, han comenzado a incorporar técnicas del análisis interaccional para el estudio de entrevistas de investigación y otras formas similares de obtención de datos, en cuyo análisis original no se había puesto en un primer plano el contexto interaccional (Speer 2002a; van den Berg, Whetherell y Houtkoop-Steenstra 2004). Una ventaja de este enfoque es que la inextricable distinción entre datos que se obtienen de forma «natural» o «auténtica» y «artificial» o

«inauténtica» ya no tiene la misma fuerza (Bucholtz 2003, Speer 2002b), aunque claramente, los datos elicitados por un investigador siguen siendo categorizados en un género distinto a los que han sido motivados por los participantes y, como tales, deben ser analizados. El trabajo de Briggs (1986) muestra que el enfoque interaccional en las entrevistas se ve beneficiado en gran medida por una perspectiva etnográfica, lo que permite a los investigadores entender cómo los procesos interaccionales están ligados a fenómenos sociales y culturales a gran escala que son de interés para los participantes. En el análisis siguiente, veremos cómo un aspecto de las identidades de los hablantes que puede ser imaginado como una categorización estable y fija, la autclasificación étnico-racial, puede estar sujeta a negociación en una entrevista. De hecho, en la sociolingüística tradicional siempre ha sido entendido de esa manera. Este ejemplo no solo demuestra la importancia de considerar las entrevistas como datos contextualizados en lugar de solamente como información de contexto, sino que además pone de manifiesto el cambio de sentido de las categorías étnico-raciales para los hablantes blancos estadounidenses, sobre todo en un contexto etnográfico de «minoría mayoritaria».

El análisis que se presenta a continuación reexamina a través de un lente interaccional un corpus de datos que originalmente fue considerado solo por su contenido. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas grabadas con adolescentes estadounidenses de ascendencia europea sobre sus amistades, actividades de ocio y uso de la lengua. Se recopiló el corpus como parte de un estudio etnográfico sociolingüístico sobre lengua, raza y cultura juvenil que la investigadora Bucholtz llevó a cabo en 1995-1996 en Bay City High School, una escuela secundaria en una zona urbana de la bahía de San Francisco étnicamente muy diversa y con profundas divisiones raciales. El propósito del presente análisis ha sido poco estudiado, pero es un aspecto

crucial en las entrevistas: el momento en el que el investigador pide al entrevistado información demográfica básica. Dicho momento suele ocurrir en los márgenes de la entrevista de investigación. En los datos que presentaremos se encuentra al principio, aunque otros investigadores prefieren tratar este asunto al final. Como mostrará nuestro análisis, los entrevistados toman la oportunidad que se les presenta con esta pregunta para posicionarse en relación con las categorías sociales existentes, particularmente en cuanto a la etnicidad. Así, reorganizan el preámbulo rutinario de una entrevista «formal» como una acción de identidad en un contexto local y cultural en el que la raza y la etnicidad son conceptos prominentes e, incluso, problemáticos para muchos de estos estudiantes blancos. Estas prácticas de autclasificación étnica son diferentes del habla racial en las entrevistas, que han sido objeto de mucha investigación en el pasado, en el que la raza es el tema explícito de debate (p. ej., Myers 2005; van den Berg, Whetherell y Houtkoop-Steenstra 2004; Whetherell y Potter 1992). Sin embargo, suponen un complemento al trabajo realizado hasta ahora, ya que introducen el tema de raza e identidad no por sí mismos, sino de forma que parece cumplir otro propósito. Por ello, constituyen un área muy rica para la investigación sobre la construcción de la identidad en el habla.

A pesar de que las entrevistas que Bucholtz llevó a cabo eran etnográficas y no de orientación laboviana, esta autora decidió incluir una serie de preguntas originarias de las ciencias sociales sobre el contexto demográfico de los estudiantes, tanto para asegurarse de contar con esa información en sus registros (normalmente comunicaba a los participantes que estas preguntas formarían parte de los datos), como para descubrir la forma en la que los estudiantes se clasificaban a sí mismos en este contexto. El guion informal que se utilizaba para pedir información demográfica

contenía preguntas sobre edad, curso, género y etnicidad, que no se presentaban necesariamente en el mismo orden en cada entrevista (si bien se optó por *etnicidad* como término más neutral que *raza*, las respuestas de los estudiantes incluyen ambas clasificaciones). El guion fue adaptado en casi todas las entrevistas. Generalmente en la primera pregunta se le pedía al entrevistado que escogiera un pseudónimo y, a continuación, se le realizaba preguntas de información demográfica. La mayoría de los adolescentes respondieron las primeras tres preguntas de forma más o menos directa, pero al contestar la cuestión sobre etnicidad estos desarrollaron una serie de estrategias de respuesta y mostraron una amplia gama de etiquetas de autclasificación étnica. Por restricciones de espacio, este análisis no estudiará los tipos de clasificación, sino que se enfocará solo en la estrategia de respuesta que hemos denominado *problematización de la pregunta*.

La estrategia de problematización puede verse en el ejemplo 1, extraído de la primera entrevista de investigación con Claire (el nombre de «Beth» aparece en el ejemplo porque Claire lo había elegido anteriormente como pseudónimo. En la línea 1 Mary hace una pregunta inaudible a Claire pidiéndole que escoja un pseudónimo). Como respuesta a la pregunta de autclasificación étnica, Claire bromea y duda de su habilidad para categorizarse. Sin embargo, después de que Mary encontrara divertida su respuesta anterior, la estudiante pasa a mostrar una actitud bastante negativa hacia la pregunta (véase el Apéndice para las convenciones de transcripción; la traducción al español se encuentra entre paréntesis debajo de la versión original).

(1)

1 Mary: x?

2 Claire: *Beth*.

- 3 Mary: *And (1.0) what is your (.) age,*
(¿Y cuántos años tienes?)
- 4 *sex,*
(género)
- 5 *(.) ethnicity,*
(etnicidad)
- 6 *and year in school.*
(y año escolar)
- 7 Claire: *Okay,*
- 8 *I'm sixteen years old,*
(tengo dieciséis años)
- 9 *(1.6) female,*
(mujer)
- 10 *(1.7) junior*
(bachillerato)
- 11 *(1.7) I guess I'm w – white. @:*
(supongo que soy blanca)
- 12 Mary: *@@ You guess?*
(¿supones?)
- 13 Claire: *@@ Well,*
(bueno)
- 14 *@ I mean*
(lo que quiero decir)
- 15 *III hate questions like that,*
(odio las preguntas como esas)
- 16 *it's like*
(es como)
- 17 *we:ll,*
(bueno)
- 18 *@ let's see,*
(vamos a ver)
- 19 *if you w- really want to trace my heritage, @*

- (si de verdad quieres trazar mi linaje)
- 20 Mary: @@ Yeah,
(sí)
- 21 *if you want.* =
(si quieres)
- 22 = *I mean however you would (.) describe yourself.* =
(quiero decir como sea que tú te describes a ti misma)
- 23 Claire: = *I'm a m:utt.*
(soy un chucho)⁸
- 24 Mary: Okay.
- 25 <quieter> {*Mutt's (.) good enough.*}
(<más bajo> Un chucho. Así está bien)
- 26 *U:m,*

En las líneas 15-19, a Claire le hace gracia la idea de trazar su linaje (un aspecto que aparentemente Mary no percibe, ya que a continuación la anima a hacer precisamente eso), y ofrece una descripción de sí misma que es lo opuesto a «linaje» (línea 19): ella se considera un «chucho» (línea 23). Mary evalúa de forma positiva las respuestas inusuales de Claire con risa en las líneas 12 y 20, además de con la apreciación «así está bien» en la línea 25, en contraste a las respuestas mínimas que daba a aquellos estudiantes más obedientes. Esta diferencia puede deberse en parte a que el papel del entrevistador es el de tranquilizar a los entrevistados y animarlos a hablar. Sin embargo, la respuesta más elaborada de Mary también demuestra que la respuesta de Claire no era la esperada.

Los entrevistados que problematizan la pregunta de etnicidad son completamente conscientes de que su respuesta es inusual. De hecho, en una entrevista posterior con su amiga Christine (ejemplo 2), Claire respondió de igual manera a como lo hizo en el ejemplo 1, lo que muestra

que su respuesta original no se debió a una falta de comprensión de lo que implicaría una respuesta convencional:

(2)

- 1 Claire: *Be:th,*
2 *(1.0) sixteen,*
(dieciséis)
3 junior,
(bachillerato)
4 *(0.8) u:m,*
5 *(2.2) What else was it?*
(¿qué más era?)
6 *(1.0)*
7 Mary: *[U:h]*
8 Christine: *[Ethnic]ity and sex.*
(etnicidad y género)
9 Claire: *Female,*
(mujer)
10 *(0.9)*
11 *Uh,*
12 *(0.6) guess I'm white*
(supongo que blanca)
13 *I me@a-*
(quiero decir)
14 Christine: *@@*
15 Claire: *@*
16 Mary: *@R@ight,*
(Bien)
17 *[we went through this last time.]*
(ya pasamos por esto la última vez)
18 Christine: *[@(Whatever.)*

- (lo que sea)
- 19 Claire: *Yeah. @*
(Sí)
- 20 Mary: *Probably white.*
(probablemente blanca)
- 21 *[@@@]*
- 22 Christine: *[@@@] .h*
- 23 Claire *Well,*
(pues)
- 24 *I mean when you say ethnicity,*
(a ver cuando dices etnicidad)
- 25 (0.5)
- 26 *<clears throat> [That sort of implies]*
(*<carraspea>* eso implica)
- 27 Christine: *[Who knows what it means.]*
(a saber lo que significa)
- 28 Claire: *a culture.*
(una cultura)
- 29 Mary: *Right.*
(correcto)
- 30 Claire: *@ <higher pitch> {I'm from Bay City.} @@*
(*<tono mas alto>* soy de Bay City)
- 31 Mary: *@@ Okay,*
(de acuerdo)
- 32 *[(that sort of) works.]*
(eso más o menos sirve)
- 33 Christine: *[What kind of culture i@s (that)?]*
(¿qué tipo de cultura es esa?)
- 34 Claire: *I@ kno@w! [[@@:]]*
(ya sé)
- 35 Mary: *[[@@@@]]*

- 36 Christine: *[[@@.h @@]]*
- 37 Claire: *<smiling quality> {I have no culture.}=*
(*<sonriendo> no tengo ninguna cultura*)
- 38 Christine: *= Okay. =*
(*está bien*)
- 39 Claire: *=Thank you very much. =*
(*muchas gracias*)
- 40 Mary: *=Okay. =*
(*bien*)

La respuesta de Claire en la línea 12 «supongo que [soy] blanca» es la misma que la respuesta que vemos en la línea 11 del ejemplo 1 y, nuevamente, tanto ella como los otros participantes marcan la singularidad de su respuesta a través de la risa y de reacciones elaboradas (líneas 14, 16-18, 21-22, 33-36). Una vez más, Claire ofrece una versión de su respuesta que cuestiona el fundamento de la pregunta, al notar, en primer lugar, que la etnicidad conlleva una cultura (líneas 24-28) y afirmando que, dado el lugar de donde ella proviene, no tiene cultura (líneas 30, 37). Así, como en el ejemplo 1, Mary no se da cuenta en un primer momento del problema y acepta «Yo soy de Bay City» (línea 30) como una respuesta más o menos adecuada a la pregunta («Sí, eso (más o menos) sirve»; líneas 31-32). Sin embargo, Christine comprende de inmediato la ironía de la afirmación de Claire y le pide que elabore sobre lo que ha comentado en la línea 33 («¿Qué tipo de cultura es esa?»), a lo que Claire acepta y responde «¡Ya sé!» (línea 34). La investigadora, centrada en respuestas clasificatorias y no en las dinámicas de interacción y en los significados etnográficos locales, no se da cuenta del significado de este intercambio, sino solo en el último momento.

Estos ejemplos demuestran la flexibilidad interactiva de categorías que pueden parecer estáticas, como la etnicidad, así como la especificidad

etnográfica del manejo de estas categorías en el habla. En este caso, un análisis más amplio muestra que todos los estudiantes que problematizaron su respuesta a la pregunta de etnicidad se identificaban como blancos (no obstante, lo hacían a regañadientes). Así, vemos que cuando la autclasificación étnica se presentaba como un problema en estos datos, se trataba de un problema específico de los estudiantes blancos. En este análisis, la etnografía ayuda a ilustrar patrones interaccionales: para los estudiantes de ascendencia europea de Bay City High School, la raza y la etnicidad siempre han sido temas con una gran carga política; mientras que en muchas partes de los Estados Unidos el ser blanco es una categoría social no marcada debido a la mayoría numérica de personas blancas, en algunos contextos puede convertirse en visible y marcado (Bucholtz y Trechter 2001). Las tensiones raciales dentro de la escuela y el hecho de que los estudiantes blancos no constituían la mayoría (aunque sí eran el grupo racial más grande) implicaba que estos no podían ser tratados como invisibles, razón por la cual el hacerlos conscientes de su raza o etnicidad en el contexto escolar no era, por lo general, una experiencia agradable para ellos. Como consecuencia, Claire adoptó una especie de ceguera a los colores, o lo que Pollock (2005) llama «mudez a los colores». Sin embargo, al hacerlo, está de hecho reforzando su color de piel en esta situación, ya que reafirma su derecho a ser tratada como una persona sin raza. Además, a pesar de su marcadez en el contexto local, tanto los estudiantes blancos como negros de Bay Ciy High no entienden el ser blanco como una etnicidad o una cultura, sino como una ausencia de cultura, una perspectiva común en la sociedad norteamericana (véase Frankenberg 1993). Por lo tanto, así como Claire sugiere en el ejemplo 3, aun reclamando el privilegio blanco, muchos estudiantes se sienten diferentes e inferiores a los estudiantes de color, quienes con frecuencia participaban en actividades y

actuaciones patrocinadas por la escuela que estaban basadas en la etnicidad. Bajo presión, los estudiantes de ascendencia europea sí podían dar una autclasificación étnica en las entrevistas, a menudo bastante compleja, pero ofrecían una que guardaba poca relación con sus identidades del día a día.

Es relevante también el hecho de que la investigadora sea blanca, ya que en las entrevistas con Bucholtz los estudiantes blancos sienten la libertad e incluso se muestran entusiastas por compartir historias relacionadas con conflictos y tensiones raciales en las que se presentaban como víctimas. En cambio, los únicos estudiantes de otras razas que compartieron este tipo de historias fueron los estudiantes asiático-americanos, a los que a veces se les concebía como aliados con los de ascendencia europea en la división racial de la escuela. De modo que el color de piel blanco de Bucholtz permitía a los estudiantes blancos ser más escépticos a la hora de tratar la etnicidad, situación que podría haber sido más tensa si el entrevistador hubiera tenido otro color de piel.

En estas y otras interacciones parecidas, las respuestas de los entrevistados dependían de su comprensión de la investigación y su papel en ella. Lo que se pretendía obtener con estas preguntas simples y aparentemente «objetivas» era estudiar las categorizaciones raciales y étnicas emergentes a través de la investigación etnográfica; sin embargo, los entrevistados pusieron de manifiesto una serie de ideologías complejas y posicionamientos de la identidad sobre las discutibles e inadecuadas categorías de etnicidad y raza que existen en Estados Unidos. Así pues, como muchos investigadores en la lingüística sociocultural han afirmado previamente, la entrevista como metodología de investigación, que tanto ha sido usada en la sociolingüística y la lingüística antropológica, debe combinarse con métodos de análisis de datos etnográficos e interaccionales.

De esta forma, nos aseguraremos que los investigadores no consideren que las entrevistas aportan solo información de contexto, ni que estas pueden ser tratadas meramente como un medio para extraer variables lingüísticas, sino como datos contextualizados ampliamente ricos por sí mismos.

3. La globalización como una problemática que concierne a la lingüística sociocultural

La segunda área de estudio que necesita adoptar más perspectivas etnográficas e interactivas es el área de la lengua y la globalización, pues este es un tema que ha ido ganando protagonismo en el mundo académico de la lingüística en la última década. Aunque la antropología lingüística suele estar asociada con el estudio de sociedades que no son ni angloparlantes ni occidentales, ha sido la sociolingüística la que ha generado la mayoría de la vasta investigación que existe sobre la lengua y la globalización. Este es un hecho irónico, ya que los lingüistas antropólogos suelen criticar el campo de la sociolingüística por centrarse solo en las élites anglohablantes de los Estados-nación.

Casi toda la investigación que se ha realizado está escrita desde la perspectiva de la sociología de la lengua o desde la (socio)lingüística aplicada y, si bien estas tradiciones a menudo comparten intereses comunes, la sociología de la lengua tiende a centrarse más en el lugar del inglés en las relaciones a nivel macro de la lengua, la etnicidad y los nacionalismos, mientras que la lingüística aplicada se enfoca más específicamente en la inclusión del inglés en las políticas de lenguas y en la organización de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Los investigadores relacionados con ambos campos han afirmado que el inglés, como símbolo internacional de la modernidad, supone una especie de bien transnacional que resulta irresistible a los habitantes de un mundo cada vez

más globalizado (Fishman, Conrad y Rubal-López 1996; Goke-Pariola 1993; Morrison y Lui 2000). Por ejemplo, una gran parte de la investigación que aborda el uso internacional del inglés ha estudiado las diversas formas en las que las naciones en estado de desarrollo incorporan el inglés en políticas domésticas de la lengua, con el fin de preparar a su población para un futuro más modernizado, en especial en los campos de las ciencias y la tecnología (p. ej., Grabe y Kaplan 1986). Esta idea ha sido promovida por la investigación de los usos globales del inglés en los medios de comunicación y en la publicidad, que explica cómo las compañías globales, transnacionales y regionales usan cada vez más el inglés para vender ideas y bienes asociados con la modernidad (véase Piller 2003).

Ciertamente, el gran crecimiento y expansión del inglés, que ha sido documentado en tales estudios, ha hecho que algunos académicos interesados en cuestiones políticas muestren su preocupación porque el inglés pueda llegar a sustituir o hasta a hacer obsoletas las creencias lingüísticas más tradicionales asociadas con los Estados-nación contemporáneos (p. ej., Phillipson 1992, Skutnabb-Kangas 2000). No obstante, al asumir una relación teleológica entre la tradición y la modernidad y las lenguas asociadas con estas posturas, una gran parte de esta literatura ignora la deconstrucción antropológica y poscolonial de esta dicotomía como derivada de Occidente. Así, inconscientemente, esta literatura muestra solo una perspectiva del inglés como una herramienta internacional de hegemonía lingüística, perspectiva que Alastair Pennycook ha criticado y bautizado como la «posición homogénea» (2003). Por otro lado, está claro que el modelo contrastivo de «los ingleses del mundo» de Barj Kachru (1992), como lo denomina la taxonomía de Pennycook en la «posición homogénea», sirve de contraargumento a la conceptualización

única del «inglés global», ya que reconoce las diversas formas y funciones del inglés en todo el mundo. Aun así, la asociación de Kachru de los ingleses del mundo con las fronteras nacionales se topa con una serie de problemas (su clasificación asocia los tipos de inglés nacionales, como el inglés australiano o el indio, y los categoriza como pertenecientes a círculos «internos», «externos» o «en expansión»), uno de los cuales es no analizar las materializaciones diversas o, incluso, en oposición al inglés dentro de un único Estado-nación. Esta postura puede dar lugar fácilmente a una explicación apolítica del inglés como una entidad estructural o funcional, carente de simbolismos sociopolíticos que otorgan y niegan privilegios.

Tanto en el modelo homogéneo como en el heterogéneo se pierden las características específicas de cómo los hablantes entienden y usan el inglés en un mundo cada vez más globalizado. Las premisas teleológicas por las que se rige la postura homogénea descartan la investigación en comunidades que se resisten, o que simplemente no muestran interés por tales apropiaciones, mientras que las suposiciones vinculadas a las naciones de la posición heterogénea descartan, por ejemplo, la investigación sobre la forma en las que los hablantes de diferentes clases socioeconómicas se posicionan con respecto a los flujos lingüísticos transnacionales. Investigaciones más recientes han comenzado a cuestionar estas limitaciones al examinar cómo «lo global» se ve modificado e incluso transformado por «lo local». El trabajo enfocado en los medios de comunicación muestra cómo el inglés suele mezclarse con otras lenguas locales en la publicidad extranjera para que los productos resulten más atractivos a aquellos grupos menos cautivados por el reclamo transnacional del inglés (Bhatia 2000, Piller 2001) y, algunas veces, extendiéndose más allá del dominio discursivo usual asociado con esta lengua (Martin 2002). De igual manera, la investigación sobre la expansión global de otras formas

alternativas del inglés relacionadas con la música *hip hop* ha enfatizado la naturaleza «glocal» de las apropiaciones internacionales del inglés. Estos trabajos de investigación muestran cómo las formas menos estándar del inglés, en concreto el inglés vernáculo de los afroamericanos y la lengua de la nación *Hip Hop* (Alim 2004), se mezclan fácilmente con las lenguas locales y se vuelven indexicales de una identidad híbrida y transnacional que, a menudo, se muestra rebelde hacia el afianzamiento ideológico de las políticas de lengua nacionales (Pennycook 2006). La investigación variacionista sobre las actitudes lingüísticas ha promovido esta tendencia, ya que los investigadores han comenzado a considerar la posibilidad de que las variables que antes se atribuían a variedades de prestigio del inglés puedan ser mejor estudiadas en términos locales como una especie de expansión de la forma vernácula, especialmente cuando los participantes las consideran como tales (Meyerhoff y Niedzielski 2003).

Si bien estas diversas formas de investigación han disputado de forma productiva las representaciones unitarias de las formas y funciones del inglés global, estas pueden verse enriquecidas por las descripciones etnográficas realizadas en el terreno sobre la recepción y la resistencia en contextos localizados, comunidades e interacciones conversacionales. Sigue siendo poco frecuente encontrar en la literatura sobre la lengua y la globalización algo sobre los mercados lingüísticos alternativos que hace algún tiempo eran el enfoque de la investigación de la lingüística antropológica, y que fue iniciado por el trabajo de Susan Gal (1987) y Kathryn Woolard (1985). Esto es, en parte, debido a que la globalización, en concreto el inglés global, ha comenzado a llamar la atención de los antropólogos lingüistas tan solo recientemente (p. ej., Besnier, 2004, 2007; Leap y Boellstorff 2004) y estos investigadores tienden a centrarse, más que los lingüistas aplicados o los analistas de los medios, en las subjetividades

localizadas que emergen del análisis etnográfico. Así pues, la literatura se ha centrado principalmente en el crecimiento internacional del inglés en las élites educadas. Los estudios sobre la elección del código entre el inglés y la lengua autóctona en los géneros del discurso de las élites (p. ej., el periodismo, la televisión, el cine, la educación, la publicidad, el gobierno, los negocios) han ofrecido solo breves referencias sobre las percepciones y los usos del inglés en las comunidades asociadas con las clases menos dominantes. Es cierto que la investigación de este tipo es vital, ya que ha aumentado el entendimiento sobre cómo las ideologías lingüísticas pueden servir como mecanismos para mantener una jerarquía social tanto a niveles nacionales como globales. Sin embargo, al no prestar atención a la subjetividad del hablante, característica de tal investigación, se han ignorado las perspectivas minoritarias, así como las complejidades sociales que rigen el uso no nativo del inglés en grupos sociales particulares.⁹ Los estudios de orientación etnográfica sobre la recepción del inglés en contextos más locales permiten desafiar explicaciones «de arriba hacia abajo» y orientadas al consenso en torno a la hegemonía del inglés. En muchas comunidades del mundo, el uso o la falta de uso de formas globalizadas del inglés es indexical no solo de la modernidad o de la tradición, sino lo que es más importante, de las subjetividades étnicas, sexuales, de género y de clase social que hacen que la modernidad y la tradición existan.

El caso en cuestión es el uso del inglés en comunidades en las que se observa alteridad sexual en la ciudad de Nueva Delhi, en la que el inglés parece llevar consigo lo que ha sido bautizado como un *capital sociosexual*, sobre todo entre las élites multilingües hindi-inglesas. Por ejemplo, las mujeres que se identifican como lesbianas en Delhi adoptan el inglés como medio de expresión apropiado de una sexualidad progresista y, a su vez,

consideran el hindi como indexical de actitudes retrógradas y discriminatorias sobre el sexo. Las narrativas de sus vidas, recogidas por Hall en 2000 y 2001, que forman parte de un estudio etnográfico más amplio sobre la lengua, la sexualidad y la modernidad en el norte de la India, muestran los patrones de esta dicotomía ideológica a través de la expresión de posturas tradicionales sobre la identidad sexual con el uso del hindi y de posturas modernas con el inglés. El ejemplo 3 ilustra claramente este fenómeno. Sangita, una mujer de 34 años de Delhi, con un alto dominio del inglés, el hindi y el punyabí cuenta la reacción de sus padres cuando les comunicó su decisión de viajar a los Estados Unidos, debido a que mantenía una relación amorosa con una mujer. Aunque Sangita y sus padres hablan principalmente punyabí cuando están en su casa, aquí ella menciona las palabras de aprobación de su padre en inglés (líneas 7-9) y las de desaprobación de su madre en hindi (líneas 17-21, 23; la traducción al español aparece entre paréntesis y las palabras en hindi están marcadas en negrita):

(3)

- 1 Sangita: *And I: (.) looked at him and I said but uh-*
(y lo miré y dije pero ah-)
- 2 *Papa maybe-*
(papá quizás)
- 3 *I still didn't have the guts <laughs> to say*
(todavía no tenía el valor <risa> para decir)
- 4 *(.) the word without maybe,*
(la palabra sin el quizás)
- 5 *I said but (.) maybe I feel the same for her.*
(dije quizás yo siento lo mismo por ella)
- 6 *And he just looked at me and he says*
(y él solo me miró y me dijo)

- 7 *“That’s the end of the story then.*
(«entonces no hay nada más que decir)
- 8 *That’s okay*
(está bien)
- 9 *if you feel the same way for her.”*
(si tú sientes lo mismo por ella»)
- 10 *And-I mean that was the initial (war).*
(y bueno esa fue la primera batalla)
- 11 *It ended that day (.) but*
(ese día no pasó nada más pero)
- 12 *(.) of course my mother started feeling (.) lost.*
(claro que mi madre empezó a sentirse perdida)
- 13 *I think that night it started*
(creo que comenzó esa noche)
- 14 *and for a good two three months*
(y duró unos dos tres meses)
- 15 *her health just went down.*
(su salud empeoró)
- 16 *She just kept saying “Babal what-*
(solo decía «Hija, qué)
- 17 *tū kyā kar rahī hai,*
(¿qué estás haciendo?)
- 18 *tū kyā kar rahī hai,*
(¿qué estás haciendo?)
- 19 *dī- dī- dimāg mē (.) kisne yah bhar diyā hai.*
(¿quién ha corrompido tu mente?)
- 20 *mat kar aise.*
(¡No hagas esto!)
- 21 *yahā pe sab kuch hai.”*
(todo lo que necesitas está aquí»)
- 22 *And then it was also like uh-*
(y también decía que ah)

Este patrón de cambios de código con voces aprobatorias y desaprobatorias, de forma generalizada y sistemática, en las narrativas que Hall recolectó de individuos multilingües pertenecientes a la clase media, es una muestra de que el inglés y el hindi están sumamente ligados a la subjetividad sexual de la vida cotidiana en la Delhi de hoy en día. Como bien se sabe en la lingüística, el estilo indirecto en una narrativa casi nunca corresponde con algún tipo de realidad conversacional previa, sino que suele ser empleado como una herramienta que ofrece una evaluación sobre la acción que ha sido reportada (p. ej., Tannen 1989). Efectivamente, cuando más adelante Sangita narra otras interacciones familiares que invierten la polaridad aprobación-desaprobación, es decir, su padre se muestra crítico y su madre más comprensiva, las lenguas que les atribuye cambian de nuevo. Mujeres de la clase socioeconómica de Sangita han tenido un buen dominio del inglés indio desde la colonización británica, pero la investigación etnográfica de Hall muestra que este dominio incluye además un tipo de pragmática sexual. El inglés, visto como portador de ideas progresistas sobre la sexualidad, es el medio esperado, por no decir obligatorio, para tratar temas de prácticas sexuales, aspecto sexual e identidad sexual.

La percepción etnográfica de que las prácticas del cambio de código están a su vez controladas por asociaciones ideológicas de variedades lingüísticas con posturas pragmáticas específicas ha sido durante mucho tiempo una idea fundamental de la sociolingüística y de la antropología lingüística (p. ej., Blom y Gumperz 1986 [1972]). Esta percepción, que se centra en la subjetividad del hablante, aporta una explicación mucho más variada del qué, el cómo y el porqué de tales asociaciones en comparación

con los modelos homogéneos y heterogéneos. Un análisis aislado del discurso de Sangita podría fácilmente ser utilizado para un análisis políticamente neutral de las formas y funciones del inglés de la India. Sin embargo, mujeres de una clase socioeconómica ligeramente por debajo de aquella a la que Sangita pertenece no comparten este simbolismo y usan sin problema el hindi como lengua propia para hablar de una sexualidad «moderna». En el momento en el que mujeres de clase socioeconómica diferente se reúnen, cuyo caso era el de la organización sin fines de lucro (ONG) de apoyo a las «mujeres que aman a mujeres» en la que Hall llevó a cabo el trabajo de campo, el uso del inglés o el hindi puede verse como telón de fondo de la lucha de clases. Esta ONG apoya la misión global de prevención del VIH-SIDA y la educación sexual y, como muchas otras organizaciones de la India, sirve de amparo a una comunidad muy diversa con respecto a clase social, identidad y lengua, contribuyendo a la creación de nuevas expresiones de jerarquía social. Además de recibir a hombres y mujeres homosexuales de clase media-alta, la ONG recibe a los transexuales nacidos hombres que pertenecen a una clase relativamente baja y que son conocidos como *hirjā* y *kotī* (Hall 2005), así como a los que se identifican como *larke* ('chicos'), una categoría local de transexuales que pasan de ser mujeres a hombres y tienen un entendimiento de la alteridad sexual que mantiene los roles de género polarizados de la India tradicional (Hall 2009). Lo más interesante es que los chicos desean someterse a cirugía de reasignación de género ya que lo ven como necesario para tener una novia. Este modelo es antagónico al de las parejas de un mismo sexo, que está asociado con una categoría de clase más alta de mujeres lesbianas y que tiende a ser el enfoque principal de los discursos cotidianos de la organización.

Si bien los chicos y las lesbianas no se distinguen entre ellos basándose en la clase social y se consideran iguales en términos socioeconómicos, los chicos suelen utilizar una semiótica de clase más baja para posicionarse en contra de lo que perciben como una élite y una conceptualización anti-India de la identidad sexual. Mientras que los chicos son bilingües en hindi y en inglés, suelen hablar de sexo en hindi, ocasionando la consternación de algunos de los miembros más veteranos. El uso que hacen del hindi en momentos claves durante las charlas de grupo no muestra una alianza con los valores sexuales tradicionales, sino más bien un rechazo hacia el modelo sexual de la clase alta. Debido a que el inglés está tan estrechamente ligado a la movilidad social, su uso en estos contextos localizados nunca es neutral. De hecho, muchos de estos chicos que se unen al grupo acaban adquiriendo un dominio perfecto de dicho cambio de código, con lo que el inglés pasa a representar una especie de ascensión sociosexual para sus usuarios. Las grabaciones obtenidas durante un periodo de varios meses muestran detalles de cómo los recién llegados son socializados en los patrones ideológicos de sus compañeras lesbianas más veteranas, y pasan de usar solo algunas palabras del inglés en ámbitos sexuales específicos a patrones discursivos más parecidos a los del discurso de Sangita. Aunque ciertamente promovidos por los discursos dominantes del gobierno, la educación y los medios de comunicación, los cambios en las prácticas lingüísticas son, en última instancia, un asunto de subjetividad del hablante. En el caso de esta ONG en Delhi, los chicos que se adaptan a los patrones de códigos lingüísticos de la clase media-alta dejan de identificarse como «chicos» y pasan a considerarse lesbianas. Así pues, esta investigación resalta cómo la expansión global del inglés (o en este caso, el cambio del hindi al inglés en el ámbito de la sexualidad) está estrechamente ligada a la investigación sobre la identidad y es, pues, inseparable del tejido en el que

está envuelta la vida cotidiana. Sin embargo, este proceso localizado depende en gran medida de las relaciones de clases en las jerarquías a nivel macro, ya que la clase baja propende a abandonar posturas tradicionales sobre la sexualidad y adoptar una movilidad sociosexual basada en el inglés. El cambio al inglés resulta entonces no ser benigno, sino que produce efectos diferenciales en sexualidades perceptiblemente basadas en la clase. Solo a través de la etnografía es posible observar de forma clara las complejidades de esta situación sociocultural.

Estos dos breves ejemplos de nuestra propia investigación muestran el potencial interdisciplinario de la lingüística sociocultural. El primer ejemplo demostró que la entrevista no es solo una metodología para obtener variables lingüísticas o información de contexto, sino que constituye en sí misma una interacción social e, incluso, politizada, y que merece un análisis detallado. El segundo ejemplo expone las ideas más profundas a las que los investigadores pueden tener acceso cuando examinan el fenómeno macro de la globalización y la expansión del inglés a través de una perspectiva etnográfica, que revela cómo el inglés ha penetrado los sistemas locales de significado e identidad. Ambos ejemplos ponen de manifiesto que la combinación de múltiples enfoques puede capturar de forma más efectiva la rica, contextualizada y compleja realidad de la lengua como fenómeno sociocultural.

Conclusión

Si bien durante muchas décadas la línea disciplinaria divisoria entre la sociolingüística, la lingüística antropológica y otros enfoques similares ha estado relativamente bien definida, las fronteras entre estos campos nunca han sido estrictas, además de que los desarrollos más recientes han creado la oportunidad de nuevos puntos de encuentro y colaboración. Desde el

comienzo de la lingüística (socio)cultural, muchos académicos se han mostrado reacios a declararse como pertenecientes a un solo campo y, en su lugar, han llevado a cabo investigaciones que contribuyeron a dos o más tradiciones al mismo tiempo. Los ejemplos que hemos observado y que forman parte de nuestra propia investigación sugieren que, a través de la combinación creativa de diversas herramientas metodológicas y conceptuales, los investigadores lingüísticos-socioculturales pueden ampliar de forma más efectiva la investigación de amplios temas sociales como la raza y la globalización, entre otros.

En una época de recortes de personal en los departamentos académicos, reducciones de presupuesto a las universidades y la privatización de la educación superior, un enfoque coalicionado en el estudio de la lengua, la cultura y la sociedad no es un lujo académico, sino una necesidad política. La lingüística sociocultural, incluso en términos más incluyentes, es un campo bastante pequeño y el establecer alianzas a través de las fronteras disciplinarias es una forma significativa de mantenerlo tanto intelectualmente dinámico, como institucionalmente viable. Para permanecer activa, la lingüística sociocultural debe seguir siendo un campo amplio e incluyente. Afirmar de forma normativa que una pregunta de investigación particular no cabe dentro de un dominio académico hará que se vuelvan a levantar las fronteras artificiales, aquellas que muchos investigadores se han esforzado por dismantelar desde hace ya algún tiempo (Meyerhoff 2003). No obstante, como investigadores, inevitablemente tenemos nuestras propias preferencias sobre las líneas de investigación que resultarán más productivas e interesantes. No pretendemos imponer nuestras inclinaciones a otros, debido a que consideramos que las ideas y enfoques más innovadores solo pueden surgir de un clima intelectual variado; nuestras preferencias están basadas en la

situación actual del campo y, sin duda alguna, cambiarán a medida que el campo cambie. Dicho esto, nuestro «equipo soñado» de teorías, metodologías, asuntos y enfoques para la lingüística sociocultural que queremos ver y hacer incluye, como mínimo, los siguientes puntos fuertes de varios campos constitutivos:

- el bagaje etnográfico de la antropología lingüística y el razonamiento etnometodológico del análisis de la conversación que, de diversas formas, favorecen las perspectivas de los participantes en lugar de las del analista;
- las herramientas analíticas rigurosas y cuantitativas de la sociolingüística y del análisis de la conversación para una investigación detallada de la lingüística y de las estructuras de interacción;
- la atención a los textos y a los medios de comunicación de todo tipo en el marco del análisis crítico del discurso como complemento necesario y, a veces ignorado, del análisis de las interacciones cara a cara y sin mediadores;
- una perspectiva sociocultural al contenido del discurso, así como un enfoque lingüístico a su estructura y, especialmente, a la conexión entre estos dos;
- la atención a la teoría social, que se encuentra especialmente en la antropología lingüística, el análisis crítico del discurso; estudios de lengua, género y sexualidad y la sociolingüística procedente del Reino Unido;
- la orientación hacia la resolución de conflictos de la lingüística aplicada junto con el compromiso crítico y político-progresista del análisis del discurso; estudios de lengua, género y sexualidad y la

investigación lingüística-antropológica y sociolingüística sobre lenguas y dialectos minoritarios.

Este último punto es especialmente importante, ya que la preocupación por la justicia social fue lo que dio lugar a la lingüística sociocultural desde el principio (p. ej., Gumperz 1982, Hymes 1974, Labov 1972b). La gran mayoría de la investigación que hemos mencionado anteriormente pretende poner de manifiesto las desigualdades sociales que se desenvuelven en la lengua de diferentes formas. Reafirmar este compromiso de la lingüística sociocultural como un proyecto tanto político como intelectual ayudará a promover la sociolingüística en los Estados Unidos y la antropología lingüística hacia la «lingüística antropolítica», por la que Zentella (1996) abogaba hace más de una década. Además, un enfoque práctico que vaya más allá de la documentación de temas lingüísticos y que identifique los problemas sociales, a la vez que aporte soluciones significativas, ayudará a asegurar que, a medida que el mundo académico y el campo continúan en transformación, la lingüística sociocultural seguirá teniendo relevancia tanto en la academia como en el «mundo real», debido a las amplias y profundas perspectivas que puede ofrecer a las dimensiones lingüísticas de la vida social.

Bibliografía

AGHA, Asif

1997 «Tropic aggression in the Clinton-Dole Presidential debate». *Pragmatics*, 7: 461-497.

2003 «Registers of language». En Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 23-45). Oxford: Blackwell.

ALIM, H. Samy

2004 «Hip hop nation language». En Edward Finegan y John R. Rickford (eds.), *Language in the USA: Themes for the twenty-first century* (pp. 387-409). Cambridge: Cambridge University Press.

AUER, Peter (ed.)

1998 *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. Londres: Routledge.

- AUER, Peter y Aldo DI LUZIO (eds.)
1992 *The contextualization of language*. Ámsterdam: John Benjamins.
- BAUMAN, Richard y Joel SHERZER (eds.)
1974 *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BESNIER, Niko
2004 «Consumption and cosmopolitanism: Practicing modernity at the second-hand marketplace in Nuku'alofa, Tonga». *Anthropological Quarterly*, 77: 7-45.
2007 «Language and gender research at the intersection of the global and local». *Gender and Language*, 1: 67-78.
- BHATIA, Tej
2000 *Advertising in rural India: Language, marketing communication and consumerism*. Tokio: Tokyo Press.
- BLOM, Jan-Petter y John J. GUMPERZ
1986 [1972] «Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway». En John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407-343). Nueva York: Blackwell.
- BLOMMAERT, Jan (ed.)
1999 *Language ideological debates*. Berlín: Mouton de Gruyter.
2005 *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGGS, Charles L.
1986 *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGHT, William
1966 *Sociolinguistics*. La Haya: Mouton.
- BUCHOLTZ, Mary
1999 «Bad examples: Transgression and progress in language and gender studies». En Mary Bucholtz, A. C. Liang y Laurel A. Sutton (eds.), *Reinventing identities: The gendered self in discourse* (pp. 3-24). Nueva York: Oxford University Press.
2003 «Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity». *Journal of Sociolinguistics*, 7, 398-416.
- BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL
2004a «Language and identity». En Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Oxford: Blackwell.
2004b «Theorizing identity in language and sexuality research». *Language in Society*, 33: 501-547.
2005 «Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach». *Discourse Studies*, 7: 585-614.
- BUCHOLTZ, Mary, A. C. LIANG y Laurel A. SUTTON (eds.)
1999 *Reinventing identities: The gendered self in discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- BUCHOLTZ, Mary y Sara TRECHTER (eds.)
2001 «Discourses of whiteness». Special issue of *Journal of Linguistic Anthropology*, 11 (1).
- CAMERON, Deborah
2000 *Good to talk?: Living and working in a communication culture*. Londres: Sage.
- CAMERON, Deborah, Elizabeth FRAZER, Penelope HARVEY, Ben RAMPTON y Kay RICHARDSON

- 1992 *Researching language: Issues of power and method*. Londres: Routledge.
- CHUN, Elaine W.
2004 «Ideologies of legitimate mockery: Margaret Cho's revoicings of Mock Asian». *Pragmatics*, 14: 263-289.
- COLLINS, James y Richard K. BLOT
2003 *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COUPLAND, Nikolas
1985 «“Hark, hark, the lark”: Social motivations for phonological style-shifting». *Language and Communication*, 5: 153-171.
- COUPLAND, Nikolas (ed.)
2003 «Sociolinguistics and globalisation». Special issue of *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4).
- DURANTI, Alessandro
1997 *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
2001 «Linguistic anthropology: History, ideas, and issues». En Alessandro Duranti (ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 1-41). Malden: Blackwell.
2003 «Language as culture in U. S. anthropology: Three paradigms». *Current Anthropology*, 44: 323-347.
- ECKERT, Penelope
2000 *Language variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- ERRINGTON, J. Joseph
1985 «On the nature of the sociolinguistic sign: Describing the Javanese speech levels». En Elizabeth Mertz y Richard J. Parmentier (eds.), *Semiotic mediation* (pp. 287-310). Orlando: Academic Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (ed.)
1992 *Critical language awareness*. Londres: Longman.
- FISHMAN, Joshua A., Andrew W. CONRAD y Alma RUBAL-LOPEZ
1996 *Post-imperial English: Status change in former British and American colonies, 1940-1990*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- FRANKENBERG, Ruth
1993 *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- GAL, Susan
1987 «Codeswitching and consciousness on the European periphery». *American Ethnologist*, 14: 637-653.
2001 «Linguistic theories and national images in nineteenth-century Hungary». En Susan Gal y Kathryn A. Woolard (eds.), *Languages and publics: The making of authority* (pp. 30-45). Manchester: St. Jerome.
- GIGLIOLI, Pier Paolo (ed.)
1972 *Language and social context: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- GOFFMAN, Erving
1976 «Replies and responses». *Language in Society*, 5: 257-313.
- GOKE-PARIOLA, Abiodun

- 1993 «Language and symbolic power: Bourdieu and the legacy of Euro-American colonialism in an African society». *Language and Communication*, 13: 219-234.
- GOODWIN, Charles
1994 «Professional vision». *American Anthropologist*, 96: 606-633.
- GRABE, William y Robert B. KAPLAN
1986 «Science, technology, language, and information: Implications for language and language-in-education planning». *International Journal of the Sociology of Language*, 59: 47-71.
- GUMPERZ, John J.
1964 «Linguistic and social interaction in two communities». *American Anthropologist*, 66 (6): 137-153.
1972 «Introduction». En John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 1-25). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
1982 «The sociolinguistics of interpersonal communication». En *Discourse strategies* (pp. 9-37). Cambridge: Cambridge University Press.
1999 «On interactional sociolinguistic method». En Celia Roberts y Srikant Sarangi (eds.), *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (pp. 453-471). Berlín: Mouton de Gruyter.
- GUMPERZ, John J. y Dell HYMES (eds.)
1964 «The ethnography of communication». Special issue of *American Anthropologist*, 66 (6).
- HALL, Kira
2003 «Exceptional speakers: Contested and problematized gender identities». En Janet Holmes y Miriam Meyerhoff (eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 353-380). Oxford: Blackwell.
2005 «Intertextual sexuality: Parodies of class, identity, and desire in Delhi». *Journal of Linguistic Anthropology*, 15: 125-144.
2009 «Boys' talk: Hindi, moustaches and masculinity in New Delhi». En Pia Pichler y Eva Eppler (eds.), *Gender and spoken interaction* (pp. 139-162). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- HALL, Kira y Mary BUCHOLTZ
1995 *Gender articulated: Language and the socially constructed self*. Nueva York: Routledge.
- HARRIS, Roxy y Ben RAMPTON (eds.)
2003 *The language, ethnicity, and race reader*. Londres: Routledge.
- HARRISON, Annette R.
2005 «Naturalness in “unnatural” discourse: Observations from elicited West African personal narratives». *Crossroads of language, interaction, and culture*. Disponible en: <<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/al/clic/articlefiles/2005/harrison2005.pdf>> (fecha de consulta: 19/5/2018).
- HELLER, Monica y Alexandre DUCHÊNE
2007 *Discourses of endangerment: Interest and ideology in the defence of languages*. Londres: Continuum.
- HOLMES, Janet, Maria STUBBE y Meredith MARRA
2003 «Language, humour and ethnic identity marking in New Zealand English». En Christian Mair (ed.), *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies* (pp. 431-456). Ámsterdam: Rodopi.

HYMES, Dell

1971 «Sociolinguistics and the ethnography of speaking». En Edwin Ardener (ed.), *Social Anthropology and Linguistics* (pp. 47-93). Londres: Tavistock.

1974 *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

HYMES, Dell (ed.)

1964 *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. Nueva York: Harper and Row.

JAWORSKI, Adam, Nikolas COUPLAND y Dariusz GALASINSKI

2004 *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlín: Mouton de Gruyter.

KACHRU, Braj B.

1992 «Models for non-native Englishes». En Braj B. Kachru (ed.), *The other tongue: English across cultures*, segunda edición (pp. 48-74). Urbana: University of Illinois Press.

KEATING, Elizabeth

1998 *Power Sharing: Language, Rank, Gender, and Social Space in Pohnpei, Micronesia*. Nueva York: Oxford University Press.

KIESLING, Scott F.

2005 «Variation, stance and style: Word-final -er, high rising tone, and ethnicity in Australian English». *English World-Wide*, 26: 1-42.

KNOBLAUCH, Hubert y Helga KOTTHOFF (eds.)

2001 *Verbal art across cultures: The aesthetics and proto-aesthetics of communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

KOERNER, Konrad

1991 «Toward a history of modern sociolinguistics». *American Speech*, 66: 57-70.

LABOV, William

1972a *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

1972b *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

LEAP, William L. y Tom BOELLSTORFF (eds.)

2004 *Speaking in queer tongues: Globalization and gay Language*. Urbana: University of Illinois Press.

LERNER, Gene H. (ed.)

2004 *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Ámsterdam: John Benjamins.

LIVIA, Anna y Kira HALL (eds.)

1997 *Queerly phrased: Language, gender, and sexuality*. Nueva York: Oxford University Press.

LUCY, John A. (ed.)

1993 *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTIN, Elizabeth

2002 «Cultural images and different varieties of English in French television commercials». *English Today*, 18 (4): 8-20.

MCELHINNY, Bonnie (ed.)

- 2007 *Words, worlds, and material girls: Language, gender, globalized economy*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- MENDOZA-DENTON, Norma
1999 «Turn-initial no: Collaborative opposition among Latina adolescents». En Mary Bucholtz, A. C. Liang y Laurel A. Sutton (eds.), *Reinventing identities: The gendered self in discourse* (pp. 273-292). Nueva York: Oxford University Press.
- 2008 *Homegirls: Language and cultural practice among Latina youth gangs*. Malden: Blackwell.
- MEYERHOFF, Miriam
2003 «“But is it linguistics?”: Breaking down boundaries». *Journal of Sociolinguistics*, 7: 65-77.
- MEYERHOFF, Miriam y Nancy NIEDZIELSKI
2003 «The globalisation of vernacular variation». *Journal of Sociolinguistics*, 7: 534-555.
- MILROY, Lesley y Peter MUYSKEN (eds.)
1995 *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONDADA, Lorenza
2005 «La demande d'autorisation comme moment structurant dans l'enregistrement et l'analyse des interactions bilingues». *Travaux neuchâtois de linguistique*, 43: 129-155.
- MORGAN, Marcyliena
1999 «No woman no cry: Claiming African American women's place». En Mary Bucholtz, A. C. Liang y Laurel A. Sutton (eds.), *Reinventing identities: The gendered self in discourse* (pp. 27-45). Nueva York: Oxford University Press.
- MORRISH, Elizabeth y Helen SAUNTON
2007 *New perspectives on language and sexual identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MORRISON, Keith y Icy LUI
2000 «Ideology, linguistic capital and the medium of instruction in Hong Kong». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21: 471-486.
- MURRAY, Stephen O.
1998 *American sociolinguistics: Theorists and theory groups*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MYERS, Greg
2006 «“Where are you from?”: Identifying place». *Journal of Sociolinguistics*, 10: 320-343.
- MYERS, Kristen
2005 *Racetalk: Racism hiding in plain sight*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- NIEDZIELSKI, Nancy y Dennis R. PRESTON
1999 *Folk linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- NORRIS, Sigrid
2004 *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Nueva York: Routledge.
- PAGLIAI, Valentina y Marcia FARR (eds.)
2000 «Art and the expression of complex identities: Imagining and contesting ethnicity in performance». Special issue of *Pragmatics*, 10 (1).
- PAULSTON, Christina BRATT y G. Richard TUCKER (eds.)
1997 *The early days of sociolinguistics: Memories and reflections*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.

- PENNYCOOK, Alastair
 2003 «Beyond homogeneity and heterogeneity: English as a global and worldly language». En Christian Nair (ed.), *The politics of English as a world language* (pp. 3-17). Amsterdam: Rodopi.
- 2006 *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge.
- PHILLIPSON, Robert
 1992 *Linguistic imperialism*. Londres: Oxford University Press.
- PILLER, Ingrid
 2001 «Identity constructions in multilingual advertising». *Language in Society*, 30: 153-186.
- 2003 «Advertising as a site of language contact». *Annual Review of Applied Linguistics*, 23: 170-183.
- POLLOCK, Mica
 2005 *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton: Princeton University Press.
- PRIDE, J. B. y Janet HOLMES (eds.)
 1972 *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- RAMPTON, Ben
 2007 «Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom». *Journal of Sociolinguistics*, 11: 584-607.
- RAMPTON, Ben (ed.)
 1999 «Styling the other». Special issue of *Journal of Sociolinguistics*, 3 (4).
- RAMPTON, Ben, Janet MAYBIN y Karen TUSTING (eds.)
 2007 «Linguistic ethnography: Links, problems and possibilities». Special issue of *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5).
- RICKFORD, John Russell
 1997 «Unequal partnership: Sociolinguistics and the African American speech community». *Language in Society*, 26: 161-198.
- ROBERTS, Celia, Evelyn DAVIES y Tom JUPP
 1992 *Language and discrimination: A study of communication in multi-ethnic workplaces*. Londres: Longman.
- RUMSEY, Alan
 1990 «Wording, meaning, and linguistic ideology». *American Anthropologist*, 92: 346-361.
- SACKS, Harvey, Emanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON
 1974 «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, 50: 696-735.
- SCHILLING-ESTES, Natalie
 1998 «Investigating “self-conscious” speech: The performance register in Okracoke English». *Language in Society*, 27: 53-83.
- SHUY, Roger W.
 1990 «A brief history of American sociolinguistics, 1949-1989». *Historiographia Linguistica*, 17: 183-209.
- SIDNELL, Jack
 2005 *Talk and practical epistemology: The social life of knowledge in a Caribbean community*. Amsterdam: John Benjamins.
- SILVERSTEIN, Michael

- 1985 «Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage and ideology». En Elizabeth Mertz y Richard J. Parmentier (eds.), *Semiotic mediation* (pp. 219-259). Orlando: Academic Press.
- 2003 Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23: 193-229.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove
2000 «Linguistic genocide in education: *Worldwide diversity and human rights*». Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPEER, Susan A.
2002a «What can conversation analysis contribute to feminist methodology?: Putting reflexivity into practice». *Discourse y Society*, 13: 783-803.
2002b «“Natural” and “contrived” data: A sustainable distinction?» *Discourse Studies*, 4: 511-525.
- TANNEN, Deborah
1989 *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TSITSIPIS, Lukas D.
1998 *A linguistic anthropology of praxis and language shift: Arvanitika (Albanian) and Greek in contact*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN DEN BERG, Harry, Margaret Wetherell y Hanneke Houtkoop-Steenstra (eds.)
2004 *Analyzing race talk: Multidisciplinary perspectives on the research interview*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WETHERELL, Margaret y Jonathan POTTER
1992 *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Nueva York: Columbia University Press.
- WOOLARD, Kathryn
1985 «Language variation and cultural hegemony: Toward an integration of sociolinguistic and social theory». *American Ethnologist*, 12: 738-748.
- WOOLARD, Kathryn A., Bambi B. SCHIEFFELIN y Paul V. KROSKRITY (eds.)
1998 *Language ideologies: Practice and theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- ZENTELLA, Ana Celia
1996 «The “chiquitification” of U.S. Latinos and their languages; Or, why we need an anthropological linguistics». En Risako Ide, Rebecca Parker y Yukako Sunaoshi (eds.), *Proceedings of the third annual symposium about language and society: Austin, Texas Linguistic Forum 36* (pp. 1-18). Austin: University of Texas Department of Linguistics.
1997 *Growing up bilingual: Puerto Rican children in Nueva York*. Oxford: Blackwell.

Apéndice

Convenciones de transcripción

Cada línea representa una unidad de entonación

- . final de entonación; entonación descendente
- , final de entonación; entonación ascendente y descendiente
- ? final de entonación; entonación ascendente
- ! tono y volumen elevado en toda la unidad de entonación
- ↑ énfasis en el tono
- : duración
- = continuación; no hay pausa entre las unidades de entonación
- autointerrupción; intervalo en la unidad de entonación
- autointerrupción; intervalo en la palabra, el sonido se detiene de forma abrupta (.) pausa de 0,5 segundos o menos
- (n.n) pausa de más de 0,5 segundos
- @ risa; cada símbolo marca un pulso en el ritmo
- “ ” discurso indirecto
- .h inhalación
- [] solapamiento
- [[]] solapamiento cercano a otro solapamiento anterior

1. Mary Bucholtz, Kira Hall, «All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics», *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, 4, 2008: 401-431. Copyright © por John Wiley & Sons Ltd. Traducido y publicado con permiso. El artículo ha sido traducido por Mayela Zambrano.

2. Sin embargo, a veces la tensión entre enfoques diferentes ha sido latente, como muestran estos comentarios críticos sobre el análisis de la conversación de Hymes 1974: 81, en Duranti 1997: 265 y por Goffman 1976.

3. Jack Sidnell (comunicación personal) nota que este cambio de perspectiva de Hymes puede haber sido ocasionado por dos factores: el cambio de Goffman de la sociología en Berkeley a la antropología en la Universidad de Pensilvania a principios de 1970, y la publicación del artículo de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) sobre turnos conversacionales, que pueden haber aclarado a Hymes la diferencia entre un enfoque conversacional-analítico en la sociología y su propia visión para la sociolingüística.

4. No obstante, el término *sociolingüística* sigue siendo ampliamente utilizado. La observación de Hymes (1974: 86) sobre este aspecto todavía sigue siendo aplicable treinta años más tarde: «Aun es cierto que hay más inclinación a considerar el trabajo propio como “sociolingüística”, que considerarse a uno mismo “sociolingüista”».
5. La débil alianza del trabajo que entra dentro de la categoría de «etnografía lingüística» es, en algunos aspectos, análoga al enfoque de coalición que presentamos. Sin embargo, el campo que describimos aquí tiene un ámbito algo más amplio, en cuanto incorpora enfoques etnográficos a la lengua, la cultura y la sociedad.
6. Está claro que existe el peligro de que el término lingüística sociocultural pueda ser interpretado como posicionando este trabajo principalmente o solo dentro de la disciplina de la lingüística; no es nuestro propósito dar a entender esta implicación.
7. Véase el debate sobre este tema en estudios de lengua y de género en Bucholtz 1999, Hall 2003 y Morgan 1999.
8. Perro callejero o sin raza definida. Otras variaciones léxicas regionales y dialectales son gozque, canchoso, chusco, quiltro y pichicho.
9. Por el contrario, estudios sobre la lengua y la identidad en el análisis del discurso orientado a la sociedad, han estado principalmente interesados en cómo las minorías utilizan las prácticas de cambio de código con el uso del inglés (p. ej., Holmes, Stubbe y Marra 2003; Mendoza-Denton 1999; Zentella 1997). Sin embargo, debido a que la mayoría de esta investigación se ha llevado a cabo en naciones Estado en las que el inglés ha sido durante bastante tiempo la lengua nativa dominante (sobre todo, Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda), tal investigación académica no suele ser contada como parte de la literatura sobre la lengua y la globalización.

Hacia un enfoque social del bilingüismo¹



Monica Heller

1. El bilingüismo en el siglo XXI

Los procesos de globalización y el capitalismo tardío, los flujos migratorios y la rápida circulación de las comunicaciones han convertido al bilingüismo en una temática no solo académica, sino también de debate público. De hecho, el bilingüismo constituye una problemática central en las actuales preocupaciones sociales, políticas, económicas y educativas. El propósito de este texto es explorar un conjunto particular de enfoques sobre el tema, que parece particularmente útil para entender lo que el bilingüismo podría significar hoy en este contexto de cambio social y cómo nuevas maneras de entenderlo, como ideología y práctica, también contribuyen a la teoría lingüística y social. En particular, este texto pretende alejar el campo de los estudios del bilingüismo de esa perspectiva del bilingüismo de sentido común, pero muy ideologizada, que asume el bilingüismo como la coexistencia de dos sistemas lingüísticos. Buscamos, en cambio, desarrollar una perspectiva crítica que permita una mejor comprensión de las formas en las que las prácticas lingüísticas están social y políticamente entretreídas. El

objetivo es desplazar la discusión del bilingüismo del énfasis en el código y la comunidad como unidades delimitadas hacia un enfoque más centrado en los procesos y en el mundo material. Este enfoque privilegia la lengua como práctica social, los hablantes como actores sociales y las fronteras como los productos de la acción social.

Por un lado, entonces, este trabajo arguye contra la noción de que las lenguas son, objetivamente hablando, sistemas completos y delimitados y, en cambio, apoya la noción de que los hablantes recurren a recursos lingüísticos organizados de tal forma que tienen sentido bajo condiciones sociales específicas (o, para usar una aproximación foucaultiana, dentro de regímenes discursivos específicos). Si entendemos, organizamos y nos apoyamos en estos recursos como si pertenecieran a sistemas completos y cerrados que llamamos «lenguas», es porque esa noción tiene sentido en el contexto de las formas en que las lenguas han estado vinculadas a las ideologías de la nación y el Estado desde el siglo XIX (Hobsbawm 1990). Mientras que podamos mantener ese discurso, mientras que las condiciones sostengan las relaciones de poder que están incrustadas en él, trabajaremos de muchas maneras (desde la conversación espontánea hasta las estructuras institucionales) para reproducirlo, reiterándolo y neutralizándolo o borrando los desafíos que conlleva (Irvine y Gal 2000, Moyer y Martín Rojo 2007). Ahora que las condiciones están cambiando, es posible desafiar la hegemonía de ese punto de vista y ofrecer otro más capaz de dar cuenta de las formas en que los hablantes aprovechan sus recursos en momentos en los que se juega con las fronteras de los sistemas lingüísticos de forma deliberada (Bailey 2007). Así pues, desde el punto de vista constructivo, este texto ofrece una visión de la lengua como un conjunto de recursos que circulan de manera desigual en redes sociales y espacios discursivos, y cuyo significado y valor están socialmente contruidos dentro de las limitaciones

de los procesos de organización social y bajo condiciones históricas específicas. Argumenta que las jerarquías no son inherentemente lingüísticas, sino más bien sociales y políticas; la lengua no es sino un terreno para la construcción de relaciones de diferencia y desigualdad sociales. Este texto sitúa el estudio del bilingüismo en el ámbito de los estudios de la ideología, la práctica social y la organización social.

Por lo tanto, este trabajo se opone a la noción de que la lengua está conectada a la sociedad y a la cultura pero que a su vez es distinta de ellas, y propone una visión de la lengua como una forma de práctica social (Tsitsipis 2007). Esta visión permite que los estudios de la práctica lingüística contribuyan directamente a la teoría social, al ofrecer herramientas para descubrir cómo la acción social y la estructura social están conectadas y cómo la agencia se articula a la organización social. ¿Cómo construimos nuestro mundo? ¿cuáles son los límites de nuestro campo de acción? Si queremos cambiar cosas, ¿cómo podemos saber por dónde comenzar a actuar? Con estas preguntas generales, aquí me enfoco en particular en cómo las prácticas lingüísticas entendidas por los hablantes como vinculadas a distintas categorías (diferentes «lenguas») se vinculan con otras formas de estructuración, en especial la nación y la etnicidad (aunque un enfoque similar podría aplicarse a otras formas de categorización social como género, raza y clase). Dicho de otra manera, comprender la lengua como un conjunto de recursos y prácticas ideológicamente definidos construye la lengua como un fenómeno fundamentalmente social. En tal sentido, esta comprensión de la lengua construye reflexivamente nuestros análisis como una forma de acción social y sitúa nuestras disciplinas (principalmente la lingüística, la antropología y la sociología, pero también disciplinas como la ciencia política, la

educación o la historia) dentro de los modos de regulación y los regímenes discursivos de nuestros tiempos.

Finalmente, me concentro en lo que el concepto de bilingüismo y las formas y prácticas comunicativas asociadas con esa noción —que han sido por mucho tiempo objeto de debate y análisis— pueden decirnos, no solo en términos generales sobre la lengua y el proceso social, sino más específicamente acerca de las relaciones sociales, los significados sociales y las relaciones de poder que informan las condiciones materiales de nuestras vidas.

El argumento central de este trabajo es que una perspectiva social y crítica sobre el concepto de bilingüismo, que combine la práctica, la ideología y la economía política, nos permite examinar las maneras en que una forma tradicional de ver el bilingüismo se ha vinculado centralmente a la construcción de discursos del Estado y de la nación, y, por lo tanto, está ligada a la regulación de la ciudadanía (y a procesos relacionados, especialmente el colonialismo, el neocolonialismo y la migración); así como también a la identidad étnica nacional, a la educación, al papel del Estado en la organización de las actividades económicas y a la construcción de lo que significa ser una persona competente en lo individual (y por lo tanto a las ideas generales sobre la competencia y la normalidad, de maneras que vinculan el orden social y el moral; véanse Cameron 1995, Tabouret-Keller 1988). El bilingüismo también está ligado a otras formas centrales de organización social, especialmente la religión, a menudo con complicadas relaciones con el Estado. Otras formas de categorización social (especialmente la raza, el género y la clase) también suelen estar involucradas en complejas estructuras de relaciones de poder. En las condiciones actuales de la modernidad tardía, el discurso del bilingüismo es cada vez más producido por organizaciones no gubernamentales (ONG) y

agencias de organismos supranacionales, como la Unión Europea, las Naciones Unidas o la Unesco, con frecuencia en términos de derechos humanos, ecología y biodiversidad. A lo largo de esta historia, los académicos han jugado un papel importante, como productores expertos de discursos legitimadores y como activistas (Muehlmann y Duchêne 2007).

Este texto argumenta que es fructífero examinar estos procesos históricamente y desde una perspectiva de economía política, pero las preguntas que plantea requieren vincular la forma lingüística con la ideología y la práctica lingüística en distintos lugares y de varias maneras. Propone una serie de aproximaciones específicas para abordar el tema, las cuales pretenden ser más sugestivas que exhaustivas, pero que intentan cubrir el terreno de la agencia a la estructura, de la interacción a la institución, de la práctica a la ideología y el discurso. Se intentan plantear cuestiones sobre los orígenes, el funcionamiento y las consecuencias de las ideologías y las prácticas relacionadas con lo que se conoce como «bilingüismo», pero que también puede entenderse como una amplia variedad de conjuntos de prácticas sociolingüísticas relacionadas con la construcción de la diferencia social y la desigualdad en condiciones históricas específicas.

2. Los debates contemporáneos

Las preocupaciones del siglo XIX en equiparar lengua, nación y Estado se enfrentaron con múltiples contraejemplos que constituían obstáculos para el proyecto de construcción de la nación, y el bilingüismo estuvo en el centro de estos debates. Así, en la medida en que el nacionalismo del siglo XIX, especialmente de la variedad aparecida con el Romanticismo, postulaba la naturalidad y conveniencia de la existencia de las naciones entendidas como orgánicas y como unidades, cultural y lingüísticamente homogéneas

(Hobsbawm 1990), el bilingüismo necesariamente se percibió como un problema potencial para el mantenimiento o reproducción de tales naciones, o como una amenaza a sus fronteras. Al mismo tiempo, las relaciones entre Estados nación requerían algún tipo de negociación de poder, y tales negociaciones pudieron llevarse a cabo a través del manejo de las diferencias lingüísticas como también mediante las discusiones sobre las fronteras geográficas, las disputas sobre recursos compartidos y otras áreas de interés común.

Por supuesto, el nexo lengua-nación-Estado no emergió totalmente formado en la Europa del siglo XIX. Woolard (2004b) señala que los debates ideológicos sobre la lengua que invocaban lazos entre el español y España circulaban en el siglo XVII. De manera general, la autora sostiene que las ideologías que asociamos principalmente con la Europa del siglo XIX deben situarse en el contexto del largo proceso de desarrollo de los discursos que vinculan la lengua con diversas formas de autoridad política y de legitimidad, especialmente con las tensiones entre fuentes seculares y espirituales. De hecho, hay muchas maneras en las que el concepto de lengua como un objeto completo y delimitado puede verse como emergiendo de relaciones imperiales con grupos colonizados (Heller y McElhinny 2017). No obstante, es probable que nuestros debates actuales se entiendan mejor como vinculados a la aparición del Estado-nación democrático, liberal y moderno a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.

Así, tenemos a Francia debatiendo en la época de la Revolución cómo construir mejor una Francia unificada en la que todos pudieran beneficiarse igualmente de los valores de la Revolución, es decir, llevando el mensaje al pueblo a través de sus propias variedades lingüísticas (ya fuera bretón o gascón, picardo u occitano) o asegurando que todos hablaran el mismo idioma (Grillo 1989, Higonnet 1980). El resultado del debate, como bien

sabemos, fue la promoción del monolingüismo en nombre de la *liberté, égalité et fraternité*. Esto era parte de un proceso que puede ser entendido como una forma de colonialismo interno (Hechter 1975) y fue largamente institucionalizado a través de la educación y del servicio militar. Sin embargo, se necesitaron décadas e incluso siglos de trabajo para establecer la homogeneidad que se alcanzó solo parcialmente sobre el terreno (véanse p. ej., Weber 1976, McDonald 1990, Jaffe 1999, Lafont 1997, Boyer 1991). Luchas similares, cada una con sus propias especificidades, se podían encontrar en toda Europa occidental alrededor del mismo periodo, mientras que Italia participaba en un famoso proyecto similar de «hacer italianos». En muchos otros procesos (como el clásico caso del alemán), la construcción ideológica de la nación precedió el uso de ese constructo para justificar el establecimiento de un Estado correspondiente (Bauman y Briggs 2003, Hobsbawm 1990).

Cuando las élites no estaban enfocadas en desarrollar las formas y prácticas monolingües estándar en apoyo al Estado-nación, estaban estableciendo reivindicaciones temporales y espaciales por la identidad territorial y nacional, o estableciendo la relación entre el dialecto y el estándar (y por lo tanto tratando el problema del bilingüismo al ignorarlo o, en efecto, deseando que desapareciera). Disciplinas como los estudios del folklore, la antropología, la demografía, la sociología, la psicología y por supuesto la lingüística (especialmente la lingüística histórica y la dialectología) fueron atraídas hacia la exploración científica (y la legitimación) de lo que es fundamentalmente un conjunto de ideologías convergentes política y económicamente informadas, ya sea producto de la gestión de la diversidad interna de un imperio o de un Estado-nación (ya sea establecido o propuesto), o de la gestión de las relaciones entre dichas entidades. El bilingüismo debía ser explicado y evaluado. Algunas veces

fue integrado dentro del modelo dominante como un caso especial de monolingüismo múltiple (este es, por ejemplo, el caso en el texto clásico de Bloomfield sobre la lengua; Bloomfield 1933). Muchas veces el fenómeno del bilingüismo fue patologizado en relación con las consecuencias que tenía para la salud de individuos «normales», grupos o entidades políticas, y se tomaron posiciones sobre lo que debería, si algo fuera necesario, hacerse al respecto (véase Tabouret-Keller 1988). En algunas ocasiones se trajeron a consideración preocupaciones más amplias sobre la regulación de la diversidad y sobre la naturaleza de la lengua, la cultura y la sociedad.

Es difícil rastrear aquí en detalle hasta qué punto las disciplinas emergentes de las ciencias sociales abordaron el bilingüismo en el siglo XIX y principios del XX. Sin duda, la demografía se involucró en el manejo del bilingüismo a través de censos a mediados del siglo XIX (Gal 1993); la dialectología y la lingüística histórica también pueden ser vistas como formas de crear homogeneidad a partir de la diversidad. La lingüística y la antropología, a menudo llevadas a cabo por misioneros, estuvieron, como todo el mundo lo sabe, involucradas en la exportación de ideologías occidentales y europeas de la lengua y de la nación en el ejercicio del colonialismo. Esto sucedió primero en el proyecto general y nacional de la Ilustración de establecer orden en aquellos términos, y luego en el servicio de determinar formas de control colonial: las lenguas y los grupos se homogeneizaron, agruparon y dividieron de acuerdo con aquellas líneas entre las potencias y las misiones imperiales (Irvine y Gal 2000; Fabian 1986; Meeuwis 1999a, 1999b; Patrick 2003; Stroud 2007; Hanks 2010).

La atención a las propiedades de las complejidades del bilingüismo emergió más fuertemente en el periodo después de la Segunda Guerra Mundial, quizás debido al derrumbe de los imperios y los imaginarios nacionales en busca de la liberación. Por ende, no sorprende que los

discursos de resistencia a los Estados centralizadores hayan adoptado el discurso legitimador del Estado para sus propios propósitos y, por lo tanto, mientras que la atención al bilingüismo aumentaba, los términos usualmente siguieron siendo los mismos (véase Jaffe 2007). Solo recientemente los motivos para entenderlo han comenzado a cambiar.

Como mencioné al principio, esto es resultado de las formas en que nuestras áreas habituales de investigación (comunidades, redes sociales, identidades, situaciones) insisten estos días en moverse y cambiar más rápido que antes, desafiando así nuestras maneras de abordarlas. Siguiendo el argumento kuhniano de la «revolución científica» (Kuhn 1962), podríamos argüir que la capacidad de nuestras disciplinas para hacer que el estatus problemático del bilingüismo desaparezca al ignorarlo, normalizarlo o patologizarlo se ha enfrentado ahora al problema de haber acumulado demasiados residuos de fenómenos sin explicar. Puede ser también que las condiciones estén imposibilitando la continuación de tal estrategia; la confusión que no queremos afrontar sigue imponiéndose en el centro del debate. Las tensiones entre el Estado, las instituciones religiosas, el sector empresarial y los mercados semilegal y negro (Castells 2000); la migración laboral y las poblaciones desplazadas por conflictos políticos (Inda y Rosaldo 2002, Pries 2001, Portes 1997); la rápida circulación de artefactos culturales y recursos simbólicos convertidos cada vez más en mercancías (Harvey 1989, Hannerz 1996, Appadurai 1996, Kearney 2004); todos contribuyen al desdibujamiento de las fronteras y a la multiplicación de los posicionamientos sociales (Pujolar 2007). Las herramientas de investigación refinadas cuando el enfoque se centraba en las fronteras, la estabilidad y la homogeneidad requieren una remodelación para abordar el movimiento, la diversidad y la multiplicidad. Este texto intenta sentar las bases para tal remodelación, proponiendo la ideología, la práctica y la

economía política como fundamento para repensar qué significa el bilingüismo y para entender la lengua y la sociedad.

En las siguientes secciones, revisaré algunas de las principales maneras en las que la lingüística, la sociolingüística, la antropología lingüística y la sociología de la lengua han abordado el bilingüismo desde la década de 1950. Mi objetivo es mostrar cómo las aproximaciones funcional-estructurales, que fueron muy útiles para la reproducción de las ideologías dominantes que conciben la lengua como un sistema autónomo y a la sociedad como constituida por unidades homogéneas, han sido criticadas por enfoques más interpretativos de economía política y orientados hacia los procesos y la práctica, enfoques que han sido la inspiración de este texto.

3. Bilingüismo y cambio de código: una crítica²

Uriel Weinreich examinó el bilingüismo en Suiza y con su publicación de 1953 (*Languages in contact: Findings and problems*) parece haberse iniciado el trabajo académico sobre este fenómeno. Este estudio altamente influyente tomó un enfoque descriptivo, casi taxonómico. Basándose en datos empíricos de una comunidad bilingüe en Suiza, Weinreich trató de clasificar tipos de formas bilingües, y por lo tanto, tipos de bilingüismo. El autor se preocupa sobre el grado en que se podría decir que una o más gramáticas están involucradas, cómo los aspectos de una gramática podrían influir en otra, y qué tipo de condiciones (principalmente sociales pero también psicológicas) podrían explicar por qué las cosas se ven de una u otra manera. En cierto sentido, el enfoque de Weinreich fue una extensión de los métodos lingüísticos descriptivos aplicados al fenómeno del bilingüismo: un intento de mantener una tradición que buscaba

simultáneamente discernir los patrones universales del orden lingüístico y descubrir los vínculos entre las lenguas, la cognición y la sociedad.³

Estas inquietudes han llevado a líneas de investigación independientes aunque relacionadas. Algunas de las corrientes socialmente más orientadas serán cubiertas en la próxima sección. Aquí quiero enfocarme en las versiones actuales de las cuestiones lingüísticas. Probablemente estas se entiendan mejor si examinamos las áreas que se han vuelto centrales en la investigación; aunque mucho podría decirse al examinar campos como aquel de la adquisición bilingüe de la lengua (véase Köpcke y Meisel 1995) o el del bilingüismo, la cognición y el cerebro (Grosjean 1982, 1995; Kroll y Groot 2005; Paradis 2004). Examinaré aquí el concepto de «cambio de código» que nos ayuda a enfocarnos en cuestiones de la teoría lingüística, ya que pone de relieve la cuestión de la estructura lingüística.

El término «cambio de código» es polémico, con autores que varían sobre lo que entienden a partir de él; hoy en día, algunos, como veremos, prefieren distanciarse por completo del término. El término pretendía en gran medida captar una forma de comportamiento bilingüe que, según se piensa, permite un análisis empírico particularmente fino de la relación entre el bilingüismo y la teoría lingüística; es decir, de lo que las intersecciones de códigos en la práctica bilingüe pueden decirnos acerca de universales de la estructura lingüística. El concepto de código está claramente relacionado al de lengua, en tanto que ambos se refieren a sistemas lingüísticos autónomos y delimitados; se ha preferido ampliamente en la literatura hacer una distinción entre movimientos de gran escala de una lengua a otra (es decir, de un conjunto de actividades o grupo de hablantes al siguiente) y el tipo de relaciones cercanas dentro de los enunciados o conversaciones que los analistas se han propuesto entender. Sin embargo, las fronteras entre estos fenómenos suelen ser difusas, por lo

que no es extraño que hayan proliferado las definiciones de cambio de código sin llegar a taxonomías certeras.

Los datos sobre cambio de código se han usado para probar teorías lingüísticas, en gran medida para explorar qué tipos de teorías globales de la lengua pueden dar cuenta de tales datos, suponiendo que tal contabilidad ayudaría a desarrollar teorías que representan de alguna manera la naturaleza de un sistema lingüístico universal subyacente que es común a toda forma y comportamiento lingüísticos (Heller y Pfaff 1996). Muysken (1995) se ha dedicado al desarrollo de la teoría generativa desde esta perspectiva.

Sin embargo, el campo ha estado quizá más influenciado por los debates entre Poplack y Myers-Scotton en las décadas de 1980 y 1990 (véanse p. ej., Poplack 1988; Myers-Scotton 1993a, 1993b). Ambas investigadoras han buscado descripciones universales para los datos de cambio de código, pero desde diferentes ángulos. Poplack ha utilizado las herramientas de la sociolingüística variacionista y la gramática descriptiva, para acercarse a una gramática que incorpore en su centro la noción de variabilidad y encuentre explicaciones puramente dentro del ámbito de la estructura y el proceso gramatical. Myers-Scotton ha apuntado a una explicación que presupone relaciones entre gramáticas y a formas de dar cuenta de estas interrelaciones. Además, intenta encontrar explicaciones que vinculen fenómenos lingüísticos con los cognitivos y sociales.

Lo que estos enfoques tienen en común es que privilegian una noción de gramática universal. Aunque todos han sido controvertidos por los detalles de sus explicaciones, la mayor controversia se encuentra en cómo presentan la relación entre fenómenos lingüísticos y otro tipo de fenómenos. Este problema ha sido abordado por analistas que cuestionan la base del propio proyecto, defendiendo una visión radicalmente diferente de la lengua como

práctica social (véase, especialmente, Meeuwis y Blommaert 1994). Esa visión será tratada con mayor detalle a continuación. Por ahora, quiero enfocarme en una crítica diferente que permanece centrada en el desempeño lingüístico, pero que se preocupa por las relaciones entre la gramática del enunciado y otras formas de estructura lingüística. Esta crítica está en la base de las contribuciones de Auer (2007) y Mondada (2007), así como de Bailey (2007).

Una crítica central ha sido formulada por Peter Auer (1984, 1998, 2007), quien argumenta que muchos de los datos de cambio de código pueden ser mejor explicados al ser entendidos como partes integrantes de la interacción. El argumento es que la naturaleza del cambio de código está ligada a dimensiones (posiblemente también universales) de la regulación de la conversación, cuya naturaleza es mejor captada por algún tipo de análisis de la conversación inspirado por la etnometodología. Este movimiento teórico, sin embargo, implica mucho más que una extensión de las teorías lingüísticas al nivel del discurso o de la conversación. Lo que hace es proponer un replanteamiento radical de los fundamentos de la teoría lingüística, situando a la lengua como *performance* en el centro de cómo la pensamos en general. En una colección de artículos sobre este tema editado por Auer (1998), Álvarez Cáccamo lleva esta línea de pensamiento a su resultado lógico; argumenta que, si pensamos en la lengua como práctica y ponemos a los hablantes, y no al sistema, en el centro de nuestro análisis, debemos preguntarnos entonces qué utilidad tiene un concepto de un sistema lingüístico autónomo. Álvarez Cáccamo (1998) se pregunta:

¿Qué pasaría si reemplazáramos la idea de código por la idea de recursos lingüísticos que son socialmente distribuidos, organizados de forma individual y colectiva por los hablantes, pero que no necesariamente corresponden a un sistema cerrado y totalmente describable? ¿Qué pasaría si la lengua formara parte de un conjunto de prácticas que tuvieran manifestaciones diversas (tanto para los individuos como para un conjunto o redes de personas), pero que no pudieran

distinguirse claramente de otros tipos de comportamiento? ¿Qué pasaría si la gramática fuera el orden que los hablantes imponen, más o menos exitosamente, a sus recursos lingüísticos?

En este sentido, Woolard (2004a) argumenta, basándose en Bakhtin (1981), que los enunciados pueden entenderse mejor como inherentemente heteroglósicos, es decir, lo que subyace a la variabilidad es la multiplicidad de voces (posturas, perspectivas, vidas sociales) que surgen en cualquier momento de la acción social. Los hablantes, se entiende, usan formas lingüísticas que señalan las experiencias sociales y que circulan en los mundos sociales saturados de significado (véase también Pujolar 2001). De hecho, de manera más reciente, un grupo de investigadores ha argumentado que las prácticas bilingües o multilingües se entienden mejor como «translenguando», en un intento de mantener el foco en el lenguaje (o en el «lenguar») y evitar la idea de la lengua como un código completo y delimitado (García y Wei 2014).

Desde la perspectiva del análisis lingüístico, nos quedamos entonces con un conjunto de preguntas que son fundacionales; el bilingüismo nos ha llevado a cuestionar la naturaleza del concepto mismo de lengua. Como veremos en la siguiente sección, las aproximaciones al bilingüismo que han tomado un ángulo más social —o culturalmente— informado han conducido en gran parte al mismo conjunto de preguntas.

4. El paradigma funcional-estructural

Los primeros autores que abordaron el bilingüismo de forma influyente lo hicieron desde la perspectiva de un análisis de las formas en que diferentes lenguas, o variedades de lenguas, podrían corresponder a diferentes funciones sociales. Estos fueron Mackey (1968), Ferguson (1964), Fishman (1968) y sobre todo Weinreich (1953). Estos autores abordaron el

bilingüismo desde la perspectiva de un análisis de las formas en que diferentes lenguas, o variedades de lenguas, podrían corresponder a diferentes funciones sociales. Weinreich fue uno de los primeros en examinar el bilingüismo en función de un conjunto relacionado de formas lingüísticas y funciones sociales, en un intento por describir manifestaciones lingüísticas estructuralmente diferentes del bilingüismo, en la medida en que podrían relacionarse con diferentes distribuciones funcionales de variedades lingüísticas en una comunidad. El trabajo de Mackey sobre tipologías de bilingüismo siguió esta línea. Ambos se ocuparon de lo que podría denominarse un enfoque de «lenguas en contacto», en el que el énfasis se mantuvo en las relaciones en medio de un sistema o entre sistemas lingüísticos, aunque en relación con su distribución social.

El conocido concepto de diglosia de Ferguson apuntaba a las formas en que, incluso a diferentes variedades de una lengua, se le podían asignar funciones diferentes dentro de una jerarquía de prestigio y estatus. Así, la «variedad alta» convencionalmente implica funciones más institucionalizadas relacionadas con la distribución y definición de los recursos valorados, y la «variedad baja» se asocia a la vida cotidiana y a las relaciones de solidaridad entre segmentos marginados de la población. El concepto parecía aplicable a situaciones en las que las variedades lingüísticas en cuestión eran convencionalmente pensadas como lenguas completamente diferentes.

Fishman extendió este concepto a formas más amplias de conceptualización de la diferenciación funcional entre dominios o ámbitos, entendiendo que estos estaban conectados principalmente con actividades sociales (a menudo institucionalizadas: la religión, el trabajo, la educación, la familia, etc.) que podrían o no ser igualmente prestigiosas, o estar

conectadas a las diferencias de poder y de estatus. El trabajo de Fishman sentó las bases para muchas investigaciones posteriores relacionadas con la medición, ya sea estadística o por otros medios, del alcance de las funciones asociadas con variedades específicas de una lengua, entendidas como un reflejo de la medida en que una lengua tenía una base social para su reproducción.

Estos enfoques funcional-estructurales también han permitido, en los últimos cuarenta años, aproximadamente, medir la desviación de la norma como un índice de asimilación, pérdida o amenaza para la sobrevivencia de una lengua, ya sea desde una perspectiva lingüística, demográfica, sociológica o psicológica social. Muchos de estos enfoques también han sido inscritos, explícita o implícitamente, en movimientos políticos por la autonomía lingüística de las minorías (y por lo tanto el mayor número de estos ha surgido en áreas como Canadá, Bélgica, Cataluña o Córcega; véanse Jaffe 1999, 2007; Patrick 2003, 2007; Pujolar 2001), en la política y planificación lingüística organizada por el Estado (véanse p. ej., Wright 2003, Spolsky 2004) o más recientemente en los movimientos para la protección de las lenguas minoritarias dentro de un concepto de ecología lingüística, que defiende la diversidad lingüística como un fenómeno inherentemente positivo (véase Skutnabb-Kangas 2000; y para una crítica: Blommaert 2001, Duchêne y Heller 2007).

Hay más ejemplos de dichos estudios de los que podría dar cuenta aquí. Para nuestros propósitos, permítanme mencionar algunas categorías: (1) estudios de la «vitalidad lingüística» de las comunidades minoritarias, diseñados para medir hasta qué punto una comunidad podrá reproducirse como una unidad cerrada en el que el bilingüismo sea posible, siempre y cuando se mantenga una distribución funcional clara con la lengua minoritaria (véase Landry y Allard 1996); (2) estudios de asimilación

basados en censos que miden los cambios en el número de hablantes de idiomas minoritarios a lo largo del tiempo (Castonguay 1996); (3) estudios basados en encuestas de distribución funcional de las lenguas por dominio en comunidades específicas, en donde la falta de un rango completo se entiende como un déficit a reparar (en los términos de la sociolingüística catalana, el concepto de «rango completo» de los dominios se asocia con la *normalització* o ‘normalización’, es decir, con la ampliación del rango de usos de una lengua minoritaria, en este caso el catalán, para cubrir toda la gama de funciones existentes en la sociedad catalana; Aracil 1982; y véase Boix y Vila 1998 para una discusión de este trabajo, especialmente en lo que se refiere al caso catalán); y (4) estudios de las manifestaciones lingüísticas del contacto entre lenguas y análisis estructurales de las condiciones sociales de ese contacto como medio para descubrir qué tipos de estructuras sociales están vinculadas a qué efectos en la estructura lingüística (véanse Poplack 1988, Mougeon y Beniak 1991, Dorian 1981, Clyne 2003).

Dentro de esta gama de tipos de estudio, se ha prestado una atención particular a lo que Fishman probablemente habría llamado dominios: tenemos estudios sobre el papel de las instituciones legales en el suministro de una infraestructura para la producción o reproducción de visiones específicas sobre el bilingüismo y las comunidades bilingües (véase Woehrling 1996), y sobre el papel de la educación en la participación efectiva en el proceso de producción y reproducción (o supresión) del bilingüismo (véanse Baker 2006, Heller y Martin-Jones 2001, De Mejia 2002, Martin-Jones 2007). Se ha prestado mucha atención a las prácticas lingüísticas y a la socialización en parejas o familias bilingües (p. ej., Philippe, Varro y Neyrand 1998; Heller y Lévy 1994; Deprez 1994; Okita 2002; Piller 2002; Varro 2003; Zentella 1997), un poco menos al

bilingüismo en el lugar de trabajo (p. ej., Heller, Bartholomot, Levy y Ostiguy 1982; Goldstein 1997; Roy 2003) y al vínculo entre el bilingüismo y la generación de ingresos (es decir, al valor del bilingüismo en el mercado de trabajo; Vaillancourt 1996, Grin 2003) y mucho menos aún a las instituciones como la religión o la salud.

El paradigma funcional-estructural ha sido extremadamente productivo, permitiendo en particular el desarrollo de un discurso sobre las ventajas o desventajas relativas de las formas específicas de bilingüismo para grupos específicos. Sin embargo, se ha mantenido comprometido con un paradigma en el que las lenguas se entienden como sistemas completos y delimitados, asociados además con comunidades completas y delimitadas. Este conjunto de supuestos ha sido cada vez más cuestionado, en parte por los mismos estudios que inspiró: a menudo lo que se encuentra es un conjunto de prácticas bilingües o afiliaciones ambiguas que persisten a lo largo del tiempo, contrarias a los esfuerzos para erradicarlas, que emergen donde no tendrían razón de presentarse o simplemente en lugares no explicables por el análisis de tipo funcional-estructural (para una crítica general del funcionalismo estructural en la sociología de la lengua, véase Williams 1992). De hecho, muchos de los estudios citados anteriormente sobre el bilingüismo relacionado con el dominio pueden ser entendidos como representaciones de los resultados de estudios etnográficos detallados de algunos de estos dominios, lo que ha llevado a una perspectiva etnográfica más crítica de los argumentos y fenómenos desarrollados por el paradigma funcional-estructural (p. ej., trabajos de Goldstein, Martin-Jones, de Mejía, Varro, Deprez, Roy y Heller; véase más adelante para una discusión más amplia los de Martin-Jones, Jaffe, Bailey, Garret, Moyer y Martín Rojo, así como muchos capítulos en Heller 2007). Tales enfoques también han sido fuertemente influenciados por cuidadosos análisis etnográficos, basados en

comunidades, de las prácticas bilingües en contextos político-económicos, como el estudio de Gal (1979) sobre patrones generizados de bilingüismo, en la transición de la agricultura a la industria en la frontera austro-húngara; el estudio de Woolard (1989) sobre la Barcelona posfranquista; o el estudio de Urciuoli (1996) sobre los obreros puertorriqueños en el Harlem hispano en Nueva York.

La aparición constante de rastros de diferentes lenguas en el habla de los individuos bilingües va en contra de la expectativa de que las lenguas corresponden ordenadamente a dominios separados y permanecen donde están destinadas a estar. Los enfoques funcional-estructurales no lograron desarrollar taxonomías y clasificaciones sólidas. Mientras que persisten de muchas maneras, también han sido reevaluados por enfoques interaccionistas, etnográficos y, más recientemente, críticos. En la siguiente sección examinaré primero un enfoque interpretativo del bilingüismo anclado en una perspectiva de la práctica bilingüe en la interacción social, el papel del bilingüismo en la construcción del significado cultural, así como sus vínculos y desafíos a un enfoque funcional-estructural. Luego, resumiré algunas de las maneras en que los enfoques funcional-estructurales e interpretativo están cediendo espacio actualmente a análisis críticos relacionados con las ideologías del bilingüismo en el contexto político, económico e histórico, y su participación en la producción y reproducción de relaciones de diferenciación y desigualdad social.

5. Las manifestaciones del bilingüismo en la interacción

Los investigadores del bilingüismo como interacción social se alejaron de los estudios de patrones sociales a gran escala. Ahora bien, parte de este trabajo ha sido de inspiración funcionalista, en la medida en que dio lugar a una larga serie de estudios que querían crear tipologías de funciones de

prácticas bilingües, especialmente de cambio de código en interacción (Gumperz 1971, 1982; Zentella 1981; McClure 1981; Auer 1984), pero, al mismo tiempo, la dificultad al establecer esas tipologías, o incluso algunas distinciones básicas, condujo a esos investigadores hacia enfoques más interpretativos y menos estructuralistas.

Blom y Gumperz (1972) formularon una inicial e influyente distinción entre el cambio de código situacional y metafórico, que intentó capturar no solo las formas en que el análisis de dominio podría explicar la distribución de lenguas, sino también las maneras complejas en las que los bilingües importaban recursos lingüísticos a través de los límites del dominio. La hipótesis era que la distribución basada en el dominio era fundamental para la atribución de significado a las variedades lingüísticas y que la distribución convencional situacional o de dominio podría entonces servir como un recurso de creación de significado para hablantes bilingües a través de los dominios. Se entiende que el significado cultural, en cuanto a la comprensión sustantiva de las identidades y las relaciones sociales (que significa pertenecer a grupos específicos y participar en prácticas lingüísticas específicas), se desprende de las relaciones político-económicas.

Mientras que a largo plazo la distinción entre cambio de código situacional y metafórico resultó ser inadecuada como explicación completa (véase Maehlum 1996 para una crítica del material etnográfico en el cual se basa), sí introdujo en el debate algunas ideas esenciales, en especial aquellas que asumen a los hablantes bilingües como actores sociales dentro de redes sociales, comprometidos con la práctica de generar significados, y aquellas vinculadas con la conversación y el discurso en sí mismo como un lugar para crear significado. Lo que la distinción no tuvo en cuenta eran las formas de cambio de código cuyo significado no podía ser considerado

metafórico en sentido estricto, es decir, no se refería en modo alguno a ningún significado importante que pudiera estar relacionado con actividades o dominios con los que fueron asociados aparentemente por convención. En cambio, tendían a agruparse en torno al manejo de la conversación o de la contextualización del contenido. En los términos de Auer (1984), se orientaba a los participantes ya sea hacia la gestión del despliegue de la conversación, es decir, de la participación de compañeros conversacionales, o se orientaban al discurso; esto es, hacia la estructura de lo que se estaba diciendo. En muchos sentidos, el contraste entre los recursos lingüísticos entendidos como pertenecientes a códigos distintos sirvió como el recurso relevante, en otras palabras, como una clave contextualizadora en el sentido de Gumperz (1982) o como un índice (Silverstein y Urban 1996). Esto lleva al despliegue de recursos lingüísticos lejos de cualquier relación directa entre un idioma y un dominio (o, aún menos, una comunidad de hablantes).

Los enfoques interaccionistas del bilingüismo empezaron entonces a explorar más directamente las formas en que los recursos bilingües podían participar en la construcción del significado social, tanto en lo referente a la construcción de categorías sociales (principalmente aquellas relacionadas con la identidad etnolingüística, pero también aquellas vinculadas a los roles sociales locales, como hablante y oyente; ver los artículos de Mondada, Auer, Bailey y Garret en Heller 2007), como en función de la contextualización de la conversación (véase, por ejemplo, los ensayos en Heller 1988). Los recursos bilingües en interacción o performance (cfr., por ejemplo, un cuerpo emergente de trabajos sobre el rap multilingüe y rai, por ejemplo, Billiez 1998; el artículo de Androutsopoulos 2007) son fuentes particularmente ricas de exploración de voces y posicionamientos, es decir, formas en que los hablantes señalan posturas y perspectivas sobre sus propias afirmaciones, así como sobre las de otros; y funcionan como

ventanas en los procesos interactivos de aprendizaje (especialmente, por supuesto, el aprendizaje de la lengua; véase Dirim y Auer 2004). Sin embargo, más allá de estos aspectos sociolingüísticos generales, estos fenómenos ilustran la permeabilidad de los límites, ya sea entre lenguas o dominios sociolingüísticos. También apuntan a la imposibilidad de hacer asociaciones directas entre lengua e identidad, y más bien muestran la compleja y a menudo ambigua y múltiple naturaleza de todos estos conceptos. Además plantean la cuestión del uso creativo de los recursos lingüísticos para fines estéticos o, más ampliamente, en la construcción de significados culturales que pueden estar lejos de las bases político-económicas de la distribución de los recursos lingüísticos (veáanse Rampton 2002 y Androutsopoulos 2007).

La pregunta que surge, entonces, es cuál podría ser el vínculo entre los aspectos estructurales de la distribución de los recursos lingüísticos y los usos que los hablantes hacen de ellos en la interacción, ya sea en función de la organización de la interacción o en cuanto al significado cultural de las categorías y prácticas, o simplemente de la construcción de significado en el sentido más amplio. Las explicaciones estructurales deben tomar en consideración la complejidad del uso real; y las explicaciones interaccionales, para llegar a explicaciones útiles, deben tomar en consideración la situación de los hablantes en el espacio y el tiempo. La siguiente sección se enfoca en algunas de las maneras en que se han intentado hacer evidentes estas conexiones.

6. El bilingüismo como un conjunto de recursos socialmente distribuidos

Las aproximaciones críticas al estudio del bilingüismo y la sociedad han intentado establecer vínculos apelando a cuatro conjuntos de conceptos. El

primer conjunto tiene que ver con el cuestionamiento de la naturaleza de algunos de los conceptos fundamentales en muchas de las disciplinas interesadas en el bilingüismo, a saber, comunidad, identidad y lengua. En lugar de tratar estos conceptos como fenómenos naturales y delimitados, se ha vuelto más común verlos como recursos heurísticos que capturan algunos elementos de cómo nos organizamos, pero que deben ser entendidos como constructos sociales (en la definición de los cuales, nosotros como investigadores participamos tanto como cualquier otra persona, véanse Gal 1995, Blommaert 1999, Heller 2002). Dado que estamos discutiendo constructos sociales (es decir, que desde ahí emerge la posición ontológica que tomamos con respecto a la naturaleza de los fenómenos estudiados), se hace posible investigar parte de la complejidad y la confusión que surgen en los datos persistentemente. Los constructos sociales por definición deben ser construidos y estos procesos de construcción pueden ser largos y complicados. La gente no necesariamente está de acuerdo con qué construir o cómo construirlo, e incluso si lo está, puede tomar tiempo encontrar la manera de hacerlo. En muchas áreas asociadas con movimientos de minorías lingüísticas, por ejemplo, cada vez es más difícil encontrar consenso sobre quiénes son los catalanes o los francófonos, y cada vez las personas son más reacias a identificarse con una categoría superior (digamos, etnolingüística) con relación a otras igualmente relevantes para su vida (digamos, el género), si es que están dispuestos a participar en el juego de la categorización de alguna manera.

Además (y este constituye el segundo conjunto de conceptos), esta perspectiva requiere hacer preguntas sobre quién está haciendo qué y con qué recursos. Esto implica considerar la lengua como un conjunto de recursos socialmente distribuidos, pero no necesariamente de forma equitativa, por lo que los hablantes deben actuar dentro de ciertos tipos de

restricciones estructurales (cfr. Giddens 1984). Por ejemplo, los hablantes de la clase trabajadora que están lejos de los lugares de definición de lo que se considera un «buen» uso de la lengua o un desempeño prestigioso están en desventaja frente a situaciones en las que su desempeño lingüístico es juzgado por miembros de otras clases que no son las suyas; tienen que hacer lo que pueden con lo que tienen dadas las relaciones estructurales de inequidad en las que se encuentran (y esto por supuesto puede incluir tanto resistencia como colaboración).

El tercer conjunto de conceptos investiga estas cuestiones más a fondo, esta vez tratando de explicar por qué la gente hace lo que hace, no solo en función de a qué tipo de recursos pueden recurrir, sino también en términos de lo que hacen cuando pueden tener acceso a esos recursos y por qué actúan de cierta manera con ellos. Si la distribución desigual se entiende como no aleatoria, sino como el producto de la historia de procesos económico-políticos, entonces surge la cuestión de la relación entre el poder, la organización social y la ecología (material y social) (véanse Barth 1969, Urciuoli 1995). Además, como señaló Gumperz (1982), se entiende que los recursos lingüísticos tienen un valor convencional y están conectados con ciertos marcos de interpretación. Sin embargo, es siempre la noción de alguien lo que cuenta; y su capacidad para controlar el acceso tanto a los recursos como a la definición de lo que estos significan ideológicamente es lo que, en última instancia, tiene consecuencias en la vida de las personas. Los procesos de selección social se centran alrededor de interacciones y actuaciones que se evalúan, no como un índice del dominio de las convenciones, sino como índices de otros tipos de competencia (inteligencia, habilidad laboral, personalidad, etc.). Así que la pregunta aquí es: ¿a qué recursos se les asignan qué valor, por quién, cómo, por qué y con qué consecuencias? ¿Cómo se manifiestan estas cuestiones en

la educación, en las instituciones jurídicas, en el campo de la salud, en la reproducción de las estructuras estatales? ¿Cómo los hablantes usan sus recursos lingüísticos en las situaciones en que se encuentran, para lograr qué, o con qué consecuencias perversas o no intencionadas?

El último conjunto de conceptos involucra la forma en que, para la gente, tiene sentido su participación en estos procesos. Generalmente, esto se entiende en el marco de las ideologías lingüísticas (véanse Schieffelin, Woolard y Kroskrity 1998; Blommaert 1999; Kroskrity 2000). Esta área de investigación aborda los discursos en los que se inscriben los procesos de atribución de valor a las formas y prácticas lingüísticas, junto con los procesos de construcción de la diferencia social y la desigualdad social con los que están asociados. Nuestras ideas sobre la(s) lenguas(s) no son neutrales; creemos lo que creemos por razones que tienen que ver con las muchas otras maneras en que nuestro mundo tiene sentido y construimos nuestro lugar en él. ¿Por qué tantos gobiernos de Norteamérica y Europa están ahora preocupados por la alfabetización? ¿Por qué importa si hay o no una política con respecto a las lenguas oficiales o los idiomas para la educación? ¿Por qué se enseñan las lenguas de la manera en que se enseñan?

Lo que emerge ahora es un sentido del bilingüismo como una sola perspectiva en el marco de un conjunto más complejo de prácticas que se basan en recursos lingüísticos que se han considerado convencionalmente como pertenecientes a sistemas lingüísticos separados, debido a nuestras propias ideologías dominantes de la lengua. Este conjunto más complejo de prácticas puede entenderse ahora de manera más fructífera como recursos puestos en juego por los actores sociales, en condiciones sociales e históricas que tanto limitan como hacen posible la reproducción social de las convenciones y relaciones existentes, así como la producción de nuevas

relaciones. Las condiciones político-económicas están cambiando: la nueva economía pone mucho más énfasis en las habilidades comunicativas en general —y en el multilingüismo en particular— que las antiguas economías (Cameron 2001; Gee, Hull y Lankshear 1996; Heller 2003; Castells 2000). Los Estados-nación intentan reposicionarse ventajosamente en un mercado dinámico cada vez más globalizado (del Valle 2007, 2006; Duchêne y Heller 2007); la migración laboral adopta formas nuevas, móviles y transnacionales (Portes 1997). A pesar de las críticas al discurso del globalismo como legitimación del capital en expansión (véase Tsing 2000), se observan nuevos grados y quizás incluso tipos de movilidad de personas, discursos y recursos que hacen cada vez más difícil lograr la uniformización desde la cual surgió el interés inicial en el «problema» del bilingüismo (cfr. Pujolar 2007 y Da Silva *et al.* 2007 para una mayor discusión). Se trata entonces de reorientar los estudios de la lengua, la comunidad y la identidad, y por lo tanto del bilingüismo, lejos de la estructura autónoma y hacia el proceso y la práctica.

Bibliografía

ÁLVAREZ CÁCCAMO, Celso

1998 «From “switching code” to “code-switching”: Towards a reconceptualization of communicative codes». En Peter Auer (ed.), *Code-switching in conversation* (pp. 29-50). Londres: Routledge.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis

2007 «Bilingualism in the mass media and on the internet». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 207-230). Londres: Palgrave Macmillan.

APPADURAI, Arjun

1996 *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Mineápolis: University of Minnesota Press.

ARACIL, Lluís V.

1982 *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

AUER, Peter

1984 *Bilingual Conversation*. Ámsterdam: John Benjamins.

- 2007 «The monolingual bias in bilingualism research, or: why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 319-339). Londres: Palgrave Macmillan.
- AUER, Peter (ed.)
1998 *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Londres: Routledge.
- BAILEY, Benjamin
2000 «Language and negotiation of ethnic/racial identity among Dominican Americans». *Language in Society*, 29 (4): 555-582.
2007 «Heteroglossia and boundaries». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 257-274). Londres: Palgrave Macmillan.
- BAKER, Colin
2006 *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKHTIN, Mikhail M.
1982 [1981] *The dialogic imagination* (trad. Caryl Emerson y Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.
- BARTH, Fredrik (ed.)
1969 *Ethnic groups and boundaries*. Boston: Little, Brown.
- BAUMAN, Richard y Charles BRIGGS
2003 *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BILLIEZ, Jacqueline
1998 «L'alternance des langues en chantant». *LIDIL*, 18: 125-140.
- BLOM, Jan-Petter y John J. GUMPERZ
1972 «Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway». En John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407-434). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOMMAERT, Jan
2001 «The Asmara Declaration as a sociolinguistic problem: Reflections on scholarship and linguistic rights». *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 131-142.
- BLOMMAERT, Jan (ed.)
1999 *Language ideological debates*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- BLOOMFIELD, Leonard
1933 *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BOIX, Emili y F. Xavier VILA
1998 *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BOYER, Henri
1991 *Langues en conflit*. París: L'Harmattan.
- CAMERON, Deborah
1995 *Verbal hygiene*. Londres: Routledge.
2001 *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Londres: Sage.
- CASTELLS, Manuel
2000 *The information age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell.

- CASTONGUAY, Charles
1996 L'intérêt particulier de la démographie pour le fait français. En Jürgen Erfurt (ed.), *De la polyphonie a la symphonie: Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 3-18). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- CLYNE, Michael
2003 *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DA SILVA, E., M. MCLAUGHLIN y M. RICHARDS
2007 «Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 183-206). Nueva York: Palgrave.
- DE MEJÍA, Anne-Marie
2002 *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEL VALLE, José
2006 «Spanish in Brazil: Language policy, business and cultural propaganda». *Language Policy*, 5 (4): 371-394.
2007 «Embracing diversity for the sake of unity: Linguistic hegemony and the pursuit of total Spanish». En Alexandre Duchêne y Monica Heller (eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of languages* (pp. 242-267). Londres: Continuum.
- DEPREZ, Christine
1994 *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- DIRIM, Inci y Peter AUER
2004 *Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: Walter de Gruyter.
- DORIAN, Nancy
1981 *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- DUCHÊNE, Alexandre y Monica HELLER (eds.)
2007 *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of languages*. Londres: Continuum.
- ERRINGTON, Joseph
2001 «Colonial linguistics». *Annual Review of Anthropology*, 30: 19-39.
- FABIAN, Johannes
1986 *Language and colonial power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERGUSON, Charles
1964 «Diglossia». En Dell Hymes (ed.), *Language in culture and society* (pp. 429-439). Nueva York: Harper and Row.
- FISHMAN, Joshua (ed.)
1968 *Readings in the sociology of language*. La Haya: Mouton.
- GAL, Susan
1979 *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. Nueva York: Academic Press.

- 1993 «Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary». *Language in Society*, 22 (3): 337-60.
- 1995 «Lost in a Slavic sea: Linguistic theories and expert knowledge in 19th century Hungary». *Pragmatics*, 5 (2): 155-166.
- GARCÍA, Ofelia y Li WEI
2014 *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Nueva York: Palgrave.
- GARRET, Paul
2007 «Language socialization and the (re)production of bilingual subjectivities». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 233-256). Londres: Palgrave Macmillan.
- GEE, James, Glynda HULL y Colin LANKSHEAR
1996 *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- GIDDENS, Anthony
1984 *The constitution of society*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- GOLDSTEIN, Tara
1997 *Two languages at work: Bilingual life on the production floor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- GRILLO, Ralph
1989 *Dominant languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIN, François
2003 «Language planning and economics». *Current Issues in Language Planning*, 4 (1): 1-66.
- GROSJEAN, François
1982 *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
1995 «A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals». En Lesley Milroy y Pieter Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 259-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John J.
1971 *Language in social groups*. Palo Alto: Stanford University Press.
1982 *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HANKS, William
2010 *Converting Words: Maya in the Age of the Cross*. Chicago: University of Chicago Press.
- HANNERZ, Ulf
1996 *Transnational connections: Culture, people, places*. Londres: Routledge.
- HARVEY, David
1989 *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- HECHTER, Michael
1975 *Internal colonialism: The Celtic fringe in British national development*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- HELLER, Monica
2002 *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
2003 «Globalization, the new economy and the commodification of language and identity». *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4): 473-492.

- 2006 «Bilingualism». En Christine Jourdan y Kevin Tuite (eds.), *Language, Culture and Society* (pp. 156-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- HELLER, Monica (ed.)
1988 *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- 2007 *Bilingualism: A social approach*. Nueva York: Palgrave.
- HELLER, Monica, Jean-Paul BARTHOLOMOT, Laurette LEVY y Luc OSTIGUY
1982 *La francisation d'une entreprise montréalaise: une analyse sociolinguistique*. Montreal: Office de la langue française, Gouvernement du Québec.
- HELLER, Monica y Laurette LÉVY
1994 «Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: les stratégies des femmes franco-ontariennes». *Langage et société*, 67: 53-88.
- HELLER, Monica y Marilyn MARTIN-JONES (eds.)
2001 *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport: Ablex.
- HELLER, Monica y Bonnie MCELHINNY
2017 *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. Toronto: University of Toronto Press.
- HELLER, Monica y Carol PFAFF
1996 «Code-switching and code-mixing». En Peter H. Nelde, Hans Goebel, Wolfgang Wolck y Zdenek Stary (eds.), *Internationales Handbuch der Kontaktlinguistik* (pp. 594-610). Berlín: Walter de Gruyter.
- HIGONNET, Patrice
1980 «The politics of linguistic terrorism and grammatical hegemony during the French Revolution». *Social Theory*, 5: 41-69.
- HOBSBAWM, Eric
1990 *Nations and nationalism since 1760*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTTON, Christopher
1999 *Linguistics and the Third Reich: Mother-tongue fascism, race and the science of language*. Londres: Routledge.
- INDA, Jonathan y Renato ROSALDO (eds.)
2002 *The anthropology of globalization: A reader*. Oxford: Blackwell.
- IRVINE, Judith y Susan GAL
2000 «Language ideology and linguistic differentiation». En Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35-81). Santa Fe: School of American Research Press.
- JAFFE, Alexandra
1999 *Ideologies in action: Language politics on Corsica*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- 2007 «Minority language movements». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 50-70). Londres: Palgrave Macmillan.
- KEARNEY, Michael
2004 *Changing fields of anthropology: From local to global*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- KÖPPE, Regina y Jurgen MEISEL

- 1995 «Code-switching in bilingual first language acquisition». En Lesley Milroy y Pieter Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 276-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- KROLL, Judith y Annette DE GROOT (eds.)
2005 *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- KROSKRITY, Paul (ed.)
2000 *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research.
- KUHN, Thomas
1962 *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAFONT, Robert
1997 *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. París: L'Harmattan.
- LANDRY, Rodrigue y Real ALLARD
1996 «Vitalité ethnolinguistique: une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne». En Jürgen Erfurt (ed.), *De la polyphonie à la symphonie: Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 61-88). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- MACKEY, William
1968 «The description of bilingualism». En Joshua Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 554-584). La Haya: Mouton.
- MAEHLUM, Brit
1996 «Codeswitching in Hemnesberget: Myth or reality?». *Journal of Pragmatics*, 25: 749-761.
- MARTIN-JONES, Marilyn
2007 «Bilingualism, education and the regulation of access to language resources». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 161-182). Londres: Palgrave Macmillan.
- MCCLURE, Erica
1981 «Formal and functional aspects of the code-switched discourse of bilingual children». En Richard P. Durán (ed.), *Latino language and communicative behavior* (pp. 69-94). Norwood: Ablex.
- MCDONALD, Marion
1990 *We are not French*. Londres: Routledge.
- MEEUWIS, Michael
1999a «Flemish nationalism in the Belgian Congo versus Zairean anti-imperialism: Continuity and discontinuity in language ideological debates». En Jan Blommaert (ed.), *Language ideological debates* (pp. 381-424). Berlín: Mouton de Gruyter.
1999b «The White Fathers and Luganda: To the origins of French missionary linguistics in the Lake Victoria region». *Annales Aequatoria*, 20: 413-443.
- MEEUWIS, Michael y Jan BLOMMAERT
1994 «The "Markedness Model" and the absence of society: Remarks on code-switching». *Multilingua*, 14 (4): 387-423.
- MONDADA, Lorenza
2007 «Bilingualism and the analysis of talk at work: code-switching as a resource for the organization of action and interaction». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social*

approach (pp. 297-318). Londres: Palgrave Macmillan.

MOUGEON, Raymond y Edouard BENIAK

1991 *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario, Canada*. Oxford: Oxford University Press.

MOYER, Melissa G. y Luisa Martín ROJO

2007 «Language, migration and citizenship: New challenges in the regulation of bilingualism». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 137-160). Londres: Palgrave Macmillan.

MUEHLMANN, Shaylih y Alexandre DUCHÊNE

2007 En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 96-110). Londres: Palgrave Macmillan.

MUYSKEN, Pieter

1995 «Code-switching and grammatical theory». En Lesley Milroy y Pieter Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 177-198). Cambridge: Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON, Carol

1993a *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.

1993b *Social motivations for code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.

OKITA, Toshie

2002 *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins.

PARADIS, Michel

2004 *The neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

PATRICK, Donna

2003 *Language, politics and social interaction in an Inuit community*. Berlín: Mouton de Gruyter.

2007 «Language endangerment, language rights and indigeneity». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 111-134). Londres: Palgrave Macmillan.

PHILIPPE, Claudine, Gabrielle VARRO y Gérard NEYRAND (eds.)

1998 *Liberté, égalité, mixité... conjugales: Une sociologie du couple mixte*. París: Anthropos.

PILLER, Ingrid

2002 *Bilingual couples talk: The discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.

POPLACK, Shana

1988 «Contrasting patterns of code-switching in two communities». En Monica Heller (ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 215-244). Berlín: Mouton de Gruyter.

PORTES, Alejandro

1997 «Immigration theory for a new century: Some problems and opportunities». *International Migration Review*, 31 (4): 799-825.

PRIES, Ludger

2001 «The approach of transnational social spaces». En Ludger Pries (ed.), *New transnational social spaces: International migration and international companies in the early twenty-first*

century (pp. 3-33). Nueva York: Routledge.

PUJOLAR, Joan

2001 *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Berlín: Mouton de Gruyter.

2007 «Bilingualism and the nation-state in the post-national era». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 71-95). Londres: Palgrave Macmillan.

RAMPTON, Ben

2002 «Ritual and foreign language practice at school». *Language and Society*, 31 (4): 491-526.

RINDLER-SCHJERVE, Rosita (ed.)

2003 *Diglossia and power: Language policies and practice in the 19th century Habsburg Empire*. Berlín: Mouton de Gruyter.

ROY, Sylvie

2003 «Bilingualism and standardization in a Canadian call center: Challenges for a linguistic minority community». En Robert Bayley y Sandra Schecter (eds.), *Language socialization in multilingual societies* (pp. 269-87). Clevedon: Multilingual Matters.

SCHIEFFELIN, Bambi B. y Elinor OCHS (eds.)

1986 *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHIEFFELIN, Bambi B., Kathryn WOOLARD y Paul KROSKRITY (eds.)

1998 *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

SILVERSTEIN, Michael y Greg URBAN (eds.)

1996 *Natural histories of discourse*. Chicago: University of Chicago Press.

SKUTNABB-KANGAS, Tove

2000 *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Londres: Lawrence Erlbaum.

SPOLSKY, Bernard

2004 *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

STROUD, Christopher

2007 «Bilingualism: colonialism and postcolonialism». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 25-49). Londres: Palgrave Macmillan.

TABOURET-KELLER, Andrée

1988 «La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance». En *Euskara Biltzarra* (pp. 155-169). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren ArgitalpenZerbitzu Nagusia.

TSING, Anna

2000 «The global situation». *Cultural Anthropology*, 15 (3): 327-360.

TSITSIPIS, Lukas D.

2007 «Bilingualism, praxis and linguistic description». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 277-296). Londres: Palgrave Macmillan.

URCIUOLI, Bonnie

1995 «Language and borders». *Annual Review of Anthropology*, 24: 525-546.

1996 *Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race and class*. Boulder: Westview Press.

VAILLANCOURT, François

- 1996 «Le français dans un contexte économique». En Jürgen Erfurt (ed.), *De la polyphonie a la symphonie: Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 119-136). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- VARRO, Gabrielle
2003 *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris: Belin.
- WEBER, Eugene
1976 *Peasants into Frenchmen*. Palo Alto: Stanford University Press.
- WEINREICH, Uriel
1953 *Languages in contact: Findings and problems*. Londres y París: Mouton.
- WILLIAMS, Glyn
1992 *Sociolinguistics: A sociological critique*. Londres: Routledge.
- WOEHLING, Jose
1996 «Le droit et la législation comme moyens d'intervention sur le français: les politiques linguistiques du Québec, des autorités fédérales et des provinces anglophones». En Jürgen Erfurt (ed.), *De la polyphonie a la symphonie: Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 209-232). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- WOOLARD, Kathryn
1989 *Double talk: Bilingualism and the politics of ethnicity in Catalonia*. Palo Alto: Stanford University Press.
- 2004a «Codeswitching». En Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 73-94). Londres: Blackwell.
- 2004b «Is the past a foreign country? Time, language origins, and the nation in Early Modern Spain». *Journal of Linguistic Anthropology*, 14 (1): 57-80.
- WRIGHT, Sue
2003 *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ZENTELLA, Ana Celia
1981 «“Ta bien, you could answer me in cualquier idioma”: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms». En Richard P. Durán (ed.), *Latino language and communicative Behavior* (pp. 109-31). Norwood: Ablex.
- 1997 *Growing up bilingual: Puerto Rican children in Nueva York*. Oxford: Blackwell.
-

1. Gran parte del contenido de este trabajo se basa en Heller 2007. Mis agradecimientos a Jannis Androutsopoulos, Melissa Moyer, Joan Pujolar, Lukas Tsitsipis y Andréé Tabouret-Keller por las discusiones sobre versiones anteriores.
2. Las secciones tercera, cuarta, quinta y sexta se basan en gran medida en Heller 2007.
3. Aunque no hay espacio aquí para desarrollar la discusión de la genealogía de esta orientación disciplinaria, es importante señalar la tensión de larga data entre las disciplinas incrustadas en

perspectivas románticas (y algunas veces social-darwinianas), y aquellas incrustadas en perspectivas racionalistas de la Ilustración (ambas han sido asociadas de forma compleja con los proyectos imperialistas y fascistas (Errington 2001, Fabian 1986, Hutton 1999, Irvine y Gal 2000), y con movimientos de liberación poscoloniales y de modernidad tardía. Ciertamente, la orientación de la posguerra hacia el universalismo y el estructuralismo puede entenderse como una reacción a las formas en que se tomaron las ideologías de la lingüística y la antropología en el fascismo.

La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

5

Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación¹



Nelson Flores
Jonathan Rosa

A pesar del debate popular sobre la percepción de una amenaza a la diversidad lingüística en la sociedad de los Estados Unidos, hay un acuerdo casi universal entre los estudiosos de la enseñanza de lenguas sobre la legitimidad de las prácticas lingüísticas minorizadas.² Por ejemplo, hay un consenso muy extendido entre estos estudiosos en torno a que el inglés afroamericano no es un ejemplo de «mal» inglés sino, más bien, una variedad legítima del inglés que tiene un sistema de patrones lingüísticos comparable al inglés estándar (Delpit 2006, Smitherman 1977). De manera similar, hay un conjunto creciente de investigaciones que ilustra el valor de la educación bilingüe que, más que eliminar, las lenguas primarias de los niños inmigrantes se cimienta sobre (Cummins 2000). Estos expertos han criticado las ideologías prescriptivas que dictaminan que existe solo una forma correcta de utilizar las lenguas y que privilegian arbitrariamente

prácticas lingüísticas particulares mientras estigmatizan otras. Tales críticas incluyen una larga historia de estudios que reconocen «la lógica del inglés no estándar» (Labov 1969); y la importancia de valorar los usos de las diferentes comunidades (Heath 1983) y los «fondos de conocimiento» que los niños multilingües traen al aula (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez 1992).

Sobre la base de estas perspectivas críticas sobre el prescriptivismo lingüístico, los estudiosos han pasado a cuestionar los enfoques asimilacionistas de la diversidad lingüística (Cummins 2000, Valenzuela 1999). Específicamente, estos académicos han criticado los enfoques sustractivos de la enseñanza de lenguas, en los cuales se espera que los estudiantes de lenguas minorizadas reemplacen su variedad lingüística materna por la lengua nacional estandarizada. En contraste con los enfoques sustractivos, muchos investigadores y profesionales de la enseñanza de lenguas han adoptado enfoques aditivos que promocionan el desarrollo de las habilidades lingüísticas estandarizadas y que igualmente promueven que los estudiantes mantengan las prácticas lingüísticas minorizadas que aportan al aula. Los enfoques aditivos intentan redefinir el problema de la diversidad lingüística enfatizando el respeto por las prácticas lingüísticas maternas de los estudiantes minorizados, al mismo tiempo que reconocen la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas estandarizadas.

En este artículo buscamos establecer un diálogo crítico con los defensores de los enfoques aditivos de la enseñanza de lenguas. Manifestamos nuestra solidaridad con la perspectiva de que los planteamientos sustractivos sobre la diversidad lingüística son estigmatizantes y contribuyen a la reproducción de la desigualdad educativa. Sin embargo, ponemos en tela de juicio algunas de las asunciones subyacentes en muchos de los enfoques aditivos — específicamente los discursos de la «adecuación» que forman parte de su

núcleo central—. Estos discursos de la adecuación, según nuestro argumento, implican la conceptualización de las prácticas lingüísticas estandarizadas como un conjunto objetivo de formas lingüísticas que se entienden como apropiadas para los ámbitos académicos. A contraposición, buscamos destacar las ideologías lingüísticas racializantes a través de las cuales distintos cuerpos racializados se conciben como partícipes de unas prácticas lingüísticas propiamente académicas. En concreto, argumentamos que la construcción ideológica y el valor de las prácticas lingüísticas estandarizadas están anclados en lo que denominamos «ideologías lingüístico-raciales» que asocian ciertos cuerpos racializados con una deficiencia lingüística que no guarda relación alguna con prácticas lingüísticas objetivas. En otras palabras, las ideologías lingüístico-raciales producen sujetos hablantes racializados que son constituidos como lingüísticamente anormales, incluso cuando adoptan prácticas lingüísticas consideradas como normativas o innovadoras que son producidas por sujetos blancos privilegiados.

La perspectiva lingüístico-racial se basa en la crítica a la mirada blanca³ —una perspectiva que privilegia los juicios blancos dominantes sobre las prácticas lingüísticas y culturales de las comunidades racializadas—, lo que constituye un aspecto clave en el llamado a poner en práctica una pedagogía culturalmente sostenible⁴ (Paris y Alim 2014). Nosotros también buscamos una redefinición de las poblaciones racializadas fuera de esta mirada blanca, y esperamos responder a la pregunta de qué innovaciones pedagógicas son posibles si «la meta de la enseñanza y el aprendizaje con los jóvenes de color no es en última instancia ver cómo los estudiantes podrían desarrollar las normas de los blancos de clase media, sino explorar, honrar, extender y problematizar sus prácticas comunitarias y heredadas» (2014: 86). El marco conceptual de las ideologías lingüístico-raciales nos permite ir más allá al

examinar no solo los «ojos» del ser blanco sino también su «boca» y «oídos». Específicamente, una perspectiva lingüístico-racial busca entender cómo la mirada blanca está unida tanto al sujeto hablante que participa en las prácticas lingüísticas idealizadas del ser blanco como al sujeto oyente que escucha e interpreta las prácticas lingüísticas de las poblaciones de lenguas minorizadas. Estas se perciben como anormales sobre la base del posicionamiento racial del hablante en la sociedad y no de las características objetivas de su uso lingüístico. Como ocurre con la mirada blanca, el sujeto hablante y oyente blanco puede ser entendido no como un individuo biográfico sino como una posición ideológica y modo de percepción que da forma a nuestra sociedad racializada.

Aquí exploramos las maneras en que las ideologías lingüístico-raciales afectan a la educación de los estudiantes en tres diferentes categorías lingüísticas: Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, Estudiantes de Lenguas de Herencia y Estudiantes de Inglés Estándar.⁵ Típicamente se piensa que estas categorías educativas clasifican poblaciones y prácticas lingüísticas distintas y son, por tanto, convencionalmente analizadas por separado. Sin embargo, al teorizar sobre las ideologías lingüístico-raciales, ofrecemos una perspectiva desde la cual los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, los Estudiantes de Lenguas de Herencia y los Estudiantes de Inglés Estándar pueden concebirse como *otros* lingüístico-raciales frente al sujeto oyente blanco. A lo largo de este artículo ilustramos cómo los enfoques de la enseñanza de lenguas basados en la adecuación están implicados en la reproducción de la normatividad racial al sentar la expectativa de que los estudiantes de lenguas minorizadas deben moldear sus prácticas lingüísticas a imagen del sujeto hablante blanco, a pesar del hecho de que el sujeto oyente blanco continúa percibiendo el uso lingüístico de estos estudiantes de forma racializada.

1. Teorizando las ideologías lingüístico-raciales

Nuestra concepción de ideologías lingüístico-raciales vincula al sujeto hablante y oyente blanco a las ideologías lingüísticas monoglósicas, que colocan al monolingüismo idealizado de la lengua nacional estandarizada como una norma a la que todos los sujetos nacionales deben aspirar (Flores 2013). La suscripción a las ideologías lingüísticas monoglósicas puede entenderse como parte de lo que Silverstein describe como «una cultura de estandarización monoglósica» (1998: 284), en la que persisten poderosas filiaciones a unas normas lingüísticas imaginadas sin consideración de si alguien en realidad sigue esas normas en la práctica. En otras palabras, las personas albergan nociones tales como «inglés estándar» incluso si no pueden dar cuenta de ellas empíricamente. De este modo, es importante entender tales categorías normativas como ideologías lingüísticas, más que como prácticas lingüísticas discretas. Como indica Silverstein (1998: 301), «dado que el estándar monoglósico es un emblema cultural en nuestra sociedad, no estamos ante un problema lingüístico en sí». Tales perspectivas sugieren que la búsqueda de la identificación de prácticas lingüísticas específicas que constituyan el inglés estándar es un esfuerzo fútil; de lo contrario, deberíamos ocuparnos de las maneras en que el inglés estándar es producido como un emblema cultural y cómo la circulación de este emblema perpetúa las ideologías lingüístico-raciales y, por tanto, contribuye al proceso de reproducción social y de estratificación de la sociedad.

Esta perspectiva crítica permite enfocarse en las maneras en que el inglés estándar debe ser conceptualizado en referencia a las ideologías racializadas de los «sujetos oyentes» (Inoue 2006) más que con relación a las prácticas lingüísticas empíricas de los «sujetos hablantes». En su teorización del sujeto oyente, Inoue muestra cómo el uso lingüístico por parte de grupos particulares puede estar excesivamente determinado (por

ejemplo, como femenino/masculino, correcto/incorrecto, etcétera.), de modo que las perspectivas lingüísticas ideológicas de los sujetos oyentes quedan distorsionadas.⁶ Por ejemplo, las concepciones de «acento» en el contexto de los Estados Unidos muestran la forma en que los sujetos oyentes perciben sistemáticamente algunas prácticas lingüísticas e ignoran otras. Así, aunque ya sabemos que todo el mundo tiene un acento —una forma tipificada de utilizar la lengua— los sujetos oyentes solamente perciben los acentos de algunos grupos, mientras que las prácticas lingüísticas de otros quedan como no marcadas. De este modo, si nos dispusiéramos a analizar los acentos enfocándonos tan solo en las prácticas lingüísticas de los diferentes grupos, seríamos incapaces de aprehender los modos dispares en que los sujetos oyentes perciben estas prácticas como relativamente «con o sin acento». Este enfoque en los sujetos oyentes nos ayuda a entender cómo las prácticas lingüísticas de determinadas personas racializadas pueden ser estigmatizadas al margen de si corresponden o no con el inglés estándar. La alteración del habla puede influir muy poco en el cambio de las perspectivas ideológicas de los sujetos oyentes.

El énfasis sobre el sujeto hablante y oyente blanco ilustra los límites de los modelos de enseñanza lingüística basados en la adecuación. En concreto, a pesar de que los modelos basados en la adecuación defienden que se enseñe a los estudiantes de lenguas minorizadas a desarrollar las prácticas lingüísticas del sujeto hablante blanco cuando sea apropiado, el sujeto oyente blanco a menudo continúa escuchando anormalidad lingüística y acento sin importar cuán bien estos estudiantes se moldeen a sí mismos a imagen del sujeto hablante blanco. De este modo, nociones como «lengua estándar» o «lenguaje académico» y el discurso de la adecuación en el que están circunscritas deben ser conceptualizadas como percepciones ideológicas racializadas, más que como categorías lingüísticas objetivas.

Basándose en esta perspectiva, la estigmatización lingüística debe entenderse no tanto como un reflejo de las prácticas lingüísticas objetivas sino como percepciones que construyen la adecuación a tenor de las posiciones raciales de los hablantes. En este sentido, los defensores de los modelos de enseñanza de lenguas basados en la adecuación pasan por alto las maneras en que las prácticas lingüísticas de personas particulares pueden ser estigmatizadas sin importar si se aproximan a las formas estándares.

2. Ideologías lingüístico-raciales en contextos educativos

Los enfoques aditivos y sustractivos han sido desarrollados como maneras alternativas de controlar la diversidad lingüística en las aulas de los Estados Unidos. En los modelos sustractivos, la única meta es incrementar la competencia en inglés estándar, con poco o ningún valor asignado a las prácticas lingüísticas que traen consigo los estudiantes con un bagaje de lenguas minorizadas (Cummins 2000). La asunción lingüística que subyace a estos esfuerzos es que los estudiantes deben perder las prácticas lingüísticas en las que fueron criados con el objetivo de adquirir competencia en inglés estándar. Por otra parte, la meta de los enfoques aditivos es dar un valor a los diversos repertorios lingüísticos de los estudiantes y concebir sus habilidades en lenguas diferentes al inglés estándar como activos valiosos para avanzar en la clase, más que como discapacidades para superar. Para los defensores de los enfoques aditivos, la meta es promover la habilidad de cambio de código entre diferentes variedades del inglés y/o entre lenguas cuando sea apropiado (Delpit 2006). En otras palabras, los enfoques aditivos en la enseñanza de la lengua reafirman la variedad no estándar del inglés y las variedades no estándares de las lenguas diferentes al inglés como prácticas que son apropiadas para

contextos fuera de la escuela, pero insisten en que los estudiantes añadan las convenciones estándares a sus repertorios lingüísticos porque estas son las prácticas lingüísticas adecuadas para el contexto de la escuela.

Aunque se han ofrecido muchas críticas a los enfoques sustractivos de la enseñanza de lenguas (Cummins 2000, Delpit 2006, Valdés 2001a, Valenzuela 1999), las miradas críticas hacia los enfoques aditivos de la enseñanza de lenguas apenas están empezando a emerger. García (2009) argumenta que los enfoques aditivos en la educación bilingüe continúan perpetuando las ideologías lingüísticas monoglósicas que posicionan al monolingüismo como la norma y al bilingüismo como un monolingüismo doble (Heller 1999). En este sentido, los planteamientos aditivos en la educación bilingüe continúan interpretando las prácticas lingüísticas de los bilingües desde un marco conceptual monolingüe que margina las prácticas lingüísticas fluidas de estas comunidades. Por ejemplo, McCarty, Romero-Little, Warhol y Zepeda (2009) documentan las maneras en que las ideologías lingüísticas monoglósicas tuvieron como consecuencia la marginación de prácticas lingüísticas fluidas de los niños nativos americanos criados en un ambiente multilingüe. Estas ideologías lingüísticas monoglósicas llevaron a muchos educadores a rechazar las prácticas lingüísticas dinámicas de los jóvenes que combinaban el inglés con las lenguas indígenas, mientras que muchos educadores insistían en que estos niños eran «semilingües» o no competentes ni en inglés ni en su lengua indígena. De modo similar, Otheguy y Stern (2011) señalan que, como las prácticas lingüísticas en español de los latinos y latinas en los Estados Unidos se desarrollan en un contexto bilingüe, estas son cualitativamente diferentes de las prácticas lingüísticas de los hablantes monolingües de español en América Latina. En resumen, las poblaciones cuyas prácticas lingüísticas emergen dentro de un contexto de contacto de

lenguas no estarían añadiendo una lengua a otra como parte del desarrollo de un monolingüismo doble sino que, más bien, están participando en prácticas lingüísticas dinámicas que no encajan con las normas monolingües.

García (2009) defiende el reemplazo de las ideologías lingüísticas monoglósicas por las «ideologías lingüísticas heteroglósicas». A diferencia de las ideologías lingüísticas monoglósicas que tratan al monolingüismo como la norma, las ideologías lingüísticas heteroglósicas sitúan al multilingüismo como la norma y analizan las prácticas lingüísticas de los estudiantes de lenguas minorizadas desde esta perspectiva multilingüe. En este marco conceptual, se considera que las lenguas interactúan de manera compleja en las prácticas lingüísticas y las relaciones sociales de las personas multilingües. García desafía los constructos lingüísticos estáticos que privilegian el monolingüismo y defiende la conceptualización de las prácticas lingüísticas y las identidades lingüísticas como fenómenos dinámicos. Su marco desafía el monolingüismo idealizado, que incluye constructos tales como «primera lengua» y «segunda lengua», y argumenta a favor de constructos lingüísticos más dinámicos que resistan el privilegio de las poblaciones monolingües y sus prácticas lingüísticas. Esta crítica emergente ha ofrecido un importante punto de partida para examinar las maneras en que los enfoques aditivos en la enseñanza de la lengua pueden marginar las prácticas lingüísticas de los estudiantes de lenguas minorizadas.

Otro creciente conjunto de estudios que ofrece perspectivas para desafiar los enfoques aditivos en la enseñanza de lenguas se enmarca en la «conciencia lingüística crítica», que Alim (2005) describe como un enfoque de la enseñanza de lenguas que, por una parte, incorpora al aula las prácticas lingüísticas de los estudiantes de lenguas minorizadas y, por otra,

proporciona espacios para que los estudiantes critiquen el contexto sociopolítico más amplio que deslegitima estas prácticas lingüísticas. Alim propone dos preguntas globales que pueden ser utilizadas para reflexionar sobre la conciencia lingüística crítica: «¿cómo puede utilizarse la lengua para mantener, reforzar y perpetuar las relaciones de poder existentes?», y de modo complementario, «¿cómo puede utilizarse la lengua para resistir, redefinir y posiblemente revertir estas relaciones?» (2005: 28). La meta última de la conciencia lingüística crítica es que «los estudiantes adquieran conciencia de su comportamiento comunicativo y de las maneras en que pueden transformar las condiciones en las que viven» (2005: 28).

Creemos que la combinación de una perspectiva heteroglósica con la conciencia lingüística crítica abre un espacio para desenmascarar el racismo inherente en los planteamientos dominantes de la enseñanza de lenguas. Las teorizaciones sobre las pedagogías culturalmente sostenibles⁷ (Paris 2012, Paris y Alim 2014), que describen los esfuerzos para desarrollar una visión crítica de las prácticas culturales y reconocer su naturaleza dinámica, ofrecen un importante punto de arranque para conceptualizar esta perspectiva crítica heteroglósica. Sin embargo, esta perspectiva no critica explícitamente los modelos de enseñanza de lengua basados en la adecuación y continúa enfocándose en el sujeto hablante más que en el sujeto oyente. Por lo tanto, puede ser malinterpretado como que sugiere que los individuos pueden controlar la producción y la percepción de su uso de la lengua y que deberían, por tanto, exhibir adecuadamente estos repertorios lingüísticos basándose en el contexto en el que se encuentran (por ejemplo, usar convenciones del estándar al comunicarse en contextos escolares dominantes). Sin embargo, este no es el caso. Aquí utilizamos el lente de las ideologías lingüístico-raciales para extender el trabajo de las pedagogías culturalmente sostenibles, y de las perspectivas críticas heteroglósicas, para

examinar cómo los enfoques aditivos de enseñanza de la lengua no llegan a desafiar los discursos basados en la adecuación y cosifican el *statu quo* racial al perpetuar la idea de que los individuos pueden controlar la manera en la que sus patrones de habla son interpretados por sus interlocutores. En particular, nos enfocamos en los discursos de adecuación que yacen en el núcleo central de los enfoques aditivos en la enseñanza de lenguas.

Como Leeman (2005: 38) apunta, «la premisa básica de los enfoques basados en la adecuación es que todas las variedades de la lengua son legítimas, pero que algunas son más apropiadas que otras en contextos específicos». Nos basamos en la crítica de Leeman a las nociones de adecuación en el núcleo de los enfoques aditivos de la enseñanza de lenguas para añadir la perspectiva de las ideologías lingüístico-raciales. Argumentamos que el modelo de enseñanza de lenguas basado en la adecuación no solo margina las prácticas lingüísticas de las comunidades de lenguas minorizadas, sino que también tiene como premisa la falsa asunción de que la modificación de las prácticas lingüísticas de los hablantes racializados es clave para eliminar las jerarquías raciales. Nuestro argumento coloca las jerarquías raciales, más que las prácticas individuales, en el centro del análisis. Esto nos permite dejar de lado la pregunta de si los individuos pertenecientes a comunidades racializadas deberían moldearse a imagen de los sujetos hablantes blancos como una cuestión de necesidad o como una estrategia de adaptación pragmática. En vez de esto, buscamos cuestionar la eficacia de la enseñanza de lenguas basada en la adecuación a la hora de desafiar la desigualdad racial. En particular, argumentamos que los modelos basados en la adecuación ponen énfasis en la imitación por parte de los estudiantes de lenguas minorizadas del hablante blanco, mientras que ignoran las ideologías lingüístico-raciales que el sujeto oyente blanco utiliza para posicionarlos como *otros* raciales. Para desarrollar este

argumento examinamos cómo los modelos de enseñanza de lenguas basados en la adecuación han sido conceptualizados en referencia a tres poblaciones de estudiantes racializados que a veces se solapan — Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, Estudiantes de Lenguas de Herencia y Estudiantes de Inglés Estándar—. Utilizamos ejemplos de nuestra propia investigación junto a los de investigaciones de otros estudiosos de la enseñanza de lenguas para ilustrar cómo los miembros de estas poblaciones de estudiantes son percibidos como deficientes en el habla por el sujeto oyente blanco, a pesar de la manera en la que intentan presentarse a imagen del sujeto hablante blanco.

3. Ideologías lingüístico-raciales y Estudiantes de Inglés a Largo Plazo

Los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo han sido definidos en la literatura como estudiantes que han sido oficialmente designados como Estudiantes de Inglés⁸ durante siete o más años (Menken y Kleyn 2010). Aunque el término en sí mismo es relativamente nuevo, se enmarca en una larga tradición de términos utilizados para describir a los estudiantes de lenguas minorizadas que experimentan bajo rendimiento académico. Un precursor destacado fue el «semilingüismo», que fue utilizado originalmente por estudiosos escandinavos que intentaban explicar el bajo rendimiento académico de los niños inmigrantes finlandeses en las escuelas suecas (Skutnabb-Kangas y Toukomaa 1976). El término fue entonces adoptado por Cummins (2001 [1976]: 40), que lo define como «la competencia lingüística, o la falta de ella, en individuos que han tenido contacto con dos lenguas desde la infancia sin un entrenamiento adecuado o estimulación en ninguna de ellas». Cummins utiliza el término para desarrollar una teoría general de por qué el bilingüismo de élite (el bilingüismo de las comunidades adineradas) parece llevar a una mejora en la habilidad

cognitiva, mientras que el bilingüismo minorizado (el bilingüismo de las comunidades marginadas) parece llevar a deficiencias cognitivas. Su argumento es que el bilingüismo de élite ocurre en un contexto de educación lingüística aditiva donde la segunda lengua se añade a la primera, mientras que el bilingüismo minorizado ocurre en un contexto de educación lingüística sustractiva, donde la segunda lengua reemplaza gradualmente a la primera, dejando a las comunidades minorizadas sin una proficiencia desarrollada en las dos lenguas. Posteriormente, Cummins (2000) ha desarrollado este trabajo y ha argumentado a favor de la implementación de programas aditivos de enseñanza de lenguas para los estudiantes minorizados, específicamente en la forma de educación bilingüe.

Aunque el término «semilingüismo» ha sido ya abandonado en respuesta a las fuertes críticas hacia la perspectiva deficitaria que refuerza (Edelsky *et al.* 1983, Martin-Jones y Romaine 1986), los llamados a incrementar las formas aditivas de educación bilingüe continúan caracterizando a ciertas poblaciones de estudiantes de lenguas minorizadas como carentes de una competencia apropiada en ambas lenguas (Valadez, MacSwan y Martínez 2000). Partiendo del marco introducido por Cummins, ciertos estudiosos han argumentado que la educación lingüística sustractiva, que no se basa en las prácticas lingüísticas maternas de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, ha llevado a que su «lengua nativa no haya sido desarrollada completamente y más bien haya sido reemplazada en su mayor parte por el inglés» (Menken y Kleyn 2010: 399-400). Sustentados en este marco, Menken y Kleyn (2010: 14) argumentan que «la educación de estos estudiantes debe ser aditiva, particularmente en el área de la lectoescritura académica, de modo que proporcionemos a los estudiantes una base fuerte en la medida en que progresan hacia cursos superiores». Aunque apoyamos la idea de emplear, más que reemplazar, las

prácticas lingüísticas maternas de los estudiantes que son categorizados como Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, tal enfoque coloca sobre estos estudiantes la mayor parte de la responsabilidad en la tarea de imitar las prácticas lingüísticas del sujeto hablante blanco, mientras que cosifica la racialización que el sujeto oyente blanco hace de las prácticas lingüísticas de estos estudiantes.

Esta cosificación del sujeto oyente blanco puede encontrarse en las perspectivas deficitarias que se utilizan a menudo para describir las prácticas lingüísticas de los estudiantes categorizados como Estudiantes de Inglés a Largo Plazo. En un informe muy difundido sobre las políticas sobre Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, Olsen (2010: 2) describe a estos estudiantes afirmando que tienen «un lenguaje social altamente funcional, un lenguaje académico muy débil y déficits significativos en las habilidades de escritura y lectura». También los describe cómo careciendo de «lenguaje oral rico y habilidades de lectoescritura en el inglés escolar necesario para participar y tener éxito en el trabajo académico. Exhiben poca o nula habilidad de lectoescritura en ambas lenguas y a menudo tan solo un endeble vocabulario académico en su lengua materna» (2010: 23). En síntesis, los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo son vistos como deficientes en la lengua académica que es propia del contexto escolar y necesaria para el éxito académico.

Las soluciones que Olsen (2010) ofrece ante los desafíos a los que se enfrentan los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo se centran exclusivamente en cambiar sus prácticas lingüísticas. Una de sus recomendaciones es que los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo lleguen a dominar la lengua considerada como adecuada para la escuela, para lo cual se les debería colocar en clases de «desarrollo de la lengua académica» centradas en «un robusto lenguaje oral, el desarrollo explícito de la lectoescritura, la

enseñanza de los usos académicos del inglés, una escritura de alta calidad, la lectura extensiva de textos relevantes y un énfasis en la lengua académica y el vocabulario complejo» (Olsen 2010: 33). Otra recomendación es que dichos estudiantes reciban instrucción aditiva que desarrolle su lengua materna mediante su asignación a «clases de hablantes nativos» que estén «diseñadas para los hablantes nativos, incluyan instrucción explícita de la lectoescritura alineada con los estándares de lectoescritura en inglés y estén diseñadas para la transferencia de habilidades entre lenguas» (Olsen 2010: 35). En ambas recomendaciones, la solución para el problema que presentan los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo se centra completamente en hacer de ellos sujetos hablantes blancos que dominen las prácticas lingüísticas empíricas consideradas adecuadas para el contexto de la escuela.

Este discurso de adecuación pasa por alto la forma en que la propia construcción de una categoría lingüística como la de Estudiantes de Inglés a Largo Plazo es producida por el sujeto oyente blanco y no se basa en prácticas lingüísticas discretas. De hecho, si nos fijamos en sus repertorios lingüísticos completos a través de las lenguas y sus variedades, descubrimos que estos estudiantes llamados Estudiantes de Inglés a Largo Plazo tienen la tendencia a utilizar su bilingüismo de maneras estratégicas e innovadoras —de hecho, de formas que podrían ser consideradas bastante apropiadas y deseables si hubiesen sido puestas en práctica por un estudiante blanco privilegiado (Flores, Kleyn y Menken 2015)—.

El ejemplo de una entrevista con una estudiante de una escuela preparatoria en Nueva York, clasificada como Estudiante de Inglés a Largo Plazo (Menken y Kleyn, 2010), ilustra este aspecto. En el momento de la entrevista, Tamara⁹ era una estudiante de segundo año de preparatoria y había sido clasificada como Estudiante de Inglés a Largo Plazo por haber

suspendido el examen de competencia en inglés del estado durante su trayectoria escolar. Sus padres habían nacido ambos en México, pero Tamara había nacido en el Bronx. Tamara y sus padres se comunicaban principalmente en español, aunque Tamara manifestaba que a veces «mezclaba inglés con español». Como Tamara, sus hermanos eran bilingües y ella declaraba que frecuentemente alternaba entre las lenguas en sus interacciones con ellos. También afirmaba que mandaba mensajes de texto y correos electrónicos en ambos idiomas, dependiendo del interlocutor. Durante una entrevista, llevada a cabo completamente en inglés, describió la forma en que utilizaba estratégicamente el español y el inglés para comunicarse:

INVESTIGADOR: ¿entonces tú mezclas el español y el inglés mucho? ¿O poco?

TAMARA: depende, porque algunas personas saben inglés y español, pero no mucho español. Y a veces no saben nada de español. Les tendré que hablar en inglés. Bueno todo el mundo que conozco habla inglés.

INVESTIGADOR: alguien que conozcas que habla español, ¿hay habitualmente algo de mezcla?

TAMARA: sí, mira, tengo estos amigos en la planta de abajo. Hay algunos que hablan inglés, pero es menos del 50% que hablan inglés, entonces tengo que hablar en español. Y hay algunos con los que hablo inglés, solo inglés.

Si Tamara fuera una estudiante blanca privilegiada que participa en prácticas lingüísticas en inglés como lo hizo en esta entrevista, estas serían posiblemente recibidas de modo diferente. De hecho, si fuera una estudiante blanca privilegiada capaz de participar en prácticas lingüísticas bilingües como las que describe, podría incluso ser percibida como lingüísticamente superdotada. Tamara no solo mostró su competencia en inglés durante la entrevista, sino que también demostró una comprensión de la adecuación —

es decir, que tenía que utilizar inglés, español o una combinación de ambos en formas que se adaptaran a su interlocutor—. Ella entiende la necesidad de amoldar su habla a la situación en la que se encuentra. Sin embargo, el examen de competencia lingüística continúa «oyendo» a Tamara como una «estudiante de inglés». En este sentido, el examen de competencia lingüística del estado funciona como una forma particular del sujeto oyente blanco, al clasificar a estudiantes como Tamara como lingüísticamente deficientes a pesar de su destreza lingüística.

Un argumento que puede ser utilizado por los defensores de la conceptualización actual de Estudiantes de Inglés a Largo Plazo es que, aunque Tamara pueda entender la adecuación fuera del contexto académico, ella y otros Estudiantes de Inglés a Largo Plazo no han conseguido dominar la lengua apropiada para el éxito en la escuela. De hecho, Olsen articula este marco dicotómico de las prácticas lingüísticas del hogar y de la escuela cuando describe la lengua habitual del hogar de estos estudiantes «como lo que comúnmente se refiere en términos de ‘spanglish’ o ‘chinglish’ y, aunque es expresiva y funcional en muchas situaciones sociales, no es un cimiento fuerte para las demandas lingüísticas del trabajo académico en inglés estándar» (2010: 23). En otras palabras, las prácticas lingüísticas del hogar de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo son percibidas como apropiadas fuera de la escuela pero inapropiadas para la escuela en sí. Por añadidura, sus prácticas lingüísticas originarias son vistas como una contribución mínima al desarrollo de las prácticas lingüísticas consideradas apropiadas en el contexto de la escuela.

Otro extracto de la entrevista con Tamara complica también este marco dicotómico de la competencia lingüística del hogar y de la escuela. Esto queda bien ilustrado en su respuesta a la pregunta sobre cómo se siente al asistir a un curso de español para hablantes nativos, que está explícitamente

diseñado para enseñarle a ella y a otros Estudiantes de Inglés a Largo Plazo el español que se considera apropiado para la escuela:

Sentí que era algo bueno. Pensé que estaba en realidad aprendiendo más sobre mi lengua original de casa, y pienso que fue muy útil porque tenía que hacer un discurso en la iglesia, de modo que trabajar en esta clase me ayudó de hecho con ese discurso. Fue algo bueno.

En contraste con la aserción de Olsen de que las prácticas lingüísticas del hogar de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo no son un cimiento fuerte para el trabajo académico, Tamara expresó la forma en que las prácticas lingüísticas en las que participa en la iglesia y en el hogar se complementan mutuamente. Tamara es capaz de construir relaciones bidireccionales entre el hogar y la escuela que trascienden la cruda dicotomía de lo académico frente a lo no académico enraizada en la etiqueta Estudiante de Inglés de Largo Plazo. Si Tamara hubiese sido una estudiante blanca privilegiada, nunca habrían surgido preguntas sobre si sus prácticas lingüísticas en casa proporcionan un «cimiento fuerte» para lo que hace la escuela. Al contrario, estas conexiones hubieran sido vistas como un resultado natural del proceso educativo —un resultado natural que se le niega a Tamara por su posicionamiento racial en la sociedad de Estados Unidos—.

4. Ideologías lingüístico-raciales y los Estudiantes de Lenguas de Herencia

El aprendizaje de lenguas de herencia se enmarca en los problemas de pérdida y/o recuperación de la lengua, o del alejamiento del hablante de la «lengua nativa» y su acercamiento a las lenguas patrocinadas por el estado. De hecho, hay «problemas de definición» (Valdés 2005: 411) a la hora de determinar qué constituye una lengua de herencia y sus hablantes. Las

definiciones varían en su planteamiento, desde la pertenencia a una comunidad particular y la conexión personal a través de la historia familiar, por una parte, a tipos particulares de competencia, por otra (Carreira 2004). Fishman (2001) sostiene que, basándose en esta diversidad de definiciones, la lengua de herencia puede utilizarse en los Estados Unidos para referirse alternativamente a las lenguas de los pueblos indígenas de las Américas (ej. navajo), las lenguas utilizadas por los grupos europeos que colonizaron las Américas (ej. alemán), y las lenguas utilizadas por los inmigrantes que llegaron a los Estados Unidos después de que se convirtiera en un Estado-nación (ej. coreano). Muchas lenguas encajan en más de uno de estos grupos (ej. el español, que fue una lengua de herencia colonial antes de que fuera una lengua de herencia de inmigrantes). Enfocándose en perspectivas aplicadas, Valdés señala que «los educadores de lenguas extranjeras utilizan el término [Estudiante de Lenguas de Herencia] para referirse a un estudiante de lengua que ha sido criado en un hogar donde se habla una lengua diferente al inglés, que habla o al menos entiende esa lengua, y que es en alguna medida bilingüe en esa lengua y en inglés» (2001b: 38).

De modo similar a las intervenciones propuestas para los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, muchos programas de lenguas de herencia distinguen entre la adquisición de las habilidades lingüísticas relevantes solo para dominios restringidos fuera de los contextos escolares (ej. los hogares y las comunidades de origen) y las habilidades que están asociadas con el éxito en las instituciones educativas dominantes. Desde esta perspectiva, la meta del aprendizaje de la lengua de herencia es construir una competencia de lenguaje académico en la «lengua nativa» del hablante. Estos programas buscan otorgar valor a las habilidades que los estudiantes traen al aula, mientras que expanden sus repertorios lingüísticos «académicos» en sus lenguas «nativas». Al mismo tiempo, reproducen a menudo las ideologías

de la lengua estándar que marcan rígidas distinciones entre los usos de la lengua propiamente «académicos» y los «sociales». Esta distinción construida entre la lengua «académica» apropiada y la «social» oscurece, por un lado, cómo la lengua «académica» se usa con efectividad fuera de los contextos formales de la escuela y, por otro, cómo la lengua «social» se usa también con efectividad en los contextos escolares convencionales. A pesar de la naturaleza artificial de esta distinción, solo algunos grupos son estigmatizados por el uso de prácticas lingüísticas «sociales» en contextos académicos. Tal y como en el caso de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, el discurso de la adecuación sirve aquí como vehículo para que el sujeto oyente blanco sitúe a los estudiantes de herencia como deficitarios por participar en prácticas que probablemente serían vistas como de gran destreza en los estudiantes blancos privilegiados.

Está claro que los defensores y teóricos de los modelos de enseñanza de lenguas de herencia basados en la adecuación buscan valorar las prácticas lingüísticas y culturales de los estudiantes de lenguas minorizadas. Por ejemplo, Valdés (2001b) pone en tela de juicio la noción del bilingüe «mítico» con una competencia idéntica en ambas lenguas. Por el contrario, la autora defiende una visión del bilingüismo en la que las habilidades de la lengua estén conceptualizadas como un continuo que va desde el más o menos monolingüe hasta el más o menos bilingüe. También enfatiza la naturaleza arbitraria de la caracterización de las variedades lingüísticas con «prestigio» como inherentemente más sofisticadas que las variedades «sin prestigio». La distinción está basada en el concepto sociolingüístico de «diglosia» (Fishman 1967), que se refiere a las maneras en que las variedades de la lengua se posicionan como formales o «altas» (es decir, prestigio) e informales o «bajas» (o sea, sin prestigio). En su esfuerzo por señalar la naturaleza ideológica de esta distinción, Valdés (2001b) sostiene

que hay características de la lengua que son familiares a los hablantes sin prestigio y desconocidas para los hablantes con prestigio, y viceversa. En esta formulación, el problema no es que los hablantes sin prestigio posean «en cierta medida un rango más estrecho de alternativas léxicas y sintácticas» (2001b: 46), sino que no usan la variedad de prestigio. Extendemos este argumento para sugerir que la noción de prestigio lingüístico refleja una forma de normatividad lingüística anclada en las ideologías lingüístico-raciales que sirve como una manera codificada de describir a las poblaciones racializadas sin relación con las prácticas lingüísticas empíricas. Argumentamos que las personas son concebidas como hablantes de variedades con o sin prestigio basándose, no en lo que hacen en realidad con la lengua sino, más bien, en el modo en el que son escuchados por el sujeto oyente blanco.

Valdés y Geoffrion-Vinci nos permiten acceder a una ilustración de esta idea a través de su descripción de Estela, una chicana de segunda generación de Texas que creció hablando inglés y español, tiene un BA en español, y es una «doctoranda en el departamento de literatura española en una prestigiosa universidad» (1998: 473). A pesar de estas experiencias bilingües y credenciales académicas, algunos de los profesores de Estela describían su español como «limitado» y cuestionaban la legitimidad de su admisión al programa de doctorado. Al mismo tiempo, algunos de sus compañeros se reían de ella cuando hablaba español en clase. Valdés y Geoffrion-Vinci se enfrentan a dificultades significativas cuando intentan identificar los problemas lingüísticos específicos vinculados con la estigmatización del español de Estela:

Quando se les insiste en que describan lo que perciben como sus limitaciones, los profesores de Estela pueden dar pocos detalles... La mayoría del profesorado está de acuerdo en que el trabajo escrito de Estela... tiene bastante competencia. Sin embargo, hay algo acerca de su habla que hace pensar a los miembros del departamento de español que no es adecuada y genera que

evalúen su competencia incluso por debajo de los anglófonos que han adquirido el español como segunda lengua. (1998: 473)

Claramente Estela ha disfrutado de un amplio éxito académico y, sin embargo, sus profesores continúan «oyéndola» como si tuviera déficits lingüísticos que no pueden identificar con precisión. Tomar una perspectiva lingüístico-racial nos permite situar lo que ellos oyen dentro de las jerarquías raciales de la sociedad estadounidense. Siendo chicana de segunda generación, el uso que hace Estela del español está estigmatizado frente a las variedades europeas y latinoamericanas del español, que se privilegian en la enseñanza habitual del español en el ámbito universitario en los Estados Unidos. El estigma se basa en la noción de que los latinos y latinas de los Estados Unidos no han sido socializados por sus familias y comunidades dentro de unas prácticas lingüísticas correctas en español o inglés, lo cual refleja las perspectivas deficitarias desde las que se ve el bilingüismo como un problema más que como un valor (Rosa 2014, Zentella 2005). ¿Qué ocurre si el problema no es el repertorio comunicativo limitado de Estela sino la racialización de su lengua y la incapacidad del sujeto oyente blanco para escuchar cómo su cuerpo racializado habla apropiadamente? La noción de que hay algo no identificable, pero inferior, sobre el habla de Estela —tanto así que es visto como menos competente que el habla de los estudiantes que aprendieron español como segunda lengua— sugiere que las ideologías lingüístico-raciales cumplen un rol a la hora de dar forma a las percepciones de su uso de la lengua como algo que no es suficientemente académico.

Este régimen lingüístico-racial combina las ideologías lingüísticas monoglósicas con el sujeto oyente blanco. Las ideologías lingüísticas monoglósicas, que promueven la hegemonía del monolingüismo alrededor de una lengua nacional estandarizada, apuntan a que la variedad de

prestigio es una categoría lingüística objetiva. Por el contrario, argumentamos que la noción de variedad de prestigio debe ser entendida como una evaluación del uso de la lengua que está anclada en las ideologías racializantes del sujeto oyente blanco. Estas ideologías conducen a situaciones en las que los estudiantes racializados como Estela, cuyas experiencias vitales del bilingüismo podrían ser interpretadas como con una mayor destreza sociolingüística que las de sus compañeros e incluso muchos de sus profesores, son percibidos como lingüísticamente inferiores y con necesidad de apoyo compensatorio.

Valdés es consciente de estas contradicciones y hace notar que los estudiantes de herencia a menudo poseen la habilidad de «desenvolverse con facilidad y confianza en conversaciones sobre temas comunes, y pueden incluso ser capaces de entender rápidamente la lengua hablada que transmite un sutil sentido del humor»; y continúa afirmando que «en comparación con los estudiantes que han adquirido la lengua exclusivamente en la clase, los Estudiantes de Lenguas de Herencia pueden parecer bastante superiores en algunos aspectos y bastante limitados en otros» (2001b: 47). Su solución a esta contradicción es adoptar un enfoque aditivo para la enseñanza de lenguas de herencia, donde los estudiantes deben basarse en las competencias desarrolladas fuera del aula con el objetivo de dominar la lengua que es apropiada en el contexto académico. Sin embargo, desde una perspectiva lingüístico-racial, las prácticas lingüísticas de los Estudiantes de Lenguas de Herencia son devaluadas, no porque fracasen en el intento de satisfacer algún estándar lingüístico particular, sino porque son llevadas a cabo por cuerpos racializados y, por tanto, oídas como ilegítimas por el sujeto oyente blanco. El hecho de que los hablantes de herencia con habilidades lingüísticas con una amplia gama de matices sean posicionados como menos hábiles que sus compañeros

«que han adquirido la lengua exclusivamente en la clase» revela precisamente el poder de las ideologías lingüístico-raciales al aplicarse a las concepciones de los problemas de lenguas de herencia. Un planteamiento aditivo de la educación de lenguas de herencia enraizado en la rígida distinción entre las prácticas lingüísticas apropiadas para los usos sociales y académicos no es suficiente para hacer frente a estas ideologías lingüístico-raciales producidas por el sujeto oyente blanco.

Al acercarnos al aprendizaje de la lengua de herencia comprendiendo de que son las posiciones sociales de los distintos usuarios de la lengua, más que simplemente sus repertorios lingüísticos, las que impactan sobre cómo sus prácticas lingüísticas son oídas, podemos ir más allá de la idea de que establecer la legitimidad de todas las prácticas lingüísticas llevará de algún modo a la erradicación de la estigmatización lingüística. Esto implica cambiar la orientación tanto de la investigación como de la práctica en la enseñanza de lenguas, desde una posición de análisis de formas lingüísticas a otra que analice posiciones de enunciación y recepción; tal cambio hace posible ver cómo diferentes prácticas lingüísticas pueden ser estigmatizadas de maneras sorprendentemente similares, basándose en las posiciones raciales de enunciación compartidas por los hablantes marginalizados y en las particulares posiciones hegemónicas de recepción de los oyentes. Por otra parte, determinadas prácticas lingüísticas análogas pueden ser valoradas de forma marcadamente distinta tomando como base ideologías lingüístico-raciales. Por ejemplo, el análisis que hace Hill (2008) de las prácticas del «Español Falso»¹⁰ (ej. «no problemo», «*el cheap-o*», etc.) muestra cómo la «mezcla de lenguas» puede celebrarse en el caso de los hablantes de inglés monolingües blancos y, por el contrario, puede estigmatizarse en el de las latinas y latinos posicionados como «hablantes de herencia». Cuando las latinas y latinos de los Estados Unidos participan

en prácticas similares, tales como el uso de «rufo» en vez de «techo» a partir de «*roof*» o «parqueando» en vez de «estacionando» en referencia a «*parking*», a menudo son amonestados por utilizar formas inferiores de spanglish, por oposición al español «puro». De hecho, el aprendizaje de la lengua de herencia es considerado a menudo como un esfuerzo encaminado a limpiar a determinadas poblaciones de estas denominadas impurezas. La pureza lingüística —como la pureza racial— es un poderoso constructo ideológico. Deberíamos intentar entender las perspectivas desde las que estas formas de pureza e impureza son construidas y percibidas, más que enfocarnos en las formas en sí mismas. De este modo, debemos dejar de prestar atención a las prácticas lingüísticas empíricas y redirigirnos hacia las ideologías lingüístico-raciales que encasillan a las personas como ciertos tipos de usuarios de la lengua.

5. Ideologías lingüístico-raciales y los Estudiantes de Inglés Estándar

Las ideologías lingüístico-raciales en el contexto de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo y de los Estudiantes de Lenguas de Herencia están íntimamente relacionadas con las ideologías lingüísticas asociadas con las prolongadas discusiones sobre la enseñanza del inglés estándar a los hablantes de inglés no estándar. Históricamente, ha habido un esfuerzo concertado entre los sociolingüistas para validar las variedades del inglés no estándar. El inglés afroamericano (AAE, por sus siglas en inglés) constituye un tema prominente en estas discusiones, y distintas generaciones de estudiosos han documentado y analizado sus propiedades estructurales y sociales (Green 2002, Labov 1969, Smitherman 1977). Estos esfuerzos se desarrollaron en respuesta al punto de vista ampliamente extendido de que las prácticas lingüísticas de los afroamericanos eran degeneradas y necesitaban una intervención remedial. En ocasiones, las prácticas

lingüísticas de los afroamericanos han alcanzado el nivel de un amplio debate nacional. Un ejemplo reciente del discurso público con relación al AAE es el uso lingüístico del presidente Barack Obama, que ha dado muestras de mezclar estratégicamente modos de comunicación tanto dominantes como afroamericanos de maneras que legitiman ambas formas de expresión (Alim y Smitherman 2012). Sin embargo, en la mayoría de ocasiones en las que el AAE ha recibido atención nacional ha sido desde perspectivas más contenciosas y deslegitimadoras. Un ejemplo destacado fue el debate sobre la resolución en torno al «Ebonics» del Distrito Escolar Unificado de Oakland a mitad de la década de 1990, que se enfocó en la declaración por parte de este distrito de que el AAE era una lengua distinta y legítima que necesitaba ser validada por los maestros mientras que los estudiantes afroamericanos aprendían inglés estándar (Baugh 2000, Perry y Delpit 1998).

Para los propósitos de esta discusión, mantenemos que la resolución sobre el Ebonics del Distrito Escolar Unificado de Oakland y el consiguiente debate público sobre el estatus del AAE en los contextos educativos dominantes estaban profundamente influidos por ideas sobre la enseñanza de la lengua de herencia y del inglés en particular. Se declaraba que el Ebonics era un componente integral de la herencia cultural afroamericana con suficiente distinción del inglés estándar, por lo cual los hablantes del AAE requerían apoyo lingüístico adicional. La resolución colocó al Ebonics como la lengua oficial hablada por los 28.000 estudiantes afroamericanos del distrito. Al manifestar que el Ebonics era una lengua distinta y no simplemente un dialecto del inglés, la mesa directiva del distrito intentó situar las prácticas lingüísticas de los estudiantes afroamericanos dentro del contexto de la enseñanza de la lengua inglesa. Si el Ebonics hubiera sido designado como una lengua distinta sobre la base

de la política existente en el distrito, los estudiantes habrían requerido acceso a recursos educativos adicionales encaminados a la enseñanza del inglés estándar. Sin embargo, la resolución fue popularmente interpretada como un intento de situar al Ebonics dentro de un currículo de enseñanza de lenguas de herencia y muchas personas asumieron que el distrito escolar estaba intentando enseñar Ebonics a sus estudiantes. Esta decisión condujo a un tremendo efecto racial de rebote, en el que muchos blancos consideraron que la resolución era un ataque a la cultura americana; y muchos afroamericanos pensaron que, en el mejor de los casos, la resolución estaba mal orientada y, en el peor, era un esfuerzo orquestado para perpetuar la marginación de los niños afroamericanos. Aparte de la mesa directiva y algunos maestros, el único apoyo significativo para la resolución de Oakland vino de los lingüistas que, al utilizar un marco aditivo, defendieron la importancia de validar el AAE mientras que se enseñara las convenciones del inglés estándar a los estudiantes (Perry y Delpit 1998).

A pesar de las diversas interpretaciones de la resolución y de la relación lingüística entre el Ebonics y el inglés, hubo continuidad entre estas perspectivas y su visión de que el inglés estándar era una categoría lingüística objetiva que proporciona acceso a la inclusión social y que debía ser el foco primario del currículo educativo dominante. Como ocurre con los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo y los Estudiantes de Lenguas de Herencia, esta ideología lingüístico-racial sirve para naturalizar las prácticas lingüísticas idealizadas del sujeto hablante blanco y posiciona a estas prácticas lingüísticas idealizadas como esenciales para la movilidad social. Como tal, la incapacidad para definir al inglés estándar como un conjunto de formas lingüísticas empíricas no impide que sea construido como una poderosa ideología lingüística y un hecho social. Tampoco impide que el

AAE se haya visto como un problema que ha de superarse. De hecho, incluso muchos de los que apoyan la legitimidad del AAE como algo que tiene una estructura lingüística coherente aceptan la noción de que los estudiantes deberían desarrollar competencias tanto en AAE como en inglés estándar y usar cada una de estas formas en su contexto «apropiado».

Por ejemplo, Delpit afirma que a los estudiantes de AAE se les debe proporcionar un currículum basado en habilidades que se centre en «un conocimiento útil y aplicable que contribuya a la habilidad del estudiante para comunicarse efectivamente en formas literarias estandarizadas y generalmente aceptables» (2006: 18-19). Según Delpit, este currículum basado en habilidades debe conducir a enseñar a los estudiantes los «códigos de poder», que consisten en «códigos o reglas... relacionadas con formas lingüísticas, estrategias comunicativas, y la presentación de uno mismo; es decir, maneras de hablar, maneras de escribir, maneras de vestir y maneras de interactuar» (2006: 25). La autora argumenta que «el éxito en las instituciones —escuelas, lugar de trabajo y demás— está sujeto a la adquisición de la cultura de aquellos que están en el poder» (Delpit 2006: 25) y que «si no eres ya partícipe de los códigos del poder, la presentación explícita de las reglas de la cultura hace que la adquisición del poder sea más fácil» (Delpit 2006: 24). El argumento básico de Delpit es que los usuarios del AAE y otras variedades no estándar del inglés deben recibir instrucción explícita en las prácticas lingüísticas dominantes y aprender a utilizar estas prácticas lingüísticas cuando sea apropiado para poder ascender socialmente.

Utilizando la terminología que hemos desarrollado en este artículo, podría considerarse que el enfoque de Delpit perpetúa una ideología lingüístico-racial, ya que usa un modelo basado en la adecuación para defender la enseñanza explícita de las prácticas lingüísticas idealizadas del

sujeto hablante blanco a los usuarios del inglés que proceden de lenguas minorizadas. Su concepción de «códigos de poder» cosifica determinadas prácticas lingüísticas asociadas con grupos en posiciones de poder y asume que participar en estas prácticas proporcionará acceso al progreso socioeconómico de los grupos desfavorecidos.

De modo importante, Delpit sitúa la enseñanza de estos códigos de poder dentro de una reafirmación del AAE. Partiendo del trabajo que surge en el campo de la adquisición de la segunda lengua con relación al «filtro afectivo» (Krashen 1982), que propone que los estudiantes están más abiertos a aprender una lengua cuando se sienten seguros y reafirmados, Delpit afirma que

Si en verdad vamos a añadir otra forma lingüística al repertorio de los niños afroamericanos, debemos abrazar a estos niños, sus intereses, a sus madres, y su lengua. Debemos tratarlos a todos con amor, cariño y respeto... Entonces, y solo entonces, es posible que tengan voluntad de asumir nuestra forma lingüística como algo que puede añadirse a la suya propia. (2006: 48)

En otras palabras, es más probable que los usuarios del AAE aprendan los códigos de poder si sienten que sus prácticas lingüísticas en el hogar son validadas. De modo similar a los ejemplos arriba expuestos sobre los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo y los Estudiantes de Lenguas de Herencia, esto implica la promoción de un enfoque aditivo sobre el desarrollo de la lengua donde «la esencia no es la lengua originaria de los estudiantes, sino más bien añadir otras voces y discursos a sus repertorios» (Delpit 2006: 163). La teoría de cambio subyacente a este enfoque es la necesidad de que los estudiantes se asimilen y adopten prácticas lingüísticas asociadas con el sujeto hablante blanco en los espacios públicos, mientras que mantienen sus prácticas lingüísticas originarias para el uso privado.

Delpit es consciente de las tensiones producidas por tal marco conceptual. En respuesta a esta tensión, defiende un enfoque aditivo crítico

donde los estudiantes aprenden los códigos de poder mientras que también «se les ayuda a aprender sobre la arbitrariedad de esos códigos y sobre las relaciones de poder que representan» (Delpit 2006: 45). Desde su punto de vista, el camino hacia la transformación social es que los maestros reafirmen el AAE y reconozcan la iniquidad del *statu quo* mientras están enseñando a sus estudiantes «el discurso que sería utilizado para excluirlos de la participación y transformación del contexto dominante» (2006: 165). La autora propone inspirar en los estudiantes una conciencia crítica de las jerarquías lingüísticas mientras que simultáneamente se les enseña cómo adaptarse a estas jerarquías lingüísticas mediante el uso del inglés estándar cuando es apropiado.

Es evidente que Delpit percibe estos códigos de poder como un conjunto discreto de prácticas, y que estas prácticas deben entenderse como caminos hacia la inclusión institucional dominante. Este enfoque cosifica la relación entre las prácticas lingüísticas y el progreso socioeconómico, al considerar los códigos de poder como prácticas lingüísticas objetivas más que como fenómenos ideológicos. Sin un análisis de los códigos de poder como una ideología lingüístico-racial, somos incapaces de indagar sobre cómo las personas no racializadas pueden desviarse de estas prácticas lingüísticas idealizadas y disfrutar del apoyo de las instituciones dominantes, mientras que las personas racializadas pueden adherirse a estas prácticas lingüísticas idealizadas y aún tener que enfrentarse a una profunda exclusión institucional basada en las percepciones del sujeto oyente blanco.

Un ejemplo de cómo los estudiantes afroamericanos pueden adoptar las prácticas lingüísticas normativas y aún ser percibidos como partícipes de prácticas lingüísticas no normativas nos lo ofrece la investigación de Alim (2007) en una escuela secundaria predominantemente afroamericana y en las comunidades que la rodean en la bahía de San Francisco. Una maestra a

la que Alim entrevistó manifestó que el mayor problema en la escuela «es definitivamente el problema del inglés estándar frente al inglés vernáculo. Pues, como digo, una de las pocas metas que tuve este año era conseguir que los chicos dejaran de decir, pues, he was, she was» (2007: 164). Alim clarifica a la maestra que probablemente querría decir «they was», en referencia a la construcción sintáctica específica del inglés afroamericano (ej. *They was talking*). Aunque la maestra asiente, continúa diciendo que el problema es que los estudiantes conciben construcciones como «she was» como si fueran correctas. La maestra más adelante afirma que «todo [es] simplemente “was”» (2007: 165). En este caso, la maestra presenta construcciones tales como «he was» o «she was» junto a «they was» como ejemplos de «inglés vernáculo» que deben ser combatidos. Construcciones tales como «he was» o «she was» corresponden a las norma prescriptiva del inglés estándar, pero esta maestra las oye como prácticas lingüísticas vernáculos que necesitan ser corregidas. Mientras que construcciones tales como «he was» y «she was» pueden sonar como inglés estándar cuando son enunciadas por un estudiante blanco privilegiado, en este ejemplo son concebidas como prácticas no estándar que deben ser corregidas cuando son enunciadas por estudiantes afroamericanos. Este ejemplo demuestra las formas tan notorias en que las ideologías lingüístico-raciales del sujeto oyente blanco pueden estigmatizar el uso de la lengua sin importar las prácticas lingüísticas empíricas del individuo. De este modo, incluso cuando los Estudiantes de Inglés Estándar utilizan formas que parecen corresponder con el inglés estándar, todavía se les percibe como usuarios de formas no estándares desde la perspectiva del sujeto oyente blanco.

Para culminar el círculo de nuestro argumento, queremos examinar una afirmación hecha por Olsen (2010) que busca comparar los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo con los Estudiantes de Inglés Estándar. Por un lado,

estamos de acuerdo con su afirmación de que los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo «tienen mucho en común con otros grupos de Estudiantes de Inglés Estándar» (2010: 22). Pero, por otra parte, estamos en desacuerdo con la explicación que proporciona para este punto en común. Para Olsen, el nexo de unión es puramente lingüístico, dado que ambos grupos de estudiantes participan en «la mezcla de vocabulario en inglés superpuesta a la estructura de su lengua de herencia, y el uso de un dialecto del inglés que difiere del inglés académico» (2010: 22). Para nosotros, el punto común es lingüístico-racial, ya que ambos grupos de estudiantes ocupan posiciones raciales similares en la sociedad, lo cual influye en la manera en que sus prácticas lingüísticas son oídas e interpretadas por el sujeto oyente blanco. El fracaso en reconocer la posición racial común de los estudiantes de lenguas minorizadas y la forma en la que tal posicionamiento sugiere deficiencia, algo típico en los enfoques de la enseñanza de la lengua basados en la adecuación, normaliza estas jerarquías raciales y les otorga legitimidad a través de la perpetuación de un mito meritocrático: la idea de que el acceso a los códigos de poder y la habilidad de utilizar estos códigos cuando es apropiado hará posible de algún modo que las poblaciones racializadas superen la supremacía blanca que impregna la sociedad de Estados Unidos.

6. Deshaciendo la noción de adecuación en la enseñanza de lenguas

En este artículo presentamos una perspectiva lingüístico-racial que une al sujeto hablante y oyente blanco con las ideologías lingüísticas monoglósicas. Utilizamos esta perspectiva para examinar la forma en que los discursos de adecuación, que han calado en los enfoques aditivos en la enseñanza de lenguas, son cómplices de normalizar la reproducción de la mirada blanca mediante la marginación de las prácticas lingüísticas de las

poblaciones de lenguas minorizadas en la sociedad estadounidense. En concreto, examinamos las ideologías lingüístico-raciales que conectan los enfoques aditivos en la educación para la enseñanza de los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, los Estudiantes de Lenguas de Herencia y los Estudiantes de Inglés Estándar. Argumentamos que lo que une a los miembros de estos tres grupos diferentes (aunque ocasionalmente solapados) no es su falta de competencia en prácticas lingüísticas objetivas, sino su posicionamiento racial en la sociedad y la manera en que esta posición afecta cómo sus prácticas lingüísticas son oídas.

Por consiguiente, la solución a la marginación de los estudiantes de lenguas minorizadas no puede ser añadir prácticas lingüísticas objetivas a sus repertorios lingüísticos —como sugerirían los enfoques aditivos de la enseñanza de lenguas— sino, al contrario, interactuar, enfrentarse y últimamente dismantelar la jerarquía racializada de la sociedad estadounidense. La simple añadidura de «códigos de poder» u otras formas «apropiadas» de la lengua a los repertorios lingüísticos de los estudiantes de lenguas minorizadas no llevará a la transformación social. Como muestran nuestros ejemplos, incluso cuando los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, los Estudiantes de Lenguas de Herencia y los Estudiantes de Inglés Estándar adoptan prácticas lingüísticas idealizadas, todavía se les oye como usuarios deficientes de lengua. Intentar enseñar a los estudiantes de lenguas minorizadas a participar en las prácticas lingüísticas idealizadas del sujeto hablante blanco no hace nada para desafiar el racismo subyacente y las ideologías lingüísticas monoglósicas del sujeto oyente blanco. Los enfoques aditivos de la enseñanza de lenguas inconscientemente fortalecen y legitiman, más que desafían, la marginación de los estudiantes de lenguas minorizadas.

No estamos sugiriendo que las personas de comunidades racializadas o de lenguas minorizadas no deban intentar participar en prácticas lingüísticas que se consideran apropiadas en la sociedad dominante. Sin embargo, sostenemos que la aceptación de los miembros de las comunidades racializadas como partícipes en estas prácticas lingüísticas es algo que continúa siendo determinado por el sujeto oyente blanco y no por las prácticas reales de los hablantes. De este modo, la transformación social antirracista no puede basarse únicamente en el apoyo para que los estudiantes de lenguas minorizadas participen en prácticas lingüísticas del sujeto hablante blanco, sino que se debe también trabajar activamente para dismantelar las jerarquías que este produce. Igualmente, no estamos sugiriendo que los defensores de los enfoques aditivos en la enseñanza de la lengua deban abandonar todos sus esfuerzos para legitimar las prácticas lingüísticas de los estudiantes de lenguas minorizadas. Al contrario, sugerimos que una reorientación de la atención hacia el escrutinio del sujeto oyente blanco puede abrir posibilidades para la reconceptualización de la enseñanza de lenguas de formas que vayan más allá de los enfoques basados en la adecuación.

Una perspectiva crítica heteroglósica que legitime las prácticas lingüísticas dinámicas de los estudiantes de lenguas minorizadas y, simultáneamente, concientice sobre las cuestiones de la lengua y el poder sería un importante punto de partida para el desarrollo de un enfoque alternativo. Creemos que tratar con las ideologías lingüístico-raciales y el sujeto oyente blanco que las produce añade un importante elemento a este marco conceptual. En particular, permite el desarrollo de un marco que relega la atención exclusiva en el sujeto hablante y examina el papel del sujeto oyente en la producción de usuarios de lengua «competentes» e «incompetentes». La conversación se traslada del intento de mejorar las

prácticas lingüísticas de los estudiantes de lenguas minorizadas hacia un desafío de la forma en que sus prácticas lingüísticas son asumidas e interpretadas por el sujeto oyente blanco.

Ofreciendo un ejemplo de cómo desafiar al sujeto oyente blanco, Gloria Anzaldúa (1987), una feminista chicana lesbiana, teoriza sobre su vida y la vida de otros en las zonas fronterizas a través de una crítica tanto de las ideologías lingüísticas que cosifican y vigilan las fronteras lingüísticas, por una parte, como de las ideologías raciales que cosifican y vigilan los límites de la raza y la etnicidad, por otra. La autora desarrolló la teoría de la «tierra fronteriza» como un desafío a la visión euroamericana, monoglósica y racialmente hegemónica, del mundo. Los argumentos de Anzaldúa son paralelos a una perspectiva crítica heteroglósica en la que se critica el monolingüismo idealizado que, según aduce, está diseñado para marginar a las poblaciones de la tierra fronteriza. También ubica la naturaleza dinámica de las tierras fronterizas dentro de los ideales epistemológicos que desafían el discurso universalista de la mirada blanca, y rechaza explícita y conscientemente adaptarse a las ideologías lingüísticas monoglósicas del sujeto hablante blanco. Sin embargo, Anzaldúa es también consciente del hecho de que, sin importar cómo utilice la lengua, ella siempre será racializada por el sujeto oyente blanco. Por tanto, la autora rechaza explícitamente adoptar un modelo de lengua basado en la adecuación y conscientemente utiliza la lengua de maneras que transgreden el *statu quo* de la supremacía blanca. Es consciente de cómo será siempre oída y asume este conocimiento como una forma de resistencia a su subordinación racial.

Lu (1992) se basa en el trabajo de Anzaldúa para criticar los enfoques de educación lingüística que buscan enseñar a los estudiantes de lenguas minorizadas la adecuación de los distintos discursos a distintos contextos. Por el contrario, defiende colocar como eje de la enseñanza el conflicto que

experimentan los estudiantes de lenguas minorizadas al tener que desenvolverse en múltiples y diferentes comunidades lingüísticas. Si el enfoque de Lu fuera aplicado en los contextos educativos analizados en este artículo, los desafíos a los que se enfrentan los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, los Estudiantes de Lenguas de Herencia y los Estudiantes de Inglés Estándar podrían ser conceptualizados, no como problemas producidos por un déficit lingüístico, sino como productos de las jerarquías lingüísticas y raciales. Esta orientación también empoderaría a los maestros para ir más allá de las pedagogías diseñadas para responder a los supuestos vacíos o deficiencias lingüísticas de los estudiantes, y a desarrollar una visión más potente de cómo las experiencias educativas de los estudiantes de lenguas minorizadas podrían combatir las ideologías lingüístico-raciales. Estas perspectivas abren la posibilidad de teorizar la educación de los estudiantes de lenguas minorizadas como parte de conflictos y luchas más amplias que proporcionan a estos estudiantes herramientas para desafiar las múltiples desigualdades a las que se tienen que enfrentar. Este es un importante cambio que va de enseñar a los estudiantes a seguir las reglas de la adecuación a trabajar con ellos en su lucha por imaginar y poner en práctica realidades alternativas y más inclusivas.

Colectivamente, estas perspectivas críticas apuntan a los beneficios de reconceptualizar la enseñanza de lenguas, al pasar de un enfoque aditivo inserto en un discurso de la adecuación a un enfoque que busque desnaturalizar las categorías lingüísticas estandarizadas. Esto ofrece la posibilidad de que la enseñanza de la lengua abandone la inconsciente perpetuación del *statu quo* racial y llegue a participar en las luchas contra los procesos ideológicos asociados con el sujeto hablante y oyente blanco. Aunque este enfoque de la enseñanza de la lengua no puede por sí solo llevar a la transformación social, puede alterar los enfoques basados en la

adecuación de modo que se unan a un movimiento social más amplio que desafíe el *statu quo* racial.

Bibliografía

ALIM, H. Sami

2005 «Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society». *Educational Researcher*, 34 (7): 24-31.

2007 «Critical hip-hop language pedagogies: Combat, consciousness, and the cultural politics of communication». *Journal of Language, Identity, and Education*, 6 (2): 161-176.

ALIM, H. Sami y Geneva SMITHERMAN

2012 *Articulate while Black: Barack Obama, language, and race in the US*. Nueva York: Oxford University Press.

ANZALDÚA, Gloria

1987 *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

BAUGH, John

2000 *Beyond Ebonics: Linguistic pride and racial prejudice*. Nueva York: Oxford University Press.

CARREIRA, Maria

2004 «Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”». *Heritage Language Journal*, 2 (1): 1-25.

CUMMINS, Jim

2000 *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda: Multilingual Matters.

2001 [1976] «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses». En Colin Baker y Nancy Hornberger (eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (pp. 26-55). Clevedon: Multi-lingual Matters.

DELPIT, Lisa

2006 *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. Nueva York: The New Press. 170 Harvard Educational Review.

EDELSKY, Carole, Sarah HUDELSON, Barbara FLORES, Florence BARKIN, Bess ALTWERGER y Kristina JILBERT

1983 Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4 (1): 1-22.

FISHMAN, Joshua

1967 Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2): 29-38.

2001 «300-plus years of heritage language education in the United States». En Joy Kreeft Peyton, Donald Ranard y Scott McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-99). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

FLORES, Nelson

2013 «Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the United States». *Critical Inquiry in Language Studies*, 10 (4): 263-287.

- FLORES, Nelson, Tatyana KLEYN y Kate MENKEN
 2015 «Looking holistically in a climate of partiality: Identities of students labeled “long-term English language learners”». *Journal of Language, Identity, and Education*, 14: 113-132.
- FLORES, Nelson, y Jonathan ROSA
 2015 «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education». *Harvard Educational Review*, 85(1): 149-171.
- GARCÍA, Ofelia
 2009 *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- GREEN, L.
 2002 *African American English: A linguistic introduction*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HEATH, Shirley Brice
 1983 *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- HELLER, Monica
 1999 *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Nueva York: Longman.
- HILL, Jane H.
 2008 *The everyday language of white racism*. Malden: Wiley-Blackwell.
- INOUE, Miyako
 2006 *Vicarious language: Gender and linguistic modernity in Japan*. Berkeley: University of California Press.
- KRASHEN, Stephen
 1982 *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LABOV, William
 1969 *The study of nonstandard English*. Washington, D. C.: National Council of Teachers of English.
- LEEMAN, Jennifer
 2005 «Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers». *Foreign Language Annals*, 38 (1): 35-45.
- LU, Min-Zhan
 1992 «Conflict and struggle: The enemies or preconditions of basic writing?». *College English*, 54 (8): 887-913.
- MARTIN-JONES, Marilyn y Suzanne ROMAINE
 1986 Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7 (1): 26-38.
- MCCARTY, Teresa, Mary Eunice ROMERO-LITTLE, Larisa WARHOL y Ofelia ZEPEDA
 2009 «Indigenous youth as policy makers». *Journal of Language, Identity, and Education*, 8 (5): 291-306.
- MENKEN, Kate y Tatyana KLEYN
 2010 «The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (4): 399-417.
- MOLL, Luis, Cathy AMANTI, Deborah NEFF y Norma GONZALEZ
 1992 «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms». *Theory into Practice*, 31 (2): 132-141.

- OLSEN, Laurie
2010 *Reparable harm: Fulfilling the unkept promise of educational opportunity for California's long term English learners*. Long Beach: Californians Together.
- OTHEGUY, Ricardo y Nancy STERN
2011 «On so-called Spanglish». *International Journal of Bilingualism*, 15 (1): 85-100.
- PARIS, Django
2012 «Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice». *Educational Researcher*, 41 (3): 93-97.
- PARIS, Django y H. Sami ALIM
2014 «What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward». *Harvard Educational Review*, 84 (1): 85-100.
- PERRY, Theresa y Lisa DELPIT (eds.)
1998 *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*. Boston: Beacon Press.
- ROSA, Jonathan
2014 «Learning ethnolinguistic borders: Language and the socialization of U. S. Latinas/os». En Rosalie Rolón-Dow y Jason G. Irizarry (eds.), *Diaspora studies in education: Toward a framework for understanding the experiences of transnational communities* (pp. 39-60). Nueva York: Peter Lang.
- SILVERSTEIN, Michael
1998 «Monoglot "standard" in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony». En Donald Brenneis y Ronald Macaulay (eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 284-306). Boulder: Westview Press.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove y Pertti TOUKOMAA
1976 *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: Finnish National Commission for Unesco.
- SMITHERMAN, Geneva
1977 *Talkin and testifyin: The language of black America*. Detroit: Wayne State University Press.
- VALADEZ, Concepcion, Jeff MACSWAN y Corinne MARTÍNEZ
2000 «Toward a new view of low-achieving bilinguals: A study of linguistic competence in designated "semilinguals"». *Bilingual Review*, 25 (3): 238-248.
- VALDÉS, Guadalupe
2001a *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- 2001b «Heritage language students: Profiles and possibilities». En Joy Kreeft Peyton, Donald Ranard, y Scott McGinnis (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- 2005 «Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?» *Modern Language Journal*, 89 (3): 410-426.
- VALDÉS, Guadalupe y Michelle GEOFFRION-VINCI
1998 «Chicano Spanish: The problem of "underdeveloped code" in bilingual repertoires». *Modern Language Journal*, 82 (4): 473-501.

VALENZUELA, Angela

1999 *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of Nueva York Press.

ZENTELLA, Ana Celia (ed.)

2005 *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. Nueva York: Teachers College Press.

1. Nelson Flores y Jonathan Rosa, “Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in Education”, *Harvard Educational Review*, vol. 85, 2, 2015: 149-171. Copyright © por The President and Fellows of Harvard College. Traducido y publicado con permiso. El artículo ha sido traducido por Eduardo Muñoz-Muñoz.

2. Nuestro uso de «minorizada» frente a «minoría» tiene la intención de destacar los procesos a través de los cuales tienen lugar la valuación y la devaluación lingüística, y romper con la noción de que el estatus de «minoría» es una articulación numérica directa o un aspecto intrínseco dado a un conjunto de formas lingüísticas. De hecho, muchas de las así llamadas prácticas lingüísticas minoritarias son en realidad bastante normativas y/o prevalecen en contextos a través de los Estados Unidos. Igualmente, en todo el artículo, también utilizamos «personas racializadas» en oposición a «personas de color» por razones similares.

3. N. del T.: del inglés *white gaze*, enfatizando que esta mirada es intencionada y firme.

4. N. del T.: del inglés *culturally-sustaining pedagogies*.

5. N. del T.: los términos Estudiantes de Inglés a Largo Plazo, Estudiantes de Lenguas de Herencia y Estudiantes de Inglés Estándar corresponden con las denominaciones específicas en inglés *English Language Learner*, *Heritage Language Learner* y *Standard English Learners* que, habiendo recibido diversos niveles de reconocimiento legal en el sistema educativo estadounidense, son referencia común en el discurso académico profesional y académico del país.

6. Inoue (2006) desarrolló su teorización del «sujeto oyente» para analizar la construcción ideológica del «lenguaje de la mujeres japonesas». La autora argumenta que esto no debe ser entendido como una categoría lingüística empírica sino como una ideología lingüística que refleja las dinámicas políticas y económicas de momentos históricos particulares. En el caso del «lenguaje de las mujeres japonesas», estas dinámicas implican ansiedades en lo relativo a las influencias occidentales sobre los papeles tradicionales de género en el contexto de la modernización política y económica de Japón. Inoue argumenta que la expectativa de que las mujeres japonesas deben hablar de una manera particular produce la categoría de «lenguaje de mujeres». Al redirigir la atención desde las prácticas lingüísticas empíricas de las mujeres hacia la construcción ideológica de esta categoría, Inoue es capaz de mostrar cómo las aparentemente inocuas concepciones del lenguaje están unidas a procesos sociales más amplios.

7. N. del T.: del inglés *culturally-sustaining pedagogies*, teoría desarrolla por Paris y Alim.
8. N. del T.: del inglés *English Language Learner*, denominación con valor legal utilizada en los Estados Unidos.
9. Este ejemplo está extraído de un estudio más largo sobre los Estudiantes de Inglés a Largo Plazo en el que Flores fue un miembro del equipo de investigación. «Tamara» es un seudónimo.
10. N. del T.: del inglés *Mock Spanish*, en el que *mock* confiere las connotaciones de falsedad y de burla.



PROBLEMÁTICAS LATINOAMERICANAS



La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

6

Sobre «lo silencioso» y «lo bilingüe» en las aulas con niños wichi en la provincia de Chaco



Virginia Unamuno

En este trabajo, presento algunas observaciones en torno a «lo silencioso» y «lo bilingüe», aspectos que se me presentan como interrelacionados en el trabajo con niños provenientes de minorías culturales y lingüísticas. Concretamente, exploro desde la etnografía y el análisis de la interacción, algunas condiciones de producción y de interpretación de «lo silencioso» en escuelas con niños wichi de la provincia de Chaco, Argentina.¹ Si bien tomaré en cuenta diversos tipos de clases en donde estos niños se escolarizan, me detendré especialmente en las que enseñan dos docentes, uno indígena y uno no indígena. Según mis observaciones y los datos de nuestro equipo, estas son las aulas habituales en el contexto en donde trabajamos (Ballena, Romero y Unamuno 2016).

La preocupación por estudiar «lo silencioso» tiene que ver con la llegada al campo. En muchas de las escuelas que visité, los docentes no indígenas caracterizan a sus alumnos como «silenciosos, calladitos y tímidos». Esta descripción de los niños indígenas la anoté más de 15 veces en mis cuadernos de campo. Y se repite una y otra vez, aunque ya no la

registre. Es parte del contexto de representaciones sobre el *otro* que caracteriza a muchas de las escuelas que conozco.

Muchos estudios han contribuido a entender el silencio en las aulas con niños indígenas, ofreciendo descripciones tanto sobre el valor del silencio fuera de la escuela como sobre los sentidos escolares del silencio (Philips 1972, 1983). Como ha señalado Foley (2004 [1996]), el silencio en las aulas con niños indígenas fue interpretado inicialmente como parte de una competencia comunicativa particular, diferente de la escolar, para luego ser analizado como herramienta política, de resistencia o rebeldía. Desde el punto de vista sociolingüístico, puede considerarse así que el silencio ha pasado de ser comprendido como resultado de la interpretación institucional de un conjunto de pautas discursivas y prácticas comunicativas diferentes (la de los alumnos) a ser analizado como un recurso que forma parte de los repertorios performativos que pueden (o no) ponerse en juego a la hora de interactuar en/con la institución.

Con respecto a la escolarización de los niños indígenas, el silencio se ha relacionado con sus comportamientos en las aulas y especialmente en relación con su pertenencia a grupos silenciosos. Schultz (2009, 2010) señala, sin embargo, que menos atención se ha prestado a los usos del silencio por parte de alumnos y docentes. Cabe considerar, no obstante, los aportes de los estudiosos del discurso escolar (p. ej., Coulthard 1977, Mehan 1982, Sinclair y Coulthard 1975). Sus investigaciones han descrito el silencio como parte de los intercambios discursivos que materializan actos evaluativos dirigidos en el marco de movimientos de devolución en secuencias interactivas escolares (Cazden 1991, Gumperz 1981). También se ha estudiado el silencio en tanto que «tiempo de espera»; es decir, como actividad discursiva de los docentes dirigida a «dejar hacer» al alumnado en su construcción de sus contribuciones a la interacción.

En el marco del análisis de la conversación, el silencio ha sido considerado también como un aspecto de la cortesía/descortesía y vinculado a malentendidos en situaciones interculturales, en las cuales la interpretación del comportamiento verbal y no verbal de quienes interactúan puede ser divergente. En su estudio sobre interacciones entre mexicanos y zapotecos, Schrader-Kniffki (2007) analiza en detalle relaciones entre actuaciones verbales que pueden ser interpretadas como cortesías/descortesías y el uso del silencio, tomando en cuenta aspectos clave como pueden ser las interrupciones de los turnos de habla, la extensión de las pausas entre turnos, e incluso la ausencia de participación oral en determinados contextos en los cuales el uso de la palabra puede ser considerado inadecuado. Sin embargo, como señala esta autora, estos análisis reclaman métodos etnográficos que puedan contextualizar los hallazgos del análisis interaccional. Así, menciona que el silencio ha de vincularse a los contextos sociolingüísticos donde se produce, que en el caso que ella estudia, se enmarcan en la asimetría social entre la población hispanófono y la población indígena. Estas instancias productoras de silencio pueden ser consideradas parte de las políticas del lenguaje históricamente situadas.

En esta última línea se centra mi trabajo. En él, me propongo analizar «lo silencioso» no como una característica de los niños indígenas o de sus prácticas comunicativas, sino como una categorización de situaciones de interacción localmente producida y políticamente configuradas. Así, he optado por no hablar del «silencio» (como recurso de interacción o parte de una determinada competencia comunicativa), sino de la producción e interpretación de «lo silencioso». Esto implica considerar «lo silencioso» como algo socialmente e interactivamente producido en lugar de entenderlo como algo situado en el individuo. Asimismo, implica entenderlo en

relación con la producción de cierta hegemonía comunicativa que puede describirse desde enfoques interactivos etnográficamente configurados (Briggs 2005).

Para hacerlo, tomaré en cuenta dos tipos de datos: por un lado, los que me permiten acercarme a la manera en que se produce «lo silencioso»; por otro, los que me permiten acercarme a su interpretación. Asimismo, consideraré «lo silencioso» en relación con «lo bilingüe» postulando que ambas categorías del contexto escolar con niños indígenas son *caras de una misma moneda*, y ambas están ligadas a ideologías lingüísticas. Por último, esbozaré algunas ideas sobre «lo silencioso» en relación con las ideologías de los wichi sobre la lengua y su transmisión.

1. El contexto de estudio

La provincia de Chaco es pionera en Argentina respecto de las iniciativas de educación bilingüe. Allí, se reconocen oficialmente tres pueblos indígenas: los moqoit, los qom y los wichi. Aquí haré referencia a la escolarización de los niños wichi.

Los wichi forman parte de un pueblo conformado por diversas comunidades que habitan en las actuales provincias de Chaco, Formosa y Salta, así como en el sur de Bolivia. En la provincia de Chaco, estas comunidades viven a lo largo del río Bermejo (Teuco), en la región IX, departamento de General Güemes. Se reconocen aproximadamente 50.000 personas como miembros de este pueblo. Su lengua, el wichi, forma parte de la familia lingüística mataco-mataguaya, y se realiza en un *continuum* dialectal, con diversos grados de intercomprensión mutua.

Este estudio se sitúa en la zona de El Sauzalito (Chaco) donde habitan mayormente los wichi, junto con personas criollas y otras, de reciente localización en la zona, que se denominan *blancos*.² La relación entre estos

grupos puede ser calificada de conflictiva, y está marcada por una evidente discriminación social hacia los wichi que atraviesa diversas instancias de la vida cotidiana y de las prácticas institucionales.

Desde hace más de tres décadas, en la zona de El Sauzalito, Chaco, se llevan a cabo experiencias diversas en las cuales se integra la lengua wichi en las prácticas escolares. Estas experiencias estuvieron originalmente vinculadas a iniciativas particulares, especialmente provenientes de grupos religiosos que incorporaron a adultos wichi como colaboradores de los docentes no indígenas en las tareas escolares. En los años ochenta, comenzaron las primeras experiencias de formación de actores indígenas para auxiliar a los no indígenas en las escuelas, que resultaron, a partir de la Ley de Comunidades Indígenas (1987), en un curso de capacitación destinado a jóvenes wichi como docentes auxiliares aborígenes (ADA). En dos etapas, estos auxiliares fueron capacitados y fueron incorporados a las escuelas (Unamuno 2013).

Ya en el siglo XXI, jóvenes wichi se formaron como maestros y profesores interculturales bilingües en el Centro de Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). En el año 2007, el CIFMA inauguró una sede en la localidad de El Sauzalito, lo que resultó en el aumento del número de docentes wichi. Según un estudio realizado por nuestro equipo (Ballena, Romero y Unamuno 2016), más de 80 wichi ejercen la docencia en las escuelas de la zona. En su mayoría, trabajan como auxiliares; es decir, en aulas compartidas con docentes no indígenas llamados «comunes», la gran mayoría de los cuales provienen de otras zonas de la provincia o de la región.³

2. Sobre el método

Este estudio se basa en un extenso y sostenido trabajo de campo que se enmarca en una investigación en colaboración con el CIFMA que llevo a cabo desde el año 2009. En sus diferentes fases, dicha investigación se ha centrado en acompañar a docentes wichi en proyectos de formación docente, en el relevamiento de los usos de su lengua en las escuelas, así como en el desarrollo de proyectos escolares bilingües e interculturales.

A lo largo de estos años, he conocido y he conversado con muchos docentes, padres, niños y auxiliares docentes. He tenido la oportunidad, también, de participar en diversos proyectos de producción y edición de materiales didácticos destinados a la educación bilingüe e intercultural, y he compartido numerosas instancias de la vida comunitaria y escolar. Como parte del dispositivo de investigación, he trabajado junto a docentes y futuros docentes wichi y no wichi, en encuentros que podrían catalogarse como de «devolución» de resultados, así como en sesiones de coobservación; es decir, momentos en que hemos visualizado juntos videos o hemos revisado transcripciones, lo que ha derivado en conversaciones sobre lo que sucede en las clases, que me han llevado a pensar y a repensar mis análisis. Estos momentos me han servido, no solo para conocer el punto de vista de los otros actores, sino también el modo en que ellos categorizan las clases o situaciones de clase como habituales o excepcionales. De este modo, he podido triangular mis observaciones en torno a lo general y lo particular, pudiendo completar mis miradas puntuales con la de los actores cotidianos de las situaciones que observo.

El análisis de los datos, como se verá, toma como punto de partida los registros de campo y los registros audiovisuales, los cuales han sido parcialmente transcritos. Ambos registros son analizados desde la sociolingüística etnográfica y desde los estudios de la interacción. De la sociolingüística etnográfica tomo herramientas para el análisis del sentido

de la distribución de las diferentes lenguas entre participantes y entre diferentes actividades verbales, así como el estudio crítico de los discursos que elicitó a través de entrevistas (Blommaert 2010; Heller 2001, 2011; Heller y Martin-Jones 2001; Martín Rojo 2010; Zavala 2012). También considero que este marco analítico me permite vincular la gestión del habla y las lenguas con las nociones de agencia, hegemonía y legitimidad (Codó, Patiño-Santos y Unamuno 2012).

Si bien la etnografía del habla (Duranti 1992, Gumperz 1982, Hymes 1972) ha sido pionera en interrogarse por los elementos que cuentan como participantes en las situaciones de comunicación, incluyendo el estudio de los cuerpos, el espacio, los movimientos y el rol de los objetos en sus análisis, diversos estudios más recientes buscan profundizar en esta línea proponiendo revisar las ideas de discurso, agencia e indexicalidad en relación con el cuerpo, y entendiéndolos como procesos semióticos que involucran corporalidad; es decir, que se encarnan físicamente y no solo simbólicamente (Bucholtz y Hall 2016).

Esto es sumamente sugerente porque permite repensar el sentido social de las prácticas colectivas tomando en cuenta la regulación de aspectos diversos como son la disposición, los movimientos y las trayectorias de los cuerpos en las interacciones. Desde esta perspectiva, estas regulaciones pueden comprenderse como instancias políticas sobre el cuerpo que indexan relaciones de poder entre grupos y personas, localmente producidas y socialmente significativas. En este sentido, su análisis permite vincular las interacciones con las ideologías que las hacen comprensibles, tomando en cuenta un sentido de ideologías que vincula la lucha por la hegemonía comunicativa (Briggs 2005) con la disputa social en la construcción de sentido común (Raiter 2003).

Para el estudio de «lo silencioso» tomo también herramientas del análisis de la interacción. En este caso, lo enfoco desde el análisis de participación en las aulas, entendida en relación con la evidencia de la implicación de los actores en el devenir de la actividad en curso (Goodwin y Goodwin 2004). La noción de «*embodied participation*» (Goodwin 2000) me permite conceptualizar las clases en relación con el espacio, las orientaciones de los cuerpos y la manipulación de los objetos que definen lo que Mondada (2011) denomina «espacio interaccional». Se trata de una concepción praxeológica sobre el espacio que considera que este es activamente producido/interpretado por los participantes respecto de la actividad que llevan a cabo y en función de los recursos/limitaciones que se ponen en juego. Esta perspectiva interaccional del espacio y del espacio como interaccional (Hausendorf, Mondada y Schmitt 2012) me permite también incluir en el análisis de «lo silencioso» el estudio de los movimientos de los cuerpos en el espacio, y los cambios de alineación y de orientación en relación con la producción situada de sentido interaccional.

De los estudios de la interacción también tomo herramientas para el análisis del modo en que los recursos lingüísticos se gestionan en relación con las microactividades que allí se proponen y se despliegan (Mondada 2012, Unamuno y Nussbaum 2017). Además, para el estudio de los tipos de secuencias discursivas, abordo del modo en que las lenguas se distribuyen a lo largo de las mismas, al igual que las relaciones entre recursos verbales disponibles y requeridos en el marco de las actividades de clases.

Por último, tomo de Mondada (2002, 2003) y su análisis de la conversación mis reflexiones metodológicas sobre la transcripción, el uso de la cámara y las relaciones entre instrumentos, método, teoría y categorización de los fenómenos sociales.

3. Primera parte: producir «lo silencioso»

3.1 Lo silencioso y la gestión del espacio físico e interaccional

Viñeta 1. Escuela Pozo Mate. Septiembre 2013. 2.º grado

Entro al aula de Raquel, la docente bilingüe, a las 10.15. Ella está en un costado de la clase, cerca de la ventana. Liliana, la docente blanca, está en el frente, sentada en el escritorio preparando los materiales. Raquel se acerca y me presenta. Le dice que vengo del CIFMA y que observaré la clase. Liliana me sonríe. Les digo que me pondré en el fondo de la clase si no les molesta. Me siento en un banco vacío. Los chicos llegan al aula luego del recreo y van acomodándose en sus bancos. Hay mucho ruido y hablan mucho entre ellos. Liliana se levanta y comienza a escribir en el pizarrón. En español, pide a los niños que copien las cuentas de dos cifras que ella ha apuntado. Raquel desde el costado, en un tono bajo y pausado, les indica a los niños que copien. LO HACEN EN SILENCIO. Liliana vuelve a su banco y se sienta. Uno de los niños se levanta y va hacia el escritorio y enseña lo que ha hecho a su maestra. Ella le dice que copie todas las cuentas. Lo dice en voz alta. Como para que todos lo escuchen. El niño vuelve a su banco. Otro niño se levanta con su cuaderno y va hacia donde está Raquel. Una niña pequeña viene hacia donde estoy yo y me enseña su cuaderno. Los niños se mueven todo el tiempo. Raquel también. Va circulando entre los bancos y ayuda a los niños con las cuentas. Hablan despacio y poco, anoto. Cuando la tarea parece estar terminada, comienzan a volver hacia sus bancos. Dos de los niños se van del aula. Liliana me mira y como justificándose me dice que a los niños no les interesa la escuela. Se levanta de su escritorio y copia más cuentas en el pizarrón.

Una primera aproximación a la producción de «lo silencioso» podría situarse en la dimensión espacial de las interacciones en las aulas. Específicamente, en el análisis de la localización y de las trayectorias de los movimientos de los participantes en las aulas, en relación con sus condiciones de participación y de agencia.

La localización de los participantes define dos territorios diferenciados: el territorio del docente «común», emplazado preferentemente cerca de la pizarra, en el frente de la clase; el territorio del docente bilingüe, generalmente localizado en uno de los laterales. Un segundo eje puede trazarse a partir de los movimientos de los participantes. Los movimientos del maestro «común» suelen estar limitados a su territorio preferente, al

menos durante las actividades más expositivas o durante las tareas en la pizarra. Se trata de un espacio que se demarca del espacio de los demás y que se localiza al frente de la clase. Como en el caso que narra la viñeta 1, durante las actividades individuales (en el cuaderno), el docente «común» suele quedarse mayormente también allí. Por su parte, los movimientos del docente bilingüe se realizan también en su territorio preferente, marcando trayectorias que van desde el espacio periférico de la clase (en un lateral) hasta el lugar en donde se encuentran los niños sentados.

Los niños suelen moverse mucho. Se levantan y caminan. Buscan ayuda o muestran sus trabajos a los adultos presentes en la clase. En general, son los niños quienes inician interacciones, aunque muchas de estas iniciaciones no impliquen acción verbal alguna. Estas acciones iniciadas a través del movimiento son especialmente significativas en las aulas que estudio.

La localización de los participantes y sus movimientos revelan una particular distribución en las aulas que analizo y que tiene una estrecha relación con la distribución de las lenguas y la participación. El espacio del docente «común» es en sí un espacio en español. El/ella habla en español, escribe en español, distribuye la palabra en español, usa y manipula textos en esta lengua. Rara vez los chicos responden en esta lengua a las preguntas que ella/él hace. Rara vez le responden.

Las reacciones de los niños a las intervenciones de los docentes no indígenas suelen ser no verbales: copiar, ilustrar, completar un ejercicio fotocopiado, escribir una frase a partir de palabras escritas en la pizarra, poner la fecha en el cuaderno, dibujar el estado del tiempo. El/la docente «común» alterna entre intervenciones dirigidas a toda la clase con otras, en las cuales selecciona a alguien en particular, a quien invita a participar. Estas invitaciones individuales a veces no obtienen respuesta de forma directa. En estos casos, la docente «común» apela a su compañera/o

indígena para reforzar el pedido. A través de la palabra o con la mirada, habilita el habla de la otra docente y esta, a su vez, parece habilitar la palabra del niño. Como en una conversación triangular, la docente bilingüe traduce de una lengua a otra, y media en la conversación del docente «común» y los niños presentes en la clase. Los niños le responden en wichi a la docente bilingüe o responden a través del movimiento: se levantan de sus bancos y se acercan a la pizarra a hacer un ejercicio o se ponen a copiar, a dibujar, o a completar una fotocopia.

En estas clases, la distribución del espacio y de las lenguas tienen un correlato con otra distribución vinculada a la participación: la estructura interaccional. El español es la lengua que pone las palabras a los enunciados más directamente relacionados con la actividad didáctica planteada, vinculada a la agenda del docente; es decir, a su planificación. Esta planificación está enmarcada en el currículo escolar, en español. La lengua indígena, por su parte, ocupa los espacios enunciativos en los cuales se hacen diferentes tareas más o menos periféricas respecto de la actividad central de la clase. Entre estos enunciados están aquellos que se dirigen a facilitar la comprensión de lo que se dice o se hace en clase, o a *andamiar* las respuestas de los niños frente a las intervenciones del docente «común» en español. En la lengua indígena también se realizan enunciados orientados a contralar la disciplina escolar y estos enunciados son utilizados por docentes «comunes» y bilingües. *Taip'o* (siéntate) es la palabra wichi que más he escuchado en boca de los docentes «comunes», muchas veces la única palabra que ellos utilizan en esta lengua.

3.2 Lo silencioso y los modos de disposición/control de los cuerpos

La segunda dimensión del análisis de la producción de «lo silencioso» se refiere a los modos de disposición y control de los cuerpos. Me refiero a las

formas en que su presencia/ausencia/orientación son reguladas. En las escuelas que estudio, cotidianamente se habla de las ausencias (los niños ausentes, los niños que se escapan, los niños que se van y no vuelven, los niños que salen por las ventanas) y de movimientos irreverentes (los niños que no quieren quedarse sentados, los niños que se mueven entre los bancos, los niños que no quieren estar donde se supone deben estar). En el siguiente fragmento, por ejemplo, Martín (MAR), maestro «común» de la escuela de Pozo Mate, reflexiona sobre este hecho:

Fragmento de entrevista 1: Martín (Pozo Mate)

1. MAR: 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\|
2. VIR: ¿y qué hacen?|
3. MAR: nos quedamos en el patio\ mientras no llueva *risas*

En las aulas, las disposiciones de los cuerpos están pensadas para conversaciones monogestionadas. Esto se me hace patente en la forma en que están distribuidos los bancos en los espacios de clase: en fila, mirando hacia adelante. Hay un cierto orden que me remite a lo escolástico; así como también existe una gran preocupación porque los bancos estén en orden y porque los niños estén sentados. Sin embargo, los niños se mueven constantemente; como si buscaran «mover» algo que no funciona, que es aburrido, de lo que no son parte. «Los niños se mueven todo el tiempo, y a los docentes les molesta el movimiento», anoto sorprendida.

Maca es criolla. Lleva casi 20 años trabajando como maestra «común» en la zona y conoce a los wichi desde su infancia. En la primera de mis visitas a su clase, Maca entra conmigo al aula. Parece enojada. Los niños

están sentándose aún en los bancos, y miran a Maca con miedo. Maca, en voz alta y con tono autoritario, dice: «A ver...¿nosotros somos personas o ututus (lagartijas)?» «Personas» responden los niños al unísono. «Entonces no muevan la cabeza como ututus. Miren hacia el frente. Bien sentados. Los hombros rectos. Somos personas. Per-so-nas». Maca se gira para anotar la fecha en la pizarra. Nicolás, un niño wichi que conozco desde pequeño, se ríe y con su mano derecha en la sien me hace el gesto de «chiflada» refiriéndose a su maestra. Nicolás describe para mí a Maca en relación con cierta anomalía que subraya con su gesto y que me lleva a pensar en las veces que la mirada de los niños no es tomada en cuenta. De algún modo, Nicolás me señala algo más que mirar: que se puede aprender a interactuar en estos contextos, sabiendo, sin embargo, que se trata de una situación anómala de por sí. La tensión entre condicionamientos y agencia es un punto interesante de explorar, especialmente en relación con el modo en que el control de los cuerpos en las aulas es significado por los niños, y con el que dan sentido a lo que pasa y a lo que se hace en las escuelas. Retomaré este punto al final de este trabajo.

En el Jardín de infantes, la disposición de los bancos y el modo en que los cuerpos son controlados son distintos. En muchas de sus aulas los niños se sientan en el piso y, en algunas actividades, en ronda alrededor de quien enseña. Raramente los niños wichi saben español antes de entrar al Jardín; raramente, han interactuado con personas que no hablen wichi antes de ingresar al sistema escolar.

El siguiente texto es un fragmento de una clase sobre el barro con niños de 5 años. Participan Ana y Celina. Ana (ANA) es una docente «común» y Celina (CEL), auxiliar wichi. Ana ha planificado su clase para comparar el uso de la plastilina con el trabajo que algunas madres hacen con barro, especialmente para la fabricación de tinajas. Para ello, se dirige a toda la

clase desde el escenario principal construido simbólicamente entre la pizarra y la biblioteca de aula. Los niños están sentados en ronda en el piso.

Desde el inicio de la actividad, los niños dirigen su atención principal hacia Ana quien conduce la clase y manipula los materiales. Celina está situada, como en muchas de las clases que he observado, en el lateral de este escenario principal, con su cuerpo pegado al de los niños. A diferencia de Ana que está quieta, erguida y se dirige mayoritariamente a todo el grupo de la clase, Celina está inclinada hacia los niños, con quien establece conversaciones uno a uno, en voz baja, casi imperceptible al menos para mí que estoy observando desde fuera de la escena.

Fragmento de clase 1: «La plastilina y el barro». Jardín de Infantes, sala de 5 años (El Algarrobo)

1. ANA: ¿será que con esto con plastilina trabaja la mamá de ustedes? |
2. CEL: xxx
3. ANA: ¿en la casa hay plastilina?
4. CEL: ¿aw'et plastilina ihi?
[¿en casa hay plastilina?]
5. ANA: ¿no? ¿ustedes tienen plastilina en la casa?
6. CEL: (a los niños sentados a su izquierda) ¿plastilina iyej amil aw'et?|
[¿ustedes tienen plastilina en casa?]
7. ANA: Lucas Lucas\| ¿en la casa hay plastilina?
8. CEL: (mirando a Ana) kha kha\
[no no]
9. ANA: parece que estamos macaneando un poquito ¿eh?|
10. CEL: dice que no que en la casa no tiene\|

Esta transcripción es interesante porque muestra diversos aspectos de la producción de «lo silencioso» y porque la docente está, de algún modo,

también silenciada. Las intervenciones de los niños no están representadas en la transcripción porque se han producido fuera de la situación central del intercambio y se han dirigido a la docente wichi quien está fuera del espacio principal de la clase. La cámara, ubicada de manera tal que enfoca el eje central de la escena, no registra las intervenciones de los niños que en voz baja se dirigen a la educadora wichi. Sin embargo, en el turno 8 y 10, la educadora wichi trae la voz de los niños a la escena principal, reproduciendo, primero en wichi la respuesta de los niños (turno 9), y, luego de que la docente no wichi manifestara no estar entendiendo las respuestas de los niños, las parafrasea en español (turno 10).

En una segunda dimensión, «lo silencioso» se vincula a la disposición de los cuerpos. En el fragmento anterior, los niños fueron dispuestos en ronda para centrar su mirada en la docente «común» situada en el centro del escenario. Sin embargo, ellos consiguen alinearse con la docente bilingüe en conversaciones uno a uno, cercanas, casi íntimas. Ella los toca, los acompaña con la mirada e incluso les gira suavemente la cabeza hacia el centro de la escena cuando considera que deben mirar hacia allí, a pesar de que allí parece pasar algo que ellos no terminan de entender.

Me refiero especialmente a dos cosas: a que los niños no dan pistas de estar entendiendo el español y a que la actividad planteada sería inviable sin la mediación lingüística de la docente wichi. Durante las clases, como en el fragmento citado, Ana repite una y otra vez, pregunta varias veces buscando la respuesta esperada, utiliza un tiempo de espera como si luego de esas largas pausas pudiera suceder algo nuevo. Raramente recoge alguna de las intervenciones que los niños producen lateralmente, como si lo que ellos dicen no formara parte de lo que se está hablando, de lo que se está haciendo. Su cuerpo, enfrentado a la ronda de niños sentados en el piso, parece actuar como si estuviera en otro lado, como si su clase fuera

«común». Desde su lugar en la escena y desde su posición como docente «común», parece inviable que escuche/comprenda lo que los niños dicen: desde estas posiciones, la lengua wichi se hace invisible, inaudible.

Sin embargo, los niños actúan, dando sentido a las actividades en las que participan y haciéndolas inteligibles. Categorizan espacios y participantes, *dejando hablar* en ciertas situaciones y haciendo uso de la palabra, en otras. Diferencian entre lo que sucede en ese espacio del aula en donde se habla en español y lo que sucede fuera de él, en donde la lengua que conocen y emplean cotidianamente se presenta como válida. Es notable, pues, que cuando la docente wichi ocupa el espacio central de la escena —en ausencia de la docente «común»—, los niños responden activamente a las preguntas y reconocen los lugares discursivos que deben ocupar según la estructura de la interacción escolar, poniendo en evidencia que han aprendido la dinámica interactiva de la clase.

La lateralidad en que se sitúa la lengua wichi en la mayoría de los momentos de las clases que observo tiene una correspondencia clara con la lateralidad de sus hablantes en las mismas, y de los enunciados que se hacen en esta lengua. Sin embargo, esa lateralidad es negociada por los niños a través de la forma en que reclaman atención de la docente wichi e inician intercambios con ella, especialmente a través de su alineación corporal con ella. De este modo, consiguen redefinir la conversación que se produce en las aulas, haciendo que las mismas sean cara a cara, personales, y logran abrir secuencias discursivas que coexisten con la principal en la que ellos casi no participan. En estas interacciones laterales al devenir primordial de la clase, los niños demandan ayuda, atención, y contrastan, desde su posición, sus ideas sobre qué está pasando, qué se está diciendo y qué se espera que ellos hagan allí. En definitiva, la lateralidad los hace participantes activos de las escenas que observo.

3.3 Lo silencioso y la gestión de saberes: repertorios disponibles y repertorios demandados

En la mayoría de las clases, los niños copian. Copian del pizarrón. Copian de las fotocopias. Copian de los libros. Incluso los niños que apenas escriben, copian. Y copian en silencio.

Viñeta 2. Escuela Sauzal, abril de 2014

Sara y Martín están en la clase esperando a los niños que vienen del patio. Martín prepara unas fotocopias y se las da a Sara para que las reparta. Los niños llegan agitados, especialmente los varones que vienen de jugar al fútbol. Algunos se sientan y otros permanecen parados. Sara les hace un gesto para que se sienten y Martín dice repetidamente *Taip'o* (sentate). Finalmente consiguen que se sienten y Sara reparte las fotocopias. Es un breve texto que deben leer para subrayar las palabras que contienen la letra A. Martín muestra la fotocopia a toda la clase y explica en español lo que tienen que hacer. Los niños miran la fotocopia. La niña que está a mi lado me la muestra. Martín vuelve a explicar lo que hay que hacer. En un momento, Martín mira a Sara y ella empieza a moverse. Desde el costado de la clase, va paseando por entre los bancos, explicando niño por niño lo que tienen que hacer. Yo hago lo mismo. Una niña se levanta y se dirige a Martín que está en su escritorio. Le muestra la fotocopia y lo mira fijamente. Martín le explica pausadamente lo que hay que hacer. Luego le pregunta si entendió. La niña lo mira y le dice que sí con la cabeza. Vuelve a su banco. Los niños siguen trabajando en la fotocopia hasta el final de la clase.

Luego del tipo de actividades como la que se narra en la viñeta, se produce un intercambio entre docentes y niños para controlar los resultados de las tareas realizadas. Como los docentes «comunes» no hablan wichi, estos intercambios están fuertemente estructurados y las respuestas de los alumnos están sumamente formateadas: a través de enunciados incompletos y de una entonación sostenida, los docentes elicitán respuestas que son sintácticamente y semánticamente previsibles y breves (Unamuno y Nussbaum, 2017). Esto limita la participación verbal de los niños y, en definitiva, sus posibilidades de aprendizaje. Se trata, en palabras de

Hornberger y Chick (2001) de un tiempo seguro (*safe-time*) de clase, en el cual docentes y alumnos actúan en relación con lo que se espera que hagan, sin necesariamente coconstruir aprendizajes.

El siguiente fragmento de una clase en la comunidad de Los Terruños es un ejemplo de este tipo de intercambios.

Fragmento de clase 2: «La bandera». 6.º y 7.º grados de primaria

AL (alumno) ALS (alumnos) NEL (Nélida, docente):

1. NEL: ¿terminaron de copiar?
2. ALS: (afirman)
3. NEL: ¿por qué los colores de la bandera son celeste y blanco? <12> el celeste del- <8>
el celeste del- <6>
4. AL1: {(P) cielo\}
5. NEL: del-
6. ALS: cielo\
7. NEL: cielo\ ¿y el blanco? ¿hay blanco en el cielo? <7> el blanco es el color de las-
8. ALS: nubes\
9. NEL: nubes\ sí\ terminen de copiar\

Nélida (NEL), como Maca, no es wichi, pero hace más de 20 años que vive en la zona. En esta clase, se propone trabajar la historia de la creación de la bandera nacional. Para ello, ha escrito un texto en la pizarra que los niños están copiando. Según me cuenta luego de la clase, ella inicia este intercambio para saber si sus alumnos comprenden el texto. En este intercambio, ella hace una pregunta abierta (turno 3) cuya respuesta hay que buscar en el texto que está en el pizarrón. Sin embargo, los niños no responden. Por eso, opta por reiniciar el intercambio a través de otros actos de elicitación que ya no son abiertos. Este mismo tipo de reparación sobre

el movimiento de elicitación se produce en el turno 7 en el que se reinicia el intercambio con un enunciado dirigido a completar lo que ha dicho la docente. Lo que se espera que los niños digan es dependiente sintáctica y semánticamente del enunciado anterior. Este tipo de intercambios son habituales en las aulas que observo. La organización sintáctica de los enunciados del docente y su posición en la interacción proyectan intervenciones que implican un volumen de habla limitado por parte de los niños, desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Para Nérida, con quien observamos el video mientras charlamos, la falta de respuesta de los chicos durante esta clase radica en que ellos no pueden comprender el texto. «Su nivel es muy bajo, bajísimo», me dice.

4. Segunda parte: comprender «lo silencioso»

Como he señalado, en este trabajo considero que «lo silencioso» es una categoría socialmente producida que puede rastrearse a través del análisis de diversos aspectos: la gestión de las lenguas que jerarquiza los recursos verbales y limita la participación de los niños y el uso de los repertorios verbales que ellos poseen; los modos de disposición y de control sobre los cuerpos que participan en la configuración de escenarios en donde se demarca entre voz pública y voz privada, se realiza la primera en español, y donde quedan fuera los cuerpos que los atraviesan; las distancias entre las tareas que se plantean en las aulas y los repertorios que disponen los aprendices para realizarlas. Sin embargo, hablar de «lo silencioso» implica también hablar de actores sociales que, como yo misma, participamos en las escenas en donde «lo silencioso» es producido y puede ser leído como tal.

En el apartado anterior, he señalado algunas cuestiones de método que operan en la producción de las categorizaciones que observo. Algunos sociolingüistas y analistas conversacionales han reflexionado atentamente

sobre los modos en que el método participa en la construcción de las categorías que se analizan. Es conocida la reflexión sobre la transcripción y sus operaciones de selección y recorte sobre la multimodalidad implicada en los usos orales del lenguaje (Mondada 2002, Ochs 1979). Lo mismo puede decirse de los modos de registro, por ejemplo, el uso de la cámara y los grabadores en las aulas. Los registros que produzco combinan las notas de campo con documentos audiovisuales. Estos documentos, que ahora vuelvo a mirar, me sirven para pensar en los modos de producir «lo silencioso» porque emulan cierta mirada que también estaba en mí, en mi manera de construir lo esperable respecto a las interacciones en las aulas. Mi cámara privilegia lo que sucede en la escena principal de la clase, situada muchas veces en el territorio que controla la docente «común», y margina lo que sucede fuera de allí, situando a docentes y niños wichi en la lateralidad de las escenas.

Al volver sobre estos documentos, sobre el modo en que fueron producidos, me pregunto por la mirada que de algún modo los docentes «comunes» y yo compartimos. El recorte que realiza mi cámara y que privilegia el escenario principal de la clase y que produce un efecto «silencioso» sobre los niños y docentes wichi, puede compararse con el recorte que los docentes comunes hacen sobre la agencia de los wichi en las aulas. La cámara registra y produce estas escenas en las cuales queda fuera gran parte lo que pasa: aquello que sucede en los laterales, entre los bancos de los niños, en las conversaciones que los docentes wichi mantienen con ellos fuera del escenario principal. En otros escenarios que docentes y niños producen y construyen a través el movimiento, la cámara de nuevo registra lo que sucede en los innumerables escenarios que se multiplican y superponen en las aulas y que enmarcan interacciones paralelas, superpuestas. Estas en parte son silenciadas por mi cámara y son leídas

como «silenciosas» por los docentes «comunes», quienes parecen no ver, no escuchar. Los otros datos, los que produzco a través de la cotidianidad compartida y mis notas de campo, me permiten volver sobre estos modos de «hacer» lo silencioso, reponiendo voces y lenguas, reconstruyendo las escenas y los escenarios desde otras perspectivas, y haciendo presentes otros cuerpos, movimientos y agencias.

Me interesa aquí presentar un fragmento de una entrevista realizada por una colega (LUC) en la cual pregunta a una directora de escuela (DEL) por los grados en que trabajan los auxiliares bilingües wichi. Lo llamativo de esta entrevista no está en lo dicho, sino en lo no dicho.

Fragmento entrevista 2: de Lucía (LUC) a Delfina (DEL)

1. LUC: e:h ¿los ADAs están (.) en primero: y segundo y los maestros también? ¿cómo es?
=
2. =DEL: y los maestros también\ y pero están por una necesidad/ porque: si lo- los que más necesitan este: (1) el maestro bilingüe o el ADA/ es el primer grado/porque son los chicos que recién se insertan en la escuela primaria/ (.) ya tercero o cuarto hablan bien/ para mí ya hablan bien\ (ellos) ya\

Hablar, en este caso, se refiere al castellano, no al hecho de producir enunciados verbales. Este «hablar» está ligado al uso público de la lengua que en contexto escolar se circunscribe a usar la palabra en el marco del escenario principal y/o a hacerlo con las personas legitimadas para enseñar. Pero además «hablar» remite a una idea de *algo que puede hablarse*, «una lengua como dios manda», dijo una docente no indígena en un curso de capacitación al referirse al castellano. La otra lengua, según dijo esta docente, «es solo un dialecto» (aplicando a esta denominación la connotación peyorativa con la que suele usarse).

Esta interpretación del «hablar» como «hablar una LENGUA» se apoya en mi conocimiento etnográfico no solo de los contextos escolares con niños

wichi sino en otros, en donde la dominación lingüística proyecta un efecto silenciador sobre las prácticas verbales minorizadas. Esto puede explicarse si lo vinculamos a las ideologías lingüísticas que están articuladas alrededor de un sistema de creencias profundamente enraizado en el sistema escolar argentino, en general, y en las escuelas de la zona en donde trabajo, en particular.

En la actualidad existe cierto consenso acerca de la comprensión de las ideologías lingüísticas como un conjunto de representaciones sobre el lenguaje que median en la relación entre el proceso social y los procesos verbales. Basta citar a José del Valle, quien define ideologías lingüísticas como

[S]istemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo (van Dijk 1995), también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (2007: 20).

En este sentido, las ideologías lingüísticas pueden considerarse como un repertorio organizado de ideas que dan sentido a las prácticas y las hacen comprensibles; un repertorio de ideas impuesto y naturalizado a través de diversos mecanismos de dominación ligados a la violencia material y simbólica del poder.

En el caso que analizo aquí, las ideologías lingüísticas pueden vincularse a la creencia dominante que el castellano está socialmente distribuido en todos quienes son considerados parte de una misma nación. La representación dominante de la Argentina como nación monolingüe se sostiene a través de diferentes instancias del discurso, y es reproducida sistemáticamente en el discurso de lo escolar. Se trata de una ideología

dominante, producida en el marco de procesos históricos que otros autores han descrito con profundidad (Arnoux y Bein 1999, Bein 2012, Briones 2005) y que remiten en conjunto a la construcción de la nación argentina en los procesos poscoloniales. Como ideología dominante, presenta como natural los argumentos en que se basa y se despliega en diversos órdenes de las prácticas sociales, especialmente en los discursos-prácticas escolares. Siguiendo a Woolard (2007), se trata, además, de una ideología propia de las relaciones de dominación lingüística, que presenta a la lengua dominante como desligada de las relaciones indiciales que involucran a determinados hablantes y territorios, y desligada (deshistorizada) de los procesos sociales e históricos que las constituyeron en lengua «común». Por ejemplo, en los libros escolares que aún utilizan mis hijos, los hablantes de otras lenguas se presentan como remotas reminiscencias de un pasado en el cual inmigrantes e indígenas dieron paso a la «argentinidad». En estos libros, que son también los que utilizan en el Chaco, las lenguas indígenas, en igualdad de condiciones que la caza con flechas y la recolección de frutos silvestres, se remontan a un pasado prenatal que fue «subsano» por la construcción efectiva de la nación.

En este imaginario sostenido desde múltiples y multifacéticos discursos, el castellano es la lengua de la «argentinidad». El castellano como lengua «común» es una ideología lingüística dominante, a la cual remiten otras, que les son funcionales y que las materializan en diversos campos. En el caso que estudio, parece relevante mencionar tres: el bilingüismo como problema, el bilingüismo como engaño y el bilingüismo como contexto. Las tres se apoyan en el supuesto de que el castellano es la lengua compartida en relación con una ciudadanía común (Unamuno 2015), dan sentido práctico a lo que sucede en las aulas donde trabajo y explican en parte lo que allí se «silencia».

4.1 El bilingüismo como problema

Una de las descripciones más comunes que puede encontrarse en las aulas y en las escuelas con niños indígenas es la del bilingüismo como problema (Unamuno 2014). «Es que tenemos el problema del bilingüismo» o «por suerte aquí no tenemos el problema del bilingüismo» son expresiones de docentes y directivos no indígenas que he anotado muchas veces. Esta caracterización del bilingüismo como algo que complica las cosas, que interfiere, que dificulta o que hace más lentos los aprendizajes es común en los contextos en donde trabajo. Por ello, desde el punto de vista de los directores y supervisores escolares, la tarea del docente bilingüe obtiene sentido en relación con su posibilidad de resolver ese «problema», mediando entre la falta de competencia en la lengua indígena de los docentes «comunes» y las limitadas competencias en español de los niños indígenas. Pero lo que parece interesante señalar aquí es que si bien el bilingüismo se entiende como un «problema» comunicativo (entre dos actores, entre dos tipos de actores), se define en la esfera de lo que caracteriza a uno solo de ellos; es decir, el «problema del bilingüismo» es el que tienen los niños, no los docentes. Por eso, su «remedio» radica en el acceso al castellano. Nunca he escuchado ni he anotado que estos docentes y supervisores consideren posible que tal «problema» pueda ser «remediado» mediante el aprendizaje de wichi por parte de los docentes «comunes».

4.2 El bilingüismo como engaño

Otra de las cuestiones relativas al silencio y al bilingüismo que he anotado se refiere al engaño. Juliana (JUL), una docente de tercer grado de una

escuela rural cercana a El Sauzalito, me explicaba la situación de su escuela con estas palabras:

Fragmento entrevista a Juliana

1. VIR ¿pero los chicos entienden a los maestros?
2. JUL: al principio no entienden\ bueno\ tienen al bilingüe que les traduce\ más o menos\ pero después ya entienden pero se hacen los que no entienden\| se hacen los tontos para no hacer nada\ o para que no les hagas hacer nada\

Esta idea de «engaño» la registré variadas veces: en el juzgado («todos son bilingües, se hacen los que no entienden para conseguir cargos de intérpretes»), en el hospital («me llevaron al área de archivo porque querían poner a una persona bilingüe en la recepción. Solo política. Todos entienden. Se hacen los que no, pero todos entienden perfectamente»), en las escuelas («algunos no entienden, pero la mayoría... pero lo dicen para ver si así consiguen maestros bilingües, para darle cargos a los familiares, ¿viste?»).

Diferentes actores no indígenas ponen en cuestión en entrevistas y en conversaciones la idea de que los wichi no conocen el español, y argumentan, más bien, que se trata de un recurso que emplean ellos (y, a veces, sus familias) para desvincularse de las instituciones y para conseguir «ventajas» en el sistema escolar, como puede ser la excepcionalidad en los procesos de evaluación, o «ventajas» en el terreno del empleo, como cuando las comunidades solicitan intérpretes en el ámbito judicial, sanitario o docentes bilingües para las escuelas.

4.3 Bilingüismo como contexto

Por último, una idea más general que también remite a la ideología del «español lengua común y socialmente distribuida» es la que aparece en el

análisis de los documentos de política educativa. Me refiero específicamente al marco normativo que incluye la Ley de Educación Nacional (2006) así como los documentos programáticos que hacen referencia a la educación en contextos indígenas y bilingües. En el sistema educativo nacional y provincial (provincia de Chaco), la educación intercultural bilingüe (EIB) es definida en tanto que Modalidad del sistema educativo; es decir, como

una de las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Esta ley no ha obtenido una regulación específica, por lo cual la modalidad no se ha desplegado aún en términos operativos. Sin embargo, aparece referenciada en un conjunto de documentos en los cuales lo intercultural y lo bilingüe son descritos como características del contexto educativo; es decir, un tipo de situación dada en la cual se ha de intervenir con medidas especiales. Así, el bilingüismo no se plantea como objetivo programático o pedagógico, sino como una particularidad que debe ser «modelada» para garantizar a todos los ciudadanos la «educación común», pensada y conceptualizada en referencia a la lengua y cultura dominante (Unamuno 2015). Por tal motivo, las acciones en política educativa mayormente se dirigen a incorporar «intérpretes» en las aulas, impulsando el formato «pareja pedagógica» (un docente no indígena más un asistente/traductor indígena). La formación de docentes bilingües es de carácter excepcional.

5. Notas sobre las ideologías lingüísticas wichi

La sociolingüística de las lenguas indígenas es un campo emergente en Argentina. La mayoría de los estudios sobre lenguas indígenas se basan en general en la descripción de estas lenguas en tanto que sistemas lingüísticos que deben ser documentados por especialistas. Los pocos estudios en el campo de la sociolingüística describen las lenguas en relación con sus dominios de uso y su grado de vitalidad, a partir de datos producidos lateralmente en estudios sobre el sistema de la lengua.

Las ideologías lingüísticas de los pueblos indígenas son raramente exploradas y en parte se debe a la desconexión que existe entre los estudios etnográficos y lingüísticos. Si bien no me detendré en ellas aquí, creo que hace falta considerarlas para comprender las dinámicas que aquí se describen. Considero, pues, que su mención —aunque sea a partir de un análisis incipiente— permite revisar los datos y los hallazgos del presente estudio.

Los wichi forman parte de un pueblo que se caracteriza por una alta vitalidad de su lengua. Según diferentes fuentes, es el pueblo indígena que conserva su lengua en mayor grado. La mayoría de las personas que se consideran wichi hablan su lengua (Censabella 2009). Esto ha sido relacionado con el hecho de que habitan en zonas rurales y que su grado de migración hacia centros urbanos es muy bajo. Sin embargo, puede ser interesante sumar otros datos. Me refiero especialmente a sus ideologías lingüísticas que están estrechamente ligadas a su cosmovisión. Estas explican en gran parte el sentido que obtiene la transmisión intergeneracional de esta lengua y en definitiva —y en parte— su vitalidad.

Para los wichi, su lengua es aquella que puede preservar la relación entre las personas y lo que los rodea. No se trata solo de un entorno físico, sino también espiritual. La lengua wichi es la que puede garantizar la

comunicación o el entendimiento en que se basa la armonía en el *continuum* social-natural que forma parte del entramado de vida wichi.

No transmitir la lengua, desde su punto de vista, implicaría dejar desprotegidos a los niños, quienes podrían quedar al margen de la comunicación necesaria con los seres que habitan el monte, los cuales tienen un rol clave en la armonía social pero también en la ruptura del orden que puede incidir en la enfermedad social y física.

Esta desprotección es crucial para los wichi. Por ello, las madres wichi que no transmiten su lengua son juzgadas negativamente, y recae sobre ellas cierto cuestionamiento social que se plasma en comentarios negativos sobre sus modos de crianza. Una mujer wichi, entre otras cosas, debe proteger a sus niños, enseñándoles la lengua. La pérdida de la lengua no significa dejar de ser wichi, sino quedar vulnerable a posibles enfermedades en un campo en donde lo social y lo físico forman un todo inseparable.

Desde este punto de vista, el estudio de «lo silencioso» podría ser reinterpretado. Porque entonces hablar la lengua de otro, implicaría, de algún modo, entrar en un cierto campo de riesgo que es, al mismo tiempo, un campo de alteridad. Esto es sumamente sugerente para seguir investigando en otros trabajos que integren mejor el análisis de las perspectivas hegemónicas sobre lo que sucede en las aulas, con modos de resistencia y de «jugar el juego de otros» que puede percibirse en las aulas con niños wichi.

Conclusión

En este trabajo, he propuesto que «lo silencioso» en las aulas con niños wichi ha de considerarse en relación con diferentes perspectivas interrelacionadas. Por un lado, he querido dar cuenta de algunos elementos que participan en la producción de «lo silencioso»; es decir, de la forma en

que a través de la etnografía sociolingüística se pueden describir algunas de sus condiciones de producción, interrogándonos no solo por lo que se dice, sino por su despliegue en prácticas sociales que están configuradas a través o junto a otros recursos semióticos, como pueden ser la gestión del espacio, las lenguas, los cuerpos y los saberes lingüísticos. Por otro lado, he querido poner en discusión algunas de las condiciones de su interpretación. Para ello, he postulado que dicha interpretación está anclada en la interrelación entre las prácticas discursivas y las ideologías lingüísticas. La ideología hegemónica del «español como lengua común y socialmente distribuida», materializada en un conjunto de ideas sobre las lenguas, sus hablantes y sus competencias lingüísticas, da sentido a las prácticas que se producen en las aulas y a los discursos de algunos de sus actores. Su análisis ha permitido comprender, en parte, el modo en que «lo silencioso» es activamente interpretado desde el punto de vista no indígena e institucional.

«Lo silencioso», así, no se ha enfocado aquí como un hecho individual sino como una categoría socialmente construida desde prácticas e ideologías hegemónicas, que se erige como dominante de los hechos sociales que se interpretan. Esto no quiere decir, en ningún sentido, que los niños wichi o que las clases con niños wichi sean silenciosas. Tampoco quiere decir que sea el modo en que estos niños o sus familias lo interpreten. Más bien, este trabajo hace hincapié en la construcción de «lo silencioso» en relación con la dominación simbólica en la que participa la escuela y que limita la voz de quienes «hablan» y «actúan» otras voces.

Aquí vale la pena volver a plantear cuestiones de método. Los estudios de la interacción nos han permitido hacer un zum sobre momentos particulares que se presentan relevantes para explicar aspectos locales de las situaciones que se estudian. Este zum es justamente un ajuste en la cámara que se define como prolongación del ojo investigador. Enmarcado en la

etnografía, los aportes de los estudios de la interacción son situados en relación con otros datos, producidos en el cotidiano de lo que se observa, haciendo posible inscribir las interacciones en cierta historia conversacional; es decir, situarlas en el devenir de esa cierta «normalidad» que puede solo ser construida a través del trabajo prolongado en el terreno y de la flexibilidad implicada en el quehacer investigador. En el caso del presente estudio, esta «normalidad» atañe a las aulas, entendidas como un subgrupo de las instancias de socialización en que participan niños wichi. Sin embargo, estas instancias son particulares porque están definidas por relaciones de dominación que pueden describirse atendiendo a diversas dimensiones interrelacionadas como puede ser el espacio, el habla, las lenguas, los cuerpos y los saberes.

Asimismo, el análisis presentado muestra algunos de sus límites y se proyecta hacia eso que hay que «seguir trabajando»: ¿de qué modo otras ideologías lingüísticas son tenidas en cuenta a la hora de analizar los espacios interaccionales que son dominados por las ideologías hegemónicas?; ¿cuál es el lugar que damos en nuestro análisis a los datos producidos etnográficamente, y de qué modo ponemos en juego los saberes que construimos a través de la cotidianidad con los que enfocamos mediante el zum de los registros audiovisuales?

El riesgo de privilegiar «el ojo en la cámara» se muestra evidente. Puede limitarnos a ver más allá de lo que registramos, emulando, quizá sin darnos cuenta, cierto positivismo del «dato» como aquello que es ajeno a nuestra subjetividad y a la subjetividad de aquellos con quienes trabajamos. Nicolás, el niño que a través del gesto categoriza a su docente como «chiflada», desde su banco de un aula en El Sauzalito, me compromete a seguir investigando para intentar, quizá a costa de mis propios sin-saberes, a desarrollar una aproximación más crítica a «lo silencioso», no solo tomando

en cuenta lo hegemónico, sino abriendo el juego a la subalternidad irreverente que busca tener voz en los procesos de entender, dar sentido y explicar públicamente lo que pasa en las aulas, lo que allí se aprende y lo que allí se resiste. La consideración de otras ideologías, de otros sentidos vinculados a las prácticas que se observan, esbozadas tímidamente aquí, podría ser crucial para construir más profundamente los significados de lo que analizamos, y poder generar material para algunas de las transformaciones que anhelamos colectivamente.

Agradecimientos

Este trabajo hubiera sido inviable sin los comentarios, observaciones y contribuciones de los docentes wichi y, especialmente, de mi compañero Camilo Ballena, quien me he ha hecho pensar y repensar todo lo que aquí se dice y se sugiere. También quiero agradecer a Carolina Gandulfo, quien intenta enseñarme los oficios de la etnografía a pesar de la «lingüista que tengo dentro». Los comentarios iluminados e iluminadores de Claudia Briones han hecho que revisara este trabajo y que me comprometiera a seguir investigando. Agradezco también a las editoras del volumen por sus sugerencias, comentarios y recomendaciones de lectura que han enriquecido este trabajo. Gracias.

Bibliografía

- ARNOUX, Elvira y Roberto BEIN (eds.)
1999 *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- BALLENA, Camilo, Lucía ROMERO y Virginia UNAMUNO
2016 «Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación» (segunda parte). Informe inédito.
- BEIN, Roberto
2012 «Argentinos: esencialmente europeos...». *Quaderna*, 1, Université de Paris-Est.
- BLOMMAERT, Jan
2010 *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRIGGS, Charles L.
2005 «Perspectivas críticas de salud y hegemonía comunicativa: aperturas progresistas, enlaces letales». *Revista de Antropología Social*, 14: 101-124.
- BRIONES, Claudia
2005 «Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales». En Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-40). Buenos Aires: Antropofagia.
- BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL
2016 «Embodied sociolinguistics». En Nikolas Coupland (ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (pp. 173-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- CAZDEN, Courtney B.
1991 *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CENSABELLA, Marisa
2009 «Chaco». En Inge Sichra (ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- CODÓ, Eva, Adriana PATIÑO-SANTOS y Virginia UNAMUNO
2012 «Hacer sociolingüística con perspectiva etnográfica: retos y dilemas». *Spanish in Context*, 9 (2): 157-190.
- COULTHARD, Malcolm
1977 *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman
- DEL VALLE, José
2007 «Gltopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español». En José Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana.
- DURANTI, Alessandro
1992 «Etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis». En Frederick J. Newmeyer (ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, (vol. 4, pp. 253-274). Madrid: Visor.
- FOLEY, Douglas E.
2004 [1996] «El indígena silencioso como una producción cultural» (trad. por Alejandra Cardini). *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 11-28.
- GOODWIN, Charles
2000 «Action and embodiment within situated human interaction». *Journal of Pragmatics*, 32: 1489-1562.
- GOODWIN, Charles y Marjorie HARNESS GOODWIN
2004 «Participation». En Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.
- GUMPERZ, John J.
1981 «Conversational inference and classroom learning». En Judith L. Green y Cynthia Wallat (eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 3-23). Norwood: Ablex.
1982 *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAUSENDORF, Heiko, Lorenza MONDADA y Reinhold SCHMITT
2012 *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

HELLER, Monica

2001 «Undoing the macro/micro dichotomy: ideology and categorisation in a linguistic minority school». En Nikolas Coupland, Srikant Sarangi y Christopher N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 212-234). Londres: Longman.

2011 Critical ethnographic sociolinguistics. En Monica Heller (ed.), *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity* (pp. 31-50). Oxford: Oxford University Press.

HELLER, Monica y Marilyn MARTIN-JONES (eds.)

2001 *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport: Ablex.

HORNBERGER, Nancy H. y J. Keith CHICK

2001 «Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms». En Monica Heller y Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference* (pp. 31-55). Westport: Ablex.

HYMES, Dell

1972 «Models of the interaction of language and social life». En John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

MARTÍN ROJO, Luisa

2010 *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.

MEHAN, Hugh

1982 «The structure of classroom events and their consequences for student performance». En Perry Gilmore y Allan Glatthorn (eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 59-87). Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.

MONDADA, Lorenza

2002 «Pratiques de transcription et effets de catégorisation». *Cahiers de Praxématique*, 39: 45-75.

2003 «Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques». *Actes du Colloque Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat* (pp. 49-70). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

2011 «Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction». *Journal of Pragmatics*, 43 (2): 542-552.

2012 «The dynamics of embodied participation and language choice in multilingual meetings». *Language in Society*, 41(2): 213-235.

OCHS, Elinor

1979 «Transcription as theory». En Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). Nueva York: Academic Press.

PHILIPS, Susan U.

1972 «Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom». En Courtney B. Cazden, Vera P. John y Dell Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). Nueva York: Teachers College Press.

1983 *The invisible culture: Communication in classroom and community in the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York: Longman.

RAITER, Alejandro

2003 *Lenguaje y sentido común: las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- SCHRADER-KNIFFKI, Martina
2007 «Silence and politeness in Spanish and Zapotec interactions». En María Elena Placencia y Carmen García (eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (pp. 301-329). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHULTZ, Katherine
2009 *Rethinking classroom silence: Listening to silent voices*. Nueva York: Teachers College Press.
2010 «After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms». *Teachers College Record*, 112 (11): 2833-2849.
- SINCLAIR, John M. y Malcolm COULTHARD
1975 *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- UNAMUNO, Virginia
2013 «Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina». *Práxis Educativa*, 7: 31-54.
2014 «Language dispute and social change in new multilingual institutions in Chaco, Argentina». *International Journal of Multilingualism*, 11: 409-429.
2015 «Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco». *Education Policy Analysis Archives*, 23: 1-35.
- UNAMUNO, Virginia y Luci NUSSBAUM
2017 «Participation and language learning in bilingual classrooms in Chaco (Argentina) / Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina)». *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*, 40: 120-157.
- WOOLARD, Kathryn
2007 «La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato». En José del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 129-142). Fráncfort: Vervuert.
- ZAVALA, Virginia
2012 «Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua». *Revista peruana de investigación educativa*, 4: 77-104.
-

1. Este trabajo forma parte del proyecto PICT-2013-2283, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
2. Las categorías «indígena», «blanco» y «criollo» son algunas de las que las personas de la zona usan para referirse a los grupos sociales y étnicos que allí habitan.
3. Para referirme a los docentes indígenas y no indígenas utilizaré también dos categorías que se emplean en las escuelas donde trabajo y que encuentro significativas: «docente común» se refiere tanto a docentes blancos como criollos, mientras que «docente bilingüe» se emplea para referirse tanto a profesores bilingües indígenas como a los auxiliares docentes indígenas.

La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

Comunidades de práctica en acción: género,
trabajo de imagen y poder del *habitus* en una
comisaría de mujeres y un centro feminista de
intervención en momentos de crisis en el Brasil¹



Ana Cristina Ostermann

Hasta la década de 1990, los estudios sobre los vínculos entre género y lenguaje se desarrollaron dentro de tres marcos teóricos principales: el *déficit*, el *dominio* y la *diferencia* (Bergvall 1999, Crawford 1995, Eckert y McConnel-Ginet 1992). La perspectiva del *déficit* argumentaba que el estilo de habla de las mujeres era inferior al de los hombres (p. ej., Jespersen 1922, Lakoff 1975). El marco del *dominio*, que apareció en la década de 1970, sostenía que el estatus «inferior» del estilo femenino se originaba en la dominación social ejercida por los hombres sobre las mujeres (p. ej., West 1994, West y Zimmerman 1983). Al considerar al poder como un factor central en la discusión sobre el lenguaje y el género, la investigación dentro de este enfoque se orientó a demostrar cómo las mujeres tenían «espacios más pequeños y menos significativos en el terreno lingüístico» que los hombres (Bergvall 1999: 277). Finalmente, la

aproximación de la *diferencia* (también conocida como el «modelo de las dos culturas»), a pesar de ser ampliamente criticada, argumentaba que hombres y mujeres son socializados de manera distinta en las formas de hablar desde la infancia temprana (p. ej., Tannen 1990, Thorne 1993).

Los estudios desarrollados dentro de estos marcos se han enfocado, primordialmente, en investigar la *diferencia* entre los tipos de habla masculino y femenino, y la supuesta existencia de dicha diferencia puede haber sesgado los métodos analíticos y los hallazgos (Stokoe 1998). Siguiendo la dirección tomada por diferentes teóricas feministas (p. ej., Bem 1993, Butler 1990), la investigación en la década de 1990 ha tomado nuevas formas, sobre todo al cuestionar los vínculos esencialistas entre lenguaje y género. En particular, en los diez años anteriores, produjo un creciente interés en la complejidad de temas que forman parte de la construcción del género a través del lenguaje (Bergvall 1999; Eckert y McConnell-Ginet 1992, 1995, 1999; Stokoe 1998). El artículo de Eckert y McConnell-Ginet titulado «Think practically and look locally: Language and gender as a community-based practice» de 1992 influyó mucho en la investigación sobre lenguaje y género en cuanto al cambio de enfoque hacia la *diversidad* (Bing y Bergvall 1996). El ensayo criticaba el binarismo planteado entre un «estilo de hombre» y un «estilo de mujer». Construido sobre la teoría social del aprendizaje, ofrecida por Lave y Wenger (1991), especialmente con la introducción del concepto de «comunidad de práctica», Eckert y McConnell-Ginet argumentan que la identidad de género también se negocia a través de la participación de los individuos en comunidades de práctica. Las autoras usan la noción de comunidad de práctica para enfatizar «el aprendizaje y la mutabilidad de los despliegues lingüísticos generizados en los grupos», de modo que las diferencias intragenéricas se asumen como naturales y no como desviaciones (Bergvall

1999). El concepto de comunidad de práctica asume que el género es «ocasionado» en la interacción (Stokoe 1998) y, así, para entender el género, uno tiene que fijarse en «lo situado» del habla.

Siguiendo la investigación feminista antiesencialista con respecto al lenguaje y el género comentada anteriormente, este artículo se ocupa de la caracterización múltiple del «lenguaje de la mujer» o, para explicarlo en palabras de Butler (1990), cuestiona la definición esencialista del lenguaje de la mujer. En este estudio, analizo comparativamente las prácticas discursivas de las profesionales que trabajan en dos instituciones creadas para abordar la violencia doméstica contra las mujeres en el Brasil: una comisaría conformada completamente por mujeres (Comisaría de la Mujer) y un centro no gubernamental feminista de intervención en crisis (CIV Mujer); en ambas se analizan las interacciones con las víctimas de violencia doméstica. La selección de ambos espacios estuvo motivada por el deseo de entender cómo se construyen las prácticas lingüísticas de esas profesionales mujeres para reflejar y constituir a sus grupos como comunidades de práctica.

El presente estudio busca entender cómo el lenguaje hablado en estas dos organizaciones conformadas solo por mujeres configura y es configurado tanto por los servicios que ellas prestan como por otros factores; por ejemplo, por la información «situada» de las profesionales (clase social, educación, experiencia de vida) y por la forma como ellas mismas se posicionan frente a su trabajo, la violencia doméstica y las víctimas de violencia en el ámbito del hogar. Este estudio también intenta tender un puente interdisciplinario al brindar herramientas de análisis provenientes de la lingüística con el fin de estudiar esos espacios de interacción. Estudios previos han cuestionado las prácticas empleadas tanto en las Comisaría de la Mujer (*Delegacias da Mulher*) como en los centros

feministas de intervención en momentos de crisis en el Brasil (Azevedo 1985, Chauí 1984, Hautzinger 1998, Nelson 1996, Paoli 1984, Sorj y Montero 1984). Dichos estudios, sin embargo, solo han examinado etnográficamente estos espacios; ninguno se ha enfocado desde un punto de vista lingüístico en las interacciones verbales producidas entre las profesionales y las víctimas. Cuando ocasionalmente aparecen comentarios sobre una interacción, estos se presentan sin ninguna evidencia lingüística específica; por ejemplo, «[Ella] preguntó con una nota de sarcasmo [...]» (Nelson 1997: 122); «Su resentimiento a menudo se manifestó en un trato protector o condescendiente hacia las mujeres» (1997: 122).

Por el contrario, la presente investigación asume que las prácticas sociales se realizan a través del *lenguaje en interacción*, y que la interacción verbal es, en realidad, un tipo de acción que crea o mantiene relaciones de poder. Una investigación específica sobre la dinámica de las interacciones verbales, grabadas y transcritas, entre profesionales y víctimas (como la toma y el diseño de turnos, el cambio de tema, las pausas, entre otros), como la que se lleva a cabo en este estudio, puede ayudar a comprender la influencia del contexto en las interacciones y, además, si las ideologías opuestas de ambos establecimientos se crean y refuerzan dentro de las prácticas discursivas de esas instituciones.

1. Imagen y cortesía en los informes de violencia doméstica

Contar y describir a extraños la violencia que ocurre en la esfera privada de nuestro hogar constituye una potencial amenaza a nuestra imagen pública o *face* (en español, imagen o cara). Esto se da, incluso, cuando dichos extraños son profesionales cuyo trabajo es justamente lidiar diariamente con casos de violencia doméstica. Se trata de una amenaza potencial a la imagen de la víctima porque la coloca en una posición emocionalmente vulnerable.

De hecho, la creación de establecimientos especializados para abordar estos casos en el Brasil —comisaría para mujeres y centros de intervención en momentos de crisis— constituye un tipo de acción correctiva para la amenaza potencial de la imagen que ocurre en este tipo de interacciones. Como resultado, es de esperar que las profesionales de ambos establecimientos traten de ser más sensibles con la imagen pública de las víctimas, empleando estrategias lingüísticas para minimizar la amenaza que supone este tipo de encuentros.

Inicialmente introducido por Goffman (1955), el concepto de *imagen o cara* (del inglés *face*) generalmente se entiende en sociología y en lingüística como «la imagen pública negociada, recíprocamente otorgada por los participantes en un evento comunicativo», situada en el fluir mismo de nuestra comunicación diaria (Scollon y Scollon 1995). Es el «valor social positivo» que los individuos quieren crear y/o mantener de sí mismos (Goffman 1995: 213). Sin embargo, los interactuantes usualmente no solo tratan de mantener su propia imagen sino también la de sus interlocutores; por tanto, para salvaguardarlas, emplean una variedad de estrategias lingüísticas por medio, por ejemplo, del *trabajo de imagen (facework)* (Goffman 1955). El *trabajo de imagen* se refiere a tipos específicos de acciones que los interactuantes desarrollan para que la conversación fluya y para mantener una imagen social positiva (Tracy y Tracy 1998: 227). En otras palabras, mientras que la imagen tiene que ver con «las identidades socialmente situadas que las personas demandan o atribuyen a los otros», el *trabajo de cara o imagen* se refiere a las «estrategias comunicativas» específicas que se utilizan para la realización y mantenimiento de sus identidades (Tracy 1990: 210).

Un área del análisis sociolingüístico interaccional en la cual se puede investigar el *trabajo de imagen* (o su ausencia) y sus implicaciones en el

establecimiento de sistemas de solidaridad, deferencia, entre otros, es la *toma de turno* (*turn taking*) y el *diseño de turno* (*turn design*) (p. ej., Brown y Levinson 1987, Holmes y Stubbe 1997, Scollon y Scollon 1995). Por ejemplo, la provisión de *conectores de continuación* o elementos de apoyo, tales como «mmm», «mhmm» y «yeah», y el diseño de turnos relacionados con preguntas y/o comentarios pueden reflejar «cortesía o sensibilidad hacia las necesidades de los otros» (Holmes 1995: 37). Los *conectores de continuación*, en particular, como Holmes argumenta, constituyen una estrategia de cortesía evidente, porque animan al hablante a proseguir con su secuencia de ideas. Las preguntas y los comentarios en turnos previos y de tópicos relacionados funcionan como un medio para comprometer a los interlocutores en la conversación. Ellos constituyen una *elicitación de apoyo* porque también cumplen la función de alentar una charla más a fondo con los otros participantes (1995: 56).

Holmes (1995) afirma que las mujeres, en general, parecen estar más atentas a las necesidades conversacionales de sus interlocutores a través de su comportamiento en la toma de turno. En su análisis de diferencias entre los géneros, la autora demuestra empíricamente cómo los patrones interactivos de hombres y mujeres difieren y cómo esas diferencias reflejan las diferentes orientaciones sociales de los hablantes. La autora muestra que, a diferencia de los hombres, las mujeres tienden a proveer más respuestas alentadoras a sus interlocutores —tales como los conectores de continuación— y que esas respuestas son «catalogadas como no disruptivas», de modo que se garantiza la fluidez de la conversación (1995: 31). Las preguntas formuladas por las mujeres también se inclinan a animar a sus interlocutores a hablar más. Este patrón interaccional contribuye al «establecimiento y mantenimiento de la solidaridad o conexión» (Chodorow 1974, en Holmes 1995: 31). Los cambios de tópico abruptos

iniciados por el hablante siguiente, en contraste, muestran una falta de interés y, de esta manera, plantean una amenaza a la *imagen* del otro u otra hablante (es decir, a la necesidad de que sus intereses sean apreciados por los demás).

Como se mencionó líneas arriba, el presente estudio se aparta de la tendencia de los análisis *intergenéricos* hacia la exploración *intra-genérica*, que, por el contrario, se ocupa de las diferencias dentro de un mismo género; en este caso, mediante el análisis de grupos de mujeres profesionales en dos instituciones distintas y de sus relaciones comunicativas con las mujeres a las que atienden.

2. Datos para el estudio

El corpus analizado en este estudio comprende 26 audios grabados de encuentros realizados por primera vez entre las profesionales y las usuarias en la Comisaría de la Mujer y en el CIV Mujer, ambas instituciones ubicadas en Ciudad del Sudeste, al sureste del Brasil.² En total, se trata de 13 entrevistas que involucran a tres profesionales diferentes en cada institución: tres encargadas del triaje en el CIV Mujer (que llamaremos «triajistas») y tres oficiales de policía encargadas de la atención (en portugués, «frentistas») de la Comisaría de la Mujer. Las interacciones grabadas se limitan a aquellas que implican a mujeres víctimas de violencia en el ámbito doméstico, violencia que ha sido infligida por alguien del sexo opuesto con quien ellas habían tenido vínculos de pareja (novios, parejas, esposos).

Además, los datos recogidos incluyen:

- notas tomadas durante los encuentros;
- notas etnográficas sobre el escenario y el personal;

- información contenida en los documentos elaborados durante los encuentros entre los profesionales y las víctimas;
- información obtenida a través de la comunicación vía correo electrónico con algunas de las profesionales.

Es importante señalar, sin embargo, que la transcripción de las interacciones registradas constituye la fuente principal para el análisis de la conversación que se ha realizado. Las notas etnográficas sobre el escenario, el personal, los encuentros, y la información escrita registrada en los archivos personales de las víctimas en el CIV Mujer y en los informes de la Policía en la Comisaría de la Mujer se utilizan como fuentes secundarias, que sirven para explicar algunas de las prácticas lingüísticas observadas.³

3. Paisajes y retratos:⁴ las involucradas y el personal

La creación de la primera Comisaría de la Mujer en el Brasil en 1985 se basaba en el supuesto esencialista de que las mujeres policías serían «naturalmente» más adecuadas para hacer frente a la violencia contra las mujeres que sus colegas hombres, y que, en general, el ambiente de las comisarías dominado por hombres no era propicio para recibir los reportes de violencia de las mujeres (Nabucco 1989; Nelson 1996, 1997). La creación de una delegación con personal femenino representaba un intento de «humanizar [...] la policía tras décadas de gobierno militar» (Station 1989: 69).

Antes de ello, fueron de crucial relevancia para la creación de dichas comisarías los grupos feministas y las organizaciones que empezaron a formarse en la década de 1980, años después del gobierno autoritario, que jugaron un rol central para abordar el problema de la violencia contra las mujeres (Hautzinger 1997). Los principales objetivos de estos grupos

fueron romper el aislamiento de las mujeres que sufrían violencia, aumentar la conciencia entre ellas de que la opresión sufrida en casa era compartida y que se trataba de un problema de género, ayudar a empoderar a las víctimas ofreciéndoles apoyo psicológico y legal, y ayudar a reportar los incidentes de violencia a la Policía (Azevedo 1985; Chauí 1984; Nelson 1996, 1997; Sorj y Montero 1984). Entre estos grupos, estaba la unidad de CIV Mujer que se estudia en este artículo.

4. La Comisaría de la Mujer y su personal

A pesar de funcionar en una casa alquilada del tamaño de una mansión, un recorrido por el interior de la Comisaría de la Mujer, en la Ciudad del Sudeste, revela las pobres condiciones físicas en las que opera. En la sala de espera, donde las víctimas se sientan en sillas acomodadas en filas, se observa un filtro de agua hecho de barro, y el agua se toma en vasitos de yogurt reusados. En el jardín, el pasto crece sin cuidado. En la piscina que hay en el jardín interior, el agua está verde de moho, lo que despierta la preocupación entre el personal de que se pueda convertir en un foco para la proliferación del dengue, una enfermedad que se ha convertido en un problema generalizado en esta región del país. De hecho, la falta de recursos, como materiales de oficina, afecta la eficacia del trabajo en la Comisaría. Mientras duró mi recolección de datos, el Estado ya no le proveía a la Comisaría de sellos postales. Debido a esto, las víctimas debían hacer un viaje extra a la comisaría principal para buscar un sello,⁵ a fin de que se pudiera enviar un citatorio a los agresores.

La Comisaría abre de 8:30 a. m. a 6 p. m. de lunes a viernes, y nunca recuerdo haberla visto sin usuarias. Las funcionarias tienen una hora y cuarto para almorzar todos los días, y en este lapso, los BO (*boletins de ocorrência* o ‘reportes policiales’) son repartidos por una de las frentistas.

Durante la mayor parte de las ocho horas de trabajo, las funcionarias a cargo de redactar los BO se encuentran entrevistando a las víctimas y produciendo informes. Como dedicar ocho horas a preparar los BO se percibe como una actividad muy estresante entre las funcionarias, ocasionalmente ellas solicitan hacer otras tareas de oficina para «relajarse un poco».

Para entrar a las fuerzas policiales, las postulantes deben aprobar un conjunto de exámenes públicos. Una vez que han aprobado estos exámenes, las funcionarias que terminarán encargándose de la redacción de BO deben asistir a la academia estatal de la Policía durante tres meses. Su capacitación incluye aprender cómo hacer los BO, lecciones de tiro y conocimientos básicos de legislación criminal. Las discusiones sobre cómo afrontar la violencia doméstica, e incluso los aspectos más generales de la violencia contra la mujer, no forman parte de su entrenamiento: «[ese entrenamiento] es para las delegadas (las jefas policiales) pero no para las funcionarias de menor rango», dice Alessandra, una de las frentistas.

Una vez que terminan la academia policial, las funcionarias son asignadas a diferentes puntos del estado y, para las mujeres, aumenta la probabilidad de ser asignadas a la Comisaría de la Mujer. Esto genera mucha insatisfacción entre ellas; después de todo, nunca pensaron hacer este tipo especializado de trabajo policial ni fueron capacitadas para ello.

Durante mi recolección de datos, las tres funcionarias policiales a cargo de producir los BO y, por tanto, de tener los primeros encuentros con las víctimas fueron Elisete, Alessandra y María. Las tres funcionarias son trabajadoras calificadas y madres de clase media baja. Dos de ellas han sufrido algún tipo de violencia en la esfera doméstica. Alessandra vivía en la Comisaría de la Mujer en la Ciudad del Sudeste y lejos de su hijo, que era criado por los padres de ella. Elisete vivía con sus padres, quienes también

la ayudaban a criar a su niño. Finalmente, María vivía con su hija, a quien criaba sola. Tanto Alessandra como María dejaron la formación académica una vez que obtuvieron sus certificados de educación secundaria. A pesar de algunas dificultades financieras, de las tres funcionarias que estudiamos aquí, Elisete fue la única que continuó estudiando después de la secundaria, y de hecho se las ha arreglado para obtener un grado de bachiller (Relaciones Públicas). Ninguna de ellas eligió trabajar en la Comisaría de la Mujer y tres de ellas se mostraron insatisfechas con el trabajo que hacían en esa unidad. Una de ellas, Alessandra, tenía ya tres pedidos de transferencia rechazados.

De entre sus colegas, Elisete fue quien más se quejó de estrés emocional en el trabajo. Ella señaló que parte de ese problema fue su falta de entrenamiento o de «aptitud natural» para hacer este trabajo, así como la falta de apoyo por parte de Estado:

Muchas de nosotras renunciamos. No tenemos aptitud para hacer esto. Porque no estamos preparadas para hacerlo. No se nos da de manera natural. No tenemos ningún tipo de apoyo fuera de aquí. [...] Buena parte de nosotras estamos aquí porque hemos sido asignadas, no porque lo hayamos solicitado. [...] Date cuenta: ¿quién está aquí desde el principio? Este trabajo demanda mucho de nosotras. No estamos preparadas para esto.

Además, las oficiales creen que el trabajo que hacen en la Comisaría de la Mujer no es el tipo de trabajo que hacen los «verdaderos» oficiales de policía: «No es un trabajo gratificante», dice Elisete.

La insatisfacción de Elisete con el trabajo que realiza y su entorno laboral se convirtieron también en excusas que buscaron justificar la calidad de sus interacciones con las víctimas: «Es por eso que muchas veces “perdemos la paciencia”. [...] Ay, mujer (dirigiéndose a mí). Estoy muy estresada. Nueve años escuchando los problemas de otra gente vuelve loca a cualquiera».

Alessandra, la otra oficial, mostraba con frecuencia su desaprobación frente a las decisiones que tomaban las víctimas, se quejaba de que ellas (las víctimas) cambiaban de pareja con demasiada frecuencia, «tanto que a veces ni siquiera saben cuál es el apellido de su pareja actual. Hay una falta total de compromiso». Alessandra demostró un claro desconocimiento sobre la complejidad de los problemas que implica la violencia doméstica, especialmente sobre el hecho de que esta violencia toma la forma de ciclos recurrentes:

Incluso una mujer que ha sido hecha pedazos por su pareja viene con el anillo de matrimonio en el dedo y con el apellido de él como si fuera un trofeo. A veces, permiten ser golpeadas solo para salvar su matrimonio. Si ellas insisten en que uses su nombre de casada es porque quieren arreglar su relación, no terminarla.

Alessandra piensa también que en la Comisaría de la Mujer se les da a las víctimas «demasiado» espacio para ser escuchadas. En dependencias regulares, a diferencia de lo que ocurre en la Comisaría de la Mujer, dice Alessandra, «las víctimas solo tienen que estar paradas frente al *counter* mientras el reporte está siendo elaborado».

Finalmente, es importante mencionar que ninguna de las oficiales grabadas para este estudio se reconocieron a sí mismas como feministas.

5. El CIV Mujer y su personal

«Han quedado atrás los tiempos en los que éramos solo un puñado de mujeres “haciendo CIV” *no fundo da quintal* (‘en el patio trasero’)), dice la coordinadora del CIV durante una reunión con el personal, al tiempo que recuerda los tiempos en que el CIV Mujer no tenía un local estable. Al inicio solo eran un grupo de mujeres voluntarias y sus maletines, recorriendo de ida y vuelta los diferentes distritos de la ciudad para expandir las semillas

del conocimiento y la conciencia sobre la violencia contra la mujer. Casi dos décadas después de su creación, el CIV Mujer ya no es solo un grupo con una agenda feminista, sino que ahora cuenta con un espacio fijo, un *staff* de profesionales remunerados y un conjunto definido de métodos de trabajo.

En el momento de la recolección de datos, el CIV Mujer contaba con tres psicólogas, dos abogadas, una antropóloga y dos recepcionistas que alternaban horarios de atención. El CIV atiende de lunes a viernes de 9 a. m. a 5 p. m. Sin embargo, el equipo no está ahí todo el tiempo; algunas de sus miembros no trabajan a tiempo completo en el CIV, como se explica más adelante. El proceso de triaje —esto es, el primer encuentro entre las profesionales del CIV y las víctimas— ocurre tres veces por semana y solo en las tardes. Durante las demás horas, las víctimas son solo vistas en sus citas de seguimiento (con abogadas y psicólogas). Algunos días de la semana se reservan para reuniones generales del personal y otras reuniones de proyectos (por ejemplo, campañas de prevención del sida).

No hay una formación específica para convertirse en encargada del triaje en el CIV Mujer. Aprender a realizar un primer encuentro con las víctimas proviene de observar al personal de mayor antigüedad. De acuerdo con la coordinadora del CIV, Tania, las triajistas recurren también en gran medida a las habilidades adquiridas en su propio ámbito de formación profesional como la psicología y la antropología.

Las tres triajistas registradas para este estudio fueron Fernanda, Ivone y Tania, todas profesionales graduadas pertenecientes a la clase media y media alta. Ivone es una psicóloga clínica con un posgrado en terapia de pareja y familia que trabaja a medio tiempo y, además, atiende en su consultorio privado. En el momento de la recolección de datos, Ivone llevaba diez años trabajando en el CIV.

Ivone entiende su papel en el primer encuentro con la víctima como un momento:

[...] para darle la bienvenida [a la víctima], para liberar su tensión, para mostrarle que la violencia contra las mujeres es un problema social y que hay soluciones para el problema que la usuaria indica, para informarle de lo que el CIV puede ofrecerle, para recoger un historial completo sobre la relación actual que lleva y las relaciones anteriores.

De la misma manera, Ivone piensa que, para poder ayudar a una mujer en el CIV, la triajista necesita generar empatía. Según ella, la empatía es una de las maneras de ayudar a la usuaria a «movilizar sus propios recursos, ya que la solución real está en sus manos».

Fernanda es también psicóloga clínica y tiene un posgrado en Psicodrama. Ella comenzó por primera vez como voluntaria no remunerada en el CIV en el año 1996, y un año más tarde firmó un contrato como profesional pagada. Ella ve su rol de triajista como alguien que «recibe las quejas de la usuaria» y que «la ayuda a organizar sus pensamientos». Además, siguiendo la misma práctica que Ivone, Fernanda revela la importancia de la empatía en el trato con una usuaria: «El triaje ideal es aquel en el que eres capaz de crear algún tipo de conexión con ella [la usuaria]».

Al igual que Ivone, Fernanda también cree que su trabajo en el CIV Mujer la ha ayudado a mejorar tanto profesional como personalmente:

Es gratificante estar siempre aprendiendo de las historias de estas mujeres, cada una de ellas provoca en mí misma la necesidad de hacer un examen interno. [...] Cada mujer que se sienta frente a mí representa un nuevo libro que trato de leer, que interpela mis concepciones y valores. [...] Mi crecimiento nunca se detiene.

Finalmente, está Tania, la coordinadora del CIV, quien tiene el grado de bachiller en Ciencias sociales y una maestría en Antropología. Ha trabajado

en el CIV desde sus inicios y fue una de las que propuso su creación. Tania está casada, tiene tres niños y ha vivido en la Ciudad del Sudeste por casi treinta años. Ciertamente, Tania es una figura conocida en Ciudad del Sudeste y puede acceder con facilidad a círculos intelectuales y políticos. Ha enseñado durante varios años en una de las universidades locales y tiene una larga historia como activista feminista en esta ciudad, razón por la cual frecuentemente es invitada como entrevistada en el canal local de televisión y en los periódicos, y para hablar en eventos políticos e intelectuales.

Tania considera a la triajista como «la figura más importante del CIV». Según ella, la triajista entabla una conexión con las mujeres que recurren al CIV y esta conexión es lo que garantiza el tipo de trabajo que la institución quiere desarrollar con las víctimas.

6. Los tipos de respuesta de las profesionales a los turnos de habla de las víctimas

Se realizó un análisis cuantitativo con el objetivo de investigar el patrón general de los tipos de respuesta brindados por las profesionales a los turnos de habla de las víctimas en cada contexto. Luego de observar todas las respuestas ofrecidas por las profesionales a los turnos de habla de las víctimas, se identificaron cuatro tipos de respuesta en ambos contextos.

1. *Silencio*: cuando la profesional no toma el turno luego de que la víctima llega a un lugar relevante para la transición (esto es, el momento clásico para la alternancia entre los hablantes) (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). Como resultado, luego de un momento de silencio, la víctima autoselecciona el turno de habla y continúa hablando.

2. *Conectores de continuación*: la vocalización de elementos de apoyo como *mhmm*, *mmn*, *uh*, *ajá*, que son emitidos por la profesional para dejar pasar su turno de habla y así estimular a la víctima para que continúe hablando.
3. *Respuestas relacionadas con el tema*: estos son turnos que son tomados por la profesional y cuyo contenido se vincula temáticamente con el turno anterior de la víctima.
4. *Respuestas que cambian el tema*: también son turnos tomados por la profesional, pero cuyo contenido diverge de lo que la víctima ha dicho en el turno inmediatamente anterior.

La figura 1 muestra el patrón general de los turnos de las profesionales como respuestas a los enunciados de las víctimas.

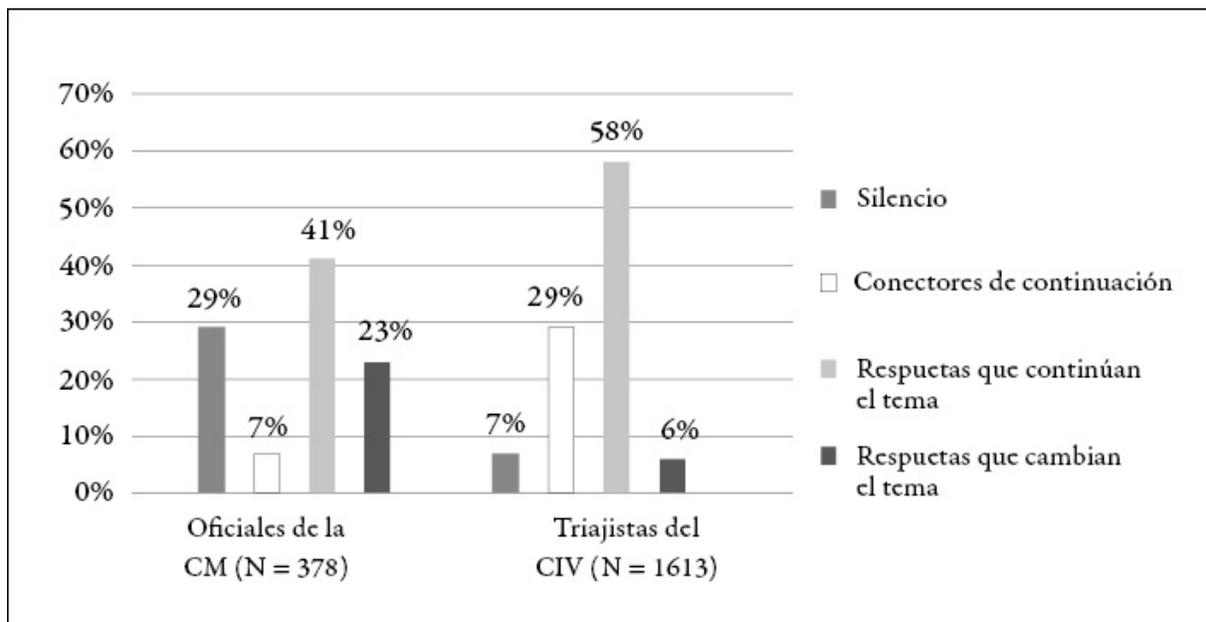
Se llevó a cabo un análisis de contingencia para comparar los cuatro tipos de respuesta en la Comisaría de la Mujer y en el CIV Mujer, y esto se ajustó de acuerdo con el número de profesionales en cada contexto. Los resultados dieron cuenta de una diferencia altamente significativa en las proporciones de los cuatro tipos de respuesta en ambos contextos ($p = .00018$). Como se muestra en la figura 1, los tipos de respuesta de las profesionales son similares en algunos aspectos y contrastantes en otros. Son similares en la medida en que la respuesta que se relaciona con el tema constituye la más recurrente en las profesionales en ambos contextos. Esto dio cuenta del 41% de las respuestas de las oficiales de la Comisaría de la Mujer y del 58% de las respuestas de las triajistas del CIV Mujer.

Esto parece guardar concordancia con las interacciones en general: esto es, buena parte de las respuestas deben, necesariamente, estar conectadas por el tópico con turnos anteriores, con el propósito de asegurar algún grado de cohesión en la interacción y así también garantizar algún grado de

fluidez en su desarrollo. Sin embargo, el porcentaje de respuestas relacionadas por el tópico difiere considerablemente en el caso del CIV, incluyendo un 41% más que en la Comisaría (58% vs. 41%).

En todas las demás evaluaciones, los resultados difieren. Para el CIV, el segundo tipo de respuesta más frecuente son los *conectores de continuación*, que representa el 29% de las respuestas de las triajistas. En cambio, para la Comisaría, el *silencio* y las *respuestas que cambian el tema* aparecen, de forma cercana, como el segundo y el tercer tipo de respuestas más frecuentes; estos tipos registran alrededor de un tercio y un cuarto, respectivamente, del total de respuestas. Los *conectores de continuación* en la Comisaría, por su parte, representan el tipo de respuesta menos usual generado por las oficiales. Así, mientras que el *silencio* y las *respuestas que cambian de tema* se ubican como la segunda alternativa más frecuente en la Comisaría, son las opciones menos preferidas en el caso del CIV.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados nos aproximan a las estrategias generales de trabajo de cara o imagen pública que se emplean en el CIV y en la Comisaría. Como vemos, las interacciones en el caso del centro de intervención en momentos de crisis están orientadas más hacia la solidaridad, con las triajistas usando más conectores de continuación, los que funcionan como una motivación para que las víctimas se animen a desarrollar sus historias. Esta estrategia también genera más cooperación en los encuentros estudiados. Por otro lado, las respuestas que cambian de *tema*, al margen de ser necesarias para el desarrollo de cualquier interacción, caen hasta la última categoría de respuesta emitida por las triajistas (6%), posición seguida por el *silencio* (7%).

La prevalencia tanto del *silencio* como de las *respuestas que cambian de tema* en el caso de la Comisaría de la Mujer sugiere que las participantes en las interacciones son menos cooperativas y que la fluidez de dichas intervenciones parece estar más fácilmente en riesgo. Con ello, se crean más oportunidades de quebrantamiento de la toma de turno, que en sí mismas constituyen eventos que amenazan la imagen de la participante. Por ejemplo, tanto el *silencio* como las *respuestas que cambian de tema* pueden indicar ausencia de interés hacia las contribuciones de la víctima, con lo cual se amenaza su imagen pública.

Sin embargo, como Gal (1995) argumenta, se debe prestar atención a la «contextualización del habla», entendida como el uso de estas respuestas en sus contextos discursivos. En otras palabras, se tiene que investigar también las complejidades involucradas en el uso de una u otra respuesta en el flujo de la interacción. Los *silencios*, en particular, tienen múltiples significados: pueden ser «empoderadores» o «desempoderadores» (Mendoza-Denton 1995) y son más complejos de lo que las simples frecuencias de uso podrían mostrar (Gal 1995, Lakoff 1995, Mendoza-Denton 1995). Para que el

silencio sea entendido, tiene que ser contextualizado; «solo contextualizando un silencio es que se puede estar cerca de entender su significado» (Mendoza-Denton 1995: 60). Tal como Gal (1995: 172) plantea, «el silencio [...] adquiere diferentes significados y tiene diferentes efectos dentro de contextos culturales e institucionales específicos, y como parte de diferentes ideologías lingüísticas».

El silencio también podría estar conectado a otras formas de poder en el discurso como es el caso del *control del tópico* (Matoesian 1993, Mendoza-Denton 1995, West y Zimmerman 1983). Mientras que una víctima podría ser forzada a hablar frente a la ausencia de respuestas por parte de la profesional, también podría ser silenciada por la imposición de *respuestas que cambian de tema*. En otras palabras, las *respuestas que cambian de tema* pueden forzar a la interlocutora a asumir un nuevo contenido no elegido por ella misma.

Así, en la siguiente sección contextualizo los *silencios* y las *respuestas que cambian de tema* dentro de un nivel de análisis discursivo que investiga el lugar y la forma en que estas respuestas ocurren. Específicamente, examino cómo ambos tipos de respuestas pueden trabajar de manera integrada y sutil, de modo tal que construyen el discurso como «un espacio para la reproducción de las relaciones de poder» (Matoesian 1993, Mendoza-Denton 1995). Además, analizo comparativamente el *silencio* y las *respuestas que cambian el tema* en la Comisaría y el CIV para mostrar las complejidades que no se reflejan en las frecuencias de uso.

7. Silencio y cambio de tema en la Comisaría de la Mujer: control, distancia y rechazo

Esta sección explora cómo las oficiales de policía en la Comisaría de la Mujer usan el *silencio* y las *respuestas que cambian de tema*. Sostengo que

ambos tipos de respuestas se usan como medios para el control de las contribuciones de las víctimas en la interacción y, a la vez, crean distancia entre las participantes. En particular, el uso combinado de ambas genera lo que Bucholtz y Hall (1995: 9) han llamado «la paradoja de la hegemonía y el control»; es decir, que las víctimas, en el encuentro con las oficiales de policía en la Comisaría de la Mujer, son, al mismo tiempo, silenciadas y forzadas a hablar (Bucholtz y Hall 1995, Lakoff 1995).

Como se hará evidente en el análisis, lo que parece ser más problemático del silencio como un tipo de respuesta es su efecto acumulativo a lo largo de los turnos. El extracto 1, que se muestra a continuación, tiene lugar al inicio del primer encuentro entre una oficial de policía llamada Alessandra y una víctima de violencia, de nombre Pulsina.

Extracto 1 [CM11-AP]

- 1 *((La víctima entra al cubículo con su hija de un*
2 *año.))*
- 3 *((La oficial de policía coloca los formatos en la máquina de escribir y escribe*
4 *el número de para el siguiente reporte.))*
- 5 PO Que que tá acontecendo?
 ALESSANDRA:
- 6 *Qué está pasando?*
- 7 PULSINA: É assim, ele é::- nós nos conhecemos há:: cinco
8 anos. Estamos juntos há quatro, e é casado um um
9 ano só.
- 10 *Es algo así, él es- nosotros nos conocemos desde hace cinco*
 años.
- 11 *Estamos juntos hace cuatro y casados solo por un*
12 *un año.*

13 (0.9)
14 PULSINA: E:: ela acabou de fazer um aninho, tá. E nós vi-
15 a::h ficamos separados durante o tempo que a
16 gente– que eu tava grávida, e:: mudamos em final
17 de fevereiro. Em março ele chegou um dia em casa
18 é:: me dizendo que usava drogas há mais de doze
19 anos. Ou seja, ele usou a gravidez dela
20 inteirinha.
21 *Y ella acaba de cumplir un añito, sí. Y estuvi-*
22 *ah separados por un tiempo cuando*
23 *estuvimos– cuando yo estuve embarazada, y nos mudamos*
24 *a fines de febrero. En marzo vino a casa un día eh*
25 *diciéndome que había estado consumiendo drogas desde hace*
26 *más de doce años. O sea que consumió drogas*
27 *durante todo mi embarazo.*
28 (1.2)
29 PULSINA: E sempre, na gravidez– quando ela tava na minha
30 barriga, ele sempre:: chegava em casa de manhã::
31 ou bêbado::– eu achava que era só bêbado, né. E
32 não era.
33 *Y siempre durante todo el embarazo– cuando ella estaba*
34 *en mi barriga, él siempre regresaba a casa en la mañana o*
35 *borracho– yo pensaba que solo estaba borracho, no. Y*
36 *no era así.*
37 (1.6)
38 PULSINA: E sempre agressivo. Sempre agressivo. Qualquer
39 coisinha assim. Essa semana ela caiu duas vezes,
40 tava começando a andar sozinha. E:: CAIU do lado

41 dele, né. Aí ele:: acho que começa a se sentir
42 culpado, ele diz que sou eu, começa a gritar, me
43 agredir ((começa a chorar enquanto fala)), ontem
44 quase quebrou meu bra::ço ((entonação subindo))
45 *Y siempre agresivo. Siempre agresivo. Por cualquier*
46 *cosita así. Esta semana ella se cayó*
47 *dos veces, estaba empezando a caminar solita. Y*
48 *ella CAYÓ cerca de él, no. Y pienso que ahí él*
49 *empezó a sentirse culpable, él dijo que soy yo,*
50 *comienza a gritar, a agredirme ((empieza a llorar mientras*
51 *habla)), ayer casi me rompió el brazo*
52 *((subiendo la entonación))*
53 (1,1)
54 PULSINA: Entendeu? É sempre assim. E hoje ele:: saiu com
55 um amigo dele– ele não tem na- – faz tempo que
56 eu tô falando pra ele pra tirá de cópia do
57 cadeado pra mim. Então ele sai, e ela quer
58 passear na rua, e eu não tenho chave porque eu tô
59 trancada dentro de ca::sa. ((entonação subindo))
60 *Entiende? Siempre es así. Y*
61 *hoy él salió con un amigo suyo– él*
62 *no tiene ninguno– hace tiempo que le he*
63 *estado diciendo que haga una copia de la llave para*
64 *mí. Entonces él sale, y ella quiere salir a pasear*
65 *a la calle, y yo no tengo llave*
66 *porque estoy encerrada dentro de la casa. ((subiendo*
67 *la entonación))*
68 (0,8)

69 PULSINA: {Ele sai pro trabalho e eu tenho que tá em casa.}
70 Ele NUNCA sai comigo. Então na hora que ele
71 chegou em casa, eu disse, ‘Poxa vida. Onde você
72 tava, eu pedi pra você vir mais cedo. Pra você XX
73 com ela pra ela não ficá–’ Porque eu tava ainda
74 com ela no colo, né. Ele falô assim, ‘É sua
75 obrigação. O problema é teu, porque não sei o
76 quê.’ Começou a me xingá, eu gritei {pra ele
77 falá} mais baixo, né. Nisso ela acordou, aí ele
78 ficô– a gente tá com um monte de conta atrasada,
79 pedimo dinheiro emprestado pro um amigo dele, e
80 ele tinha ido pegá. E saiu depois pra
81 [bebê com esse cara.]
82 *{Se va a trabajar y yo tengo que quedarme en casa.}*
83 *Él NUNCA sale conmigo. Luego cuando él*
84 *regreso a casa, yo dije: ‘Por dios santo. Dónde has*
85 *estado, te pedí que regresaras más temprano. Para que*
86 *tú pudiera XX con ella para que no se quede–’*
87 *Porque yo todavía estaba cargándola, ya. Él dijo*
88 *algo así, ‘Es tu obligación. El problema es*
89 *tuyo, y no sé qué.’ Me empezó a insultar,*
90 *y yo le grité {a él para que bajara} su voz,*
91 *no. En eso ella se despertó, ahí el quedó–*
92 *tenemos muchas cuentas atrasadas, pedimos una*
93 *platita prestada a un amigo suyo, y él tuvo que ir a*
94 *recogerla. Y salió después a*
95 *[tomar con ese amigo.]*

96 PO GENI: [Alessandra?]
97 [Alessandra?]
98 PO Oi.
ALESSANDRA:
99 *Sí.*
100 PULSINA: E chegou alto.
101 *Y regresó a casa bebido.*
102 PO *((Se para y abandona el cubículo.))*
ALESSANDRA:
103 NIÑA: *((Vocaliza algo.))*
104 PO *((Regresa al cubículo luego de 56 segundos.))*
ALESSANDRA:
105 PO A::h. E pegá às sete e meia. *((falando ainda com*
ALESSANDRA:
106 *.a outra policial))*
107 *Oh. Y empieza a las siete y media.*
108 *((terminando su conversación con la otra*
109 *oficial de policía))*
110 (0,8)
111 ALESSANDRA: Isso. Continua.
112 *Está bien. Continúa.*

Después de la clásica pregunta inicial de la oficial de policía «¿Qué está pasando?», la víctima produce seis turnos de habla (líneas 7-12, 14-27, 29-36, 38-52, 54-67 y 69-95) que terminan en un lugar relevante para la transición, pero la oficial de policía no ofrece respuesta. El sexto turno de Pulsina (líneas 69-95) se superpone con la intervención de otra oficial de policía (Geni). Nótese que en los dos turnos de Pulsina en los que hay un lugar relevante para la transición, su intervención está marcada con una

elevación en la entonación (líneas 44/52; 59/66-67), seguido por pausas (líneas 53 y 68). Al final de su cuarto turno (líneas 43/50-51), Pulsina comienza a llorar y, tras la ausencia de cualquier tipo de respuesta por parte de la policía, ella comienza su siguiente turno preguntándole a la oficial: «¿Entiende?». No se trata de argumentar sobre las «intenciones» reales de la víctima al hacer tal pregunta; en todo caso, «¿entiende?» puede ser una simple pregunta retórica o un modo efectivo de solicitar información. Sin embargo, independientemente de las intenciones de la víctima con esa pregunta, la oficial de policía continúa optando por no dar ningún tipo de respuesta. La responsabilidad comunicativa de continuar con el desarrollo de la interacción se deja enteramente a la víctima.

Como se discutió previamente, proveer de *conectores de continuación* en la interacción tiene la función de fomentar que el interlocutor continúe desarrollando sus ideas. Irónicamente, como podemos ver en el extracto 1, el silencio también genera que el hablante siga con la conversación. No obstante, la diferencia crucial entre estas dos estrategias es que mientras los *conectores de continuación* «fomentan» que la hablante siga narrando su caso, el *silencio* la «fuerza» a hacerlo. Más aún, mientras que los conectores de continuación confirman la recepción por parte del interlocutor, ratifican la escucha activa y brindan la oportunidad de tomar el turno de habla (Clark y Schaefer 1989, Schegloff 1981), de modo que aseguran un cierto grado de cooperación en el mantenimiento del flujo de la conversación (Holmes 1995, Holmes y Stubbe 1997, Lakoff 1995), el silencio, por su parte, puede convertirse en un modo de controlar la interacción. De hecho, en el extracto anterior, la muestra de que el control de la interacción está en manos de la oficial de policía se evidencia en el uso del imperativo que ella (Alessandra) hace luego de la interrupción de la otra oficial: «Bueno. Continúa» (líneas

111-112), que comporta una estrategia inusual para fomentar el habla en una conversación ordinaria.

Otra forma de control en la interacción es el rechazo del tema que la víctima se encuentra desarrollando mediante *respuestas que cambian el tema*, como se discute a continuación.

Extracto 2 (DDM7-AS)

- 1 PO ALESSANDRA: Que que aconteceu?
2 *Qué pasó?*
- 3 SANDRA: É que o meu ex-marido saiu de casa, né?
4 *Es que mi exmarido dejó la casa, sí?*
- 5 PO ALESSANDRA: É marido ou amásio?
6 *Es marido o conviviente?*
- 7 SANDRA: Não, é meu ex-marido— é:: a gente se se ajuntô.
8 *No, es mi exmarido— eh nosotros nos juntamos.*
- 9 PO ALESSANDRA: Era amásio.
10 *Era conviviente.*
- 11 SANDRA: É. Então ele foi embora. Aí:: ele de- — ele não
12 deixou muita coisa, né. Então aí foi— aí ele não
13 dá nada pros menino. Aí quando foi sábado, ele
14 foi lá, buscou a televisão. Ele me ameaçou. Ele
15 falou que se eu falasse alguma coisa, que se eu
16 fosse atrás dos meus direito, que ele ia— que
17 ele ia fazê— que ele ia me matá. Aí:: e eu
18 queria que ele devolvesse essa televisão de
19 volta, porque é a única coisa que eu tenho pros
20 menino. Pros menino vê::

21 *Sí. Entonces él se fue. Ahí él se— él no dejó*
22 *mucha cosa, no. Entonces ahí era— ahí él*
23 *no da nada para los niños. Ahí cuando*
24 *fue sábado, él fue allá, se llevó la televisión. Él*
25 *me amenazó. Él dijo que si decía alguna cosa,*
26 *que si reclamaba mis derechos, él iba—*
27 *él iba a hacer— él me iba a matar. Ahí yo*
28 *quería que él devolviera la televisión, porque es*
29 *la única cosa que tengo para mis niños.*

30 PO ALESSANDRA: Onde você mora?
31 *Dónde vive usted?*

32 SANDRA: Eu moro no Bairro Noel. Aí só que eu tô ficando
33 na casa da minha mãe, e só não tô indo lá porque
34 ele falou [que se eu se eu—]
35 *Yo vivo en el Bairro Noel. Solo que ahora me*
36 *estoy quedando en la casa de mi mamá, y solo no estoy*
37 *yendo para allá porque él dijo [que si yo si yo—]*

38 PO ALESSANDRA: [ELE RESPONDE] algum processo?
39 *[ÉL TIENE] algún proceso*
40 *judicial?*

41 SANDRA: Não, ele nunca respondeu.
42 *No, nunca lo tuvo.*

43 PO ALESSANDRA: ((Espirra.)) Pode continuar.
44 *((Estornuda.)) Puede continuar.*

Luego de la pregunta de apertura que realiza la oficial de policía (líneas 1-2), la víctima comienza a reportar los hechos revelando que su esposo ha abandonado la casa (líneas 3-4), a lo cual la oficial de policía interviene con

una respuesta relacionada con el tema del turno anterior (líneas 5-6). Esta intervención en forma de pregunta consiste en una «enmienda iniciada por el otro» (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977); en este caso, iniciada por Alessandra, la oficial de policía. A saber, Alessandra le pide a la víctima aclarar si la persona a la que hace alusión es efectivamente marido o conviviente (líneas 5-6). La respuesta de Sandra, la víctima, no es completamente satisfactoria (líneas 7-8), por lo que la oficial de policía realiza una enmienda en las líneas 9-10 y la víctima concuerda con ella en las líneas 11/21.

Habiendo aclarado su estado civil, la víctima (en las líneas 11-29) retoma la respuesta a la pregunta inicial de la oficial de policía. Este turno prolongado se encuentra con una pregunta que inquiriere por un tema no relacionado, a saber, su lugar de residencia (líneas 30-31). Ante ello, la víctima responde inmediatamente y se explaya sobre las razones por las que vive en ese lugar específico (líneas 32-37). Al turno de la víctima se superpone la oficial de policía con otra pregunta que cambia el tema (líneas 38-39), cuando todavía no hay un punto relevante para la transición y en el preciso momento en el que la víctima había logrado traer de vuelta el tema de su exconviviente (líneas 33-34/ 36-37).

Tal como en el caso del silencio, las respuestas que cambian de tema parecen hacerse más efectivas como estrategia de control en la Comisaría de la Mujer cuando son acumulativas, como se ha mostrado anteriormente. A medida que la víctima intenta conectar sus ideas de manera coherente de modo que pueda reportar los hechos, se ve interrumpida sucesivamente por las intervenciones de la oficial de policía.⁶ Estas unilaterales respuestas que cambian de tema inhiben la producción del relato de la víctima.

8. Silencio en el CIV: planteándole desafíos a la víctima

En términos generales, en contraste con lo mostrado en el caso de la Comisaría de la Mujer, la distribución de los silencios en el CIV no solo es infrecuente (representa una de las dos respuestas menos preferidas o el 7% de todas las respuestas), sino que aparece de manera irregular a lo largo de las interacciones. Esto quiere decir que, en lugar de aparecer acumulativamente o en grupo, el silencio, en tanto tipo de respuesta por parte de las profesionales del CIV, se caracteriza por ocurrencias únicas dentro del conjunto de otras respuestas como los conectores de continuación y las respuestas relacionadas con el tema, tal como se muestra a continuación. En el extracto 3 se muestra la interacción entre la triajista Fernanda y la víctima María Luisa.

Extracto 3 [CIV15-FML]

248 MARIA LUISA: Aí eu fui tomando bronca dele, eu fui ficando com
249 raiva dele. Ele trazia um doce pra filha dele, e
250 [não trazia pro meu filho]
251 *Ahí yo empecé a sentirme molesta con él, empecé a sentir*
252 *rabia hacia él. Él traía dulces para su*
253 *hija, y*
254 *[no traía nada para mi hijo]*
255 CIV-FERNANDA: [Fazia diferença entre os dois.]
256 *[Hacía diferencias entre los dos.]*
257 MARIA LUISA: Não. Ele não trazia pro meu filho.
258 *No. Él no le traía a mi hijo.*
259 CIV-FERNANDA: mhm
260 *mhm*
261 MARIA LUISA: E quando o Rodrigo pedia pra ele, ele dizia
262 assim, ‘Ah, vai comprar. Manda seu pai comprar.’

263 *Y cuando Rodrigo le pedía para él, él le decía,*
264 *‘Ah, ve tú a comprarlo. Dile a tu papá que te compre.’*
265 (1,4)
266 MARIA LUISA: Então eu fui tomando bronca dele, eu fui tomando
267 raiva. Eu não sentia mais nada por ele. Até
268 quando ele piscava eu morria de ódio.
269 *Entonces fui agarrándole bronca, yo fui sintiendo*
270 *rabia hacia él. Ya no sentía nada*
271 *por él. Hasta cuando él pestañaba yo moría*
272 *de odio.*
273 CIV-FERNANDA: Tá.
274 Ya.
275 MARIA LUISA: Então eu ia levando porque eu não podia sair. Não
276 podia pagar alugue::l, [eu não podia–]
277 *Entonces yo iba arreglándomelas porque yo no podía irme.*
278 *No podía pagar el alquiler, [no podía–]*
279 FERNANDA: [Você tava] sem condições
280 financeiras de tomar uma outra decisão=
281 *[Tú estabas sin recursos*
282 *económicos como para tomar otra decisión=*
283 MARIA LUISA: =sem condições. Então eu não podia sair pra lugar
284 nenhum=
285 *=sin recursos. Por eso no podia irme a ningún otro lado=*
286 CIV-FERNANDA: =mhm=
287 =mhm=

En este extracto, el único silencio producido por la triajista (línea 265) ocurre no solo en un contexto en el que se muestra como una oyente activa

(proporcionando conectores de continuación, como en las líneas 259-260 y 273-274), sino que participa activa y colaborativamente «coconstruyendo el turno» (Clark y Schaefer 1989, Lerner y Takagi 1999) junto con la víctima (líneas 255-256 y 279-282). Así, cuando el silencio ocurre, no parece reflejar un patrón disruptivo o de indiferencia.

Sin embargo, dos o más silencios consecutivos por parte de la triajista ocurren en momentos especiales de la interacción. Estos momentos, en el extracto 4, son aquellos en los que la triajista plantea desafíos a las creencias o acciones de la víctima, es decir, cuando la estimula a reflexionar, en lugar de que solo continúe reportando los hechos.

El extracto 4 se desarrolla entre la triajista Ivone y la víctima Geni, quien ha sido varias veces violentada tanto psicológica como físicamente por parte de su esposo. Ella ha tenido dos abortos que, según su testimonio, han sido diagnosticados como efectos de los maltratos físicos y psicológicos sufridos en casa. El esposo ha desarrollado síntomas de impotencia sexual y la culpa por ello, agrediéndola verbal (con calificativos como *frígida* y *perra*) y físicamente. De acuerdo con Geni, él la ha acusado tantas veces de manera injusta que ella ha terminado por «dormir» con otro hombre tres días antes de acudir al CIV.⁷ Geni revela que se encuentra lidiando con un gran sentimiento de culpa, que parece haberse acrecentado por sus creencias religiosas (dado que en varios momentos de la entrevista ella indica haber «pisado la sangre de Cristo» y que, por ello, «nunca será perdonada»). El esposo la ha desalojado de la casa y Geni cree que, además, será expulsada de la iglesia por lo que ha hecho. Ella llora durante varios pasajes de la entrevista.

Extracto 4 [CIV20-IG]

369 criança contra mim, né. Que eu dormi com outro
370 homem.
371 [Aí ele falou as-]
372 *Sí yo dije– los niños escucharon, no, ahí él*
373 *puso a los niño en mi contra, sí. Que yo*
374 *dormí con otro hombre.*
375 *[Entonces él dijo-]*
376 CIV-IVONE: [Ele falou isso] pras crianças.
377 *[Él dijo eso] a los niños.*
378 GENI: Aí ele falou assim, ‘Você pecou, você pode sumir
379 da minha vida. Some que eu não quero você nem
380 pintada de ouro. Você pecou, você se sujou, você
381 é imunda, porca. E some que senão eu nem sei o
382 que eu sou capaz de fazer com você.’
383 *Ahí él dijo algo así, ‘Tú pecaste, puedes desaparecer de*
384 *mi vida. Desaparece porque no te quiero ni aunque estuvieras*
385 *hecha de oro. Tú has pecado, te has vuelto sucia, eres*
386 *asquerosa, una cerda. Y desaparece porque no sé*
387 *qué soy capaz de hacer contigo.’*
388 CIV-IVONE: E você pensa como ele, que você pecou, que você é
389 imunda, porca também?
390 *Y tú piensas como él, que tú pecaste, que*
391 *eres una sucia, una cerda también?*
392 GENI: Nem sei.
393 *No sé.*
394 (2,2)
395 GENI: Nem sei. ((Chora.))
396 *No lo sé. ((Llora.))*

397 (3,5)

398 GENI: Porque depois que eu cheguei neste ponto agora.

399 *Porque después de que llegué a este punto.*

400 CIV-IVONE: Que será que aconteceu, o Geni, que você nunca

401 procurou ajuda ANTES.

402 *Qué será que pasó, Geni, que tú nunca*

403 *buscaste ayuda ANTES.*

404 GENI: Eu tinha dó, muita dó dele. Toda vez que ele me

405 que ele me agredia, eu tinha muita dó dele. Eu

406 achava que se eu procurasse a polícia pra ele,

407 ele poderia vingá de mim depois, que ele– que

408 nem, tá com uns quinze, vinte dias, a irmã dele

409 mais nova, tirou minha menina de mim, levou pra

410 casa dela. Deu pra fazer pra mim pra achar onde

411 ela tava. E ela disse que ia tomá de mim mina

412 filha. ((Ivone, enquanto isso, procura papel

413 higiênico, mas não consegue encontrar.))

414 *Yo sentía pena, mucha pena por él. Cada vez que*

415 *él me agredía, yo sentía pena por él. Y pensaba que*

416 *si lo denunciaba a la policía, él*

417 *podría vengarse de mí después, que él–*

418 *han pasado como quince, veinte días, su hermana*

419 *menor, me quitó a mi hija, se la llevó a su*

420 *casa. Me tomó mucho trabajo averiguar*

421 *dónde estaba. Y ella dijo que ella*

422 *me quitaría a mi hija. ((Ivone, mientras tanto,*

423 *busca papel higiénico para las lágrimas de Geni, pero*

424 *parece no encontrarlo.))*

En el intercambio anterior, luego de que la víctima reporta los insultos que recibe por parte de su esposo (líneas 368-374 y 378-387), la triajista Ivone le plantea un desafío al preguntarle si ella también cree en esas acusaciones (líneas 388-391). La respuesta inicial de la víctima es que lo ignora (líneas 392-393), a lo que le sigue el silencio por parte de la triajista (línea 394). Luego, la víctima reitera su respuesta (líneas 395-396), que nuevamente es seguida por un silencio por parte de la triajista (línea 397), de modo que el turno regresa a la víctima, quizá invitándola a considerar sus ideas con mayor profundidad. La siguiente pregunta de la triajista (líneas 400-403) parece evidenciar que este es un momento crítico en el que se plantea un desafío a la víctima, uno en el que se pregunta por las razones que la llevaron a demorar el pedido de ayuda. A esto, la víctima finalmente responde de manera más elaborada en las líneas 404-424.⁸

9. La contextualización del cambio de tema en el CIV

Finalmente, a diferencia de lo encontrado en la Comisaría de la Mujer, las respuestas que cambian de tema en el CIV son crucialmente diferentes de dos maneras importantes. Primero, cuando los cambios de tema ocurren en el CIV son marcados por algún rasgo lingüístico adicional, a saber, son contextualizados por algún tipo de «señal» (Gumperz 1982). Una de esas señales es el uso del primer nombre de la víctima como vocativo (véase Ostermann 2000, para una discusión detallada sobre los vocativos). Otras señales que contextualizan el cambio de tema (al aparecer inmediatamente antes) son i) los marcadores discursivos tales como *está bien* y *entonces está bien*; ii) metacomentarios tales como *dime una cosa*; y iii) metacomentarios que hacen referencia a temas anteriores planteados por la

vítima, tales como *dijiste antes que*. Esto se muestra en los siguientes extractos.

Extracto 5 [CIV19-FK] OK como una señal de contextualización para cambio de tópico

487 KÊNIA: [Então] eu não consigo misturá.
488 *[Entonces] no me gusta mezclar cosas.*
489 CIV-FERNANDA: [mhm]
490 *[mhm]*
491 KÊNIA: [Né.] Criança é uma coisa, adulto é outra.
492 *[Exacto.] Un niño es una cosa, y un adulto otra.*
493 CIV-FERNANDA: Tá. hhh por essa postura que ele teve ontem, você
494 acha, que ele tá predisposto à separação::, ou
495 que é MAIS uma das crises de você::s e::, [da
496 parte]
497 **OK. hhh** *por esa actitud que él tuvo*
498 *ayer, crees, que él quiera*
499 *separarse, o esa es una crisis MÁS de ustedes*
500 *y, [de su parte]*

Extracto 6 [CIV20-IG] Dime una cosa como una señal de contextualización para cambio de tema

1164 GENI: Ele fala disso desde que a gente casou. Que eu tô
1165 pondo roupa de puta, roupa de galinha. Isso aí
1166 pra mim:: me machuca por dentro.
1167 *Él dice esto desde que nos casamos. Que uso*
1168 *ropa de puta, ropa de ramera. Eso a mí*

1169 *me duele por dentro.*
1170 CIV-IVONE: Me diz uma coisa. Na família dele, tem alguém que
1171 tem problema menta::l ((entonação subindo))
1172 *Dime una cosa. En su familia, hay alguien*
1173 *con problemas mentales* ((subiendo entonación))
1174 GENI: Ah eu não sei. ((Continua.))
1175 *Ah no lo sé.* ((Continúa.))

Extracto 7 [CIV22-IH] Tú dices que... como una señal de contextualización para cambio de tema

317 CIV-IVONE: [Vocês tinham] uma boa vida sexua::l [ou ele–]
318 *[Ustedes tenían] una buena vida sexual [o él–]*
319 HELENA: [Tinha.]
320 Tinha. Só que com as brigas foi foi se espaçando,
321 as relações. Inclusive ele fala fala palavras de
322 baixo calão na frente da minha mãe. Na frente dos
323 meus fi::lhos. Né. E:: tá sendo MUITO humilhante,
324 muito difícil. Tenho procurado evitar discussões
325 SÉRIAS, mas chega uma hora que a gente também se
326 desequili::bra=
327 [Tenía.]
328 *Tenía. Pero con las peleas fueron cada vez*
329 *menos, las relaciones sexuales. De hecho, dice dice*
330 *palabrotas frente a mi mamá. Frente a mis hijos.*
331 *Sí. Y está siendo muy humillante, muy*
332 *difícil. He estado tratando de evadir discusiones*
333 *serias, pero llega un punto en que también*

334 *perdemos el control=*

335 CIV-IVONE: =mhm::

336 =*mhm*

337 HELENA: E:: e tá assim.

338 *Y y es así.*

339 CIV-IVONE: **Você falou que** ele foi alcóolatra e não é mais. O

340 que é não ser mais

341 alcóolatra. [Ele bebe como agora?]

342 ***Dijiste que*** *él era un alcohólico pero ya no lo*

343 *es. Qué significa no ser un alcohólico.*

344 *[Ahora cómo toma?]*

345 HELENA: [Não ser mais–] Ele bebe ah:: no final de

346 sema::na, duas cerve::ja. ((Continua.))

347 *[No serlo–] Él toma ah los fines de semana, dos*

348 *cervezas. ((Continúa))*

Como puede verse en los ejemplos anteriores, estas «señales de contextualización» funcionan como un aviso para el interlocutor de que un cambio en el tema está por ocurrir. Estas señales ayudan a la fluidez de la interacción (y, por tanto, hacen trabajo de imagen) al mostrar consideración y evitar cambios bruscos en el tema.

Finalmente, además de estar contextualizadas, las respuestas que cambian de tema en el CIV no se caracterizan por producirse de manera recurrente a lo largo de los turnos. Tal como ocurre con el silencio, además de ser una de las dos respuestas menos preferidas, el cambio de tema también se caracteriza por su dispersión a lo largo de la interacción.

10. Relación con otros hallazgos

El análisis de otros aspectos del mismo corpus de datos (Ostermann 2000, 2002, 2003a) corrobora los hallazgos acerca de los patrones interaccionales presentados aquí. Por ejemplo, un análisis discursivo (Ostermann 2003a) del uso de la alternancia del pronombre de segunda persona, *tú* y *usted* (você [T] y a *senhora* [V] en el portugués brasileño del sudeste), demuestra cómo la alternancia de pronombres funciona como una señal de contextualización en interacciones cara a cara. El estudio revela la plasticidad estratégica del cambio de pronombre en tanto dispositivo de contextualización y cómo este es utilizado por las profesionales para manipular diferentes aspectos de la interacción y para ejercer poder y/o solidaridad a nivel local. Mientras que en el caso de la Comisaría de la Mujer la alternancia de pronombre contextualiza la *organización de la preferencia* (*preference organization*) y *el cambio en los marcos* (*frames*) y *las posiciones* (*footings*), en el CIV solo contextualiza el cambio en los marcos y las posiciones.

A pesar de que los dos escenarios (Comisaría de la Mujer y CIV) comparten uno de los tipos de alternancia de pronombre — contextualización de cambios en marcos y posiciones—, tal alternancia es diferente en ambos escenarios. El análisis demuestra que, aunque las oficiales de policía son capaces de cambiar las posiciones de manera que se alinean con las víctimas, sus alineamientos son predominantemente institucionales. Estos son producidos como evaluaciones de las decisiones y del comportamiento de las víctimas en términos de lo que es correcto y lo que es incorrecto. Se refuerza el hecho de que esos alineamientos son de carácter institucional mediante el cambio a un registro más formal, a través del pronombre de distanciamiento correspondiente a *usted* (*a senhora* [V]).

Por el contrario, en el CIV, el único encuentro en el que hallamos alternancia entre las dos formas pronominales, la triajista manipula el

sistema de pronombres a fin de alinearse y realinearse constantemente con la víctima, sin expresar evaluación alguna de la conducta de esta, y mostrando una fuerte dosis de sensibilidad ante la complejidad de las emociones involucradas en el relato de la víctima. Un encuentro de este tipo sucede entre la triajista Fernanda y la víctima Zuleica. Este intercambio es emocionalmente sobrecogedor y, ciertamente, uno de los casos más graves y complejos de abuso físico, sexual y psicológico que grabé. Zuleica rompe en llanto en varios momentos a lo largo del encuentro con la triajista Fernanda. La víctima, Zuleica, tenía la nariz rota como resultado del ataque perpetrado por quien en ese momento era su expareja, Octavio, con quien había vivido durante diez años. Este, además, había tratado de asfixiarla. Sin embargo, Zuleica no era la única víctima en su familia. Él había exhibido sus genitales frente a la hija de Zuleica (de un matrimonio previo), había seducido a la nuera de Zuleica y había hecho que las nietas de Zuleica se quitaran la ropa y le mostraran sus cuerpos. La triajista Fernanda catalogó como un «caso grave de violencia» lo que Zuleica había sufrido, y me confesó que al final de la atención quedó perturbada por la complejidad que implicaba el caso.

En el intercambio transcrito a continuación se presenta un caso de *cambio de pronombre que contextualiza un cambio en el marco y en la posición*. Zuleica narra el episodio en el que su nuera se involucra con su pareja, Octavio.

Extracto 8 [CIV14-FM]

962	ZULEICA:	[Enquanto] eu trabalhava em Sobrado (0.8) ele
963		dormia com a minha nora, na minha cama. E
964		enquanto meu filho trabalhava. ((Chora.))
965		[Porque] mientras yo trabajaba en Sobrado (0.8) él

966 *dormía con mi nuera, en mi cama.*

967 *Y mientras mi hijo trabajaba. ((Llora.))*

968 CIV-FERNANDA: E como é que vocês descobriram i::sso?

969 *Y cómo así ustedes descubrieron eso?*

970 ZULEICA: Uma vizinha me alertou.

971 *Una vecina me avisó.*

972 CIV-FERNANDA: Você chegou a dá o flagrante ou não?

Tú llegaste a descubrirlo o no? ((suaviza su voz))

975 ZULEICA: *((Llora.))*

976 (3.8)

977 CIV-FERNANDA: Se **a senhora** deixasse seu coração falá um pouquinho agora, né, não tão a cabeça–

979 *((entonação subindo))*

980 *Si **usted** dejara hablar ahora un poco a su corazón, sí,*

981 *no tanto su mente– ((subiendo la entonación))*

982 ZULEICA: *((Llora.))*

983 FERNANDA: Dá pra falá ou não?

984 *Está bien hablar o no?*

985 ZULEICA: Dá.

986 *Está bien.*

987 CIV-FERNANDA: Dá?

988 *Sí?*

989 (1,6)

990 CIV-FERNANDA: Porque parece que é MUITA coisa, né. Muitas– são

991 MUITAS histórias.

992 *Porque parece que es MUCHA cosa, sí. Muchas– son*

993 *MUCHAS historias.*

En el extracto anterior, al tiempo que Zuleica narra el involucramiento de su expareja con la esposa de su hijo, ella se conmueve y comienza a llorar (líneas 964/967). Probablemente debido a que la triajista se da cuenta del dolor que le causa revivir la historia al contarla, le pregunta a Zuleica si ella fue testigo de los hechos (líneas 972-974). Para hacerlo, Fernanda pronuncia su pregunta con una voz más suave y hace uso del pronombre más solidario *tú* (T). Zuleica no produce una respuesta (un segundo par) a esta pregunta, pero sí contesta con más llanto. La triajista Fernanda no insiste en la pregunta; solo se mantiene a la espera de una respuesta. Al no recibirla luego de una pausa de 3,8 segundos, Fernanda abandona la pregunta sin hacer responsable a la víctima por su silencio; pasa a otra pregunta, con la cual responde y se alinea con el dolor que la víctima expresa a través de sus lágrimas y su dificultad para hablar. Así, en las líneas 977-981, ella invita a Zuleica a «dejar que su corazón hable». Al producir un turno como ese, la triajista Fernanda cambia de pronombre, a *senhora* ('usted'), usando la forma V. Tal cambio podría ser explicado como un intento por expresar deferencia y respeto hacia la víctima, debido a la gravedad de los problemas que ha vivido, y para crear un espacio en el que Zuleica pueda continuar llorando más cómodamente, con dignidad y respeto.

En cuanto al otro tipo de alternancia de pronombre, usado para contextualizar *la organización de la preferencia*, el hecho de que solo aparezca en la Comisaría de la Mujer se condice con el análisis que se hace aquí de los estilos interaccionales de coerción versus apoyo. Esto quiere decir que las interacciones con las oficiales de policía ofrecen menos posibilidad de desviación de lo que se considera como las formas canónicas del discurso institucional. Los quiebres en los pares adyacentes por parte de las víctimas, la provisión de respuestas no preferidas e incluso las

expresiones de desacuerdo con la agenda de las oficiales de policía no son toleradas por las profesionales. El manejo del sistema de pronombres, precisamente, se usa para señalar dicha falta de tolerancia.

El extracto 9, que se produce entre la oficial de policía Alessandra y la víctima Karen, muestra una instancia en la que el cambio de pronombre contextualiza la organización de la preferencia. En esta interacción, la policía Alessandra se dirige a la víctima, principalmente, usando la forma *você* ('tú') (T) (20 veces). El pasaje de abajo documenta la primera ocasión en la que se cambia a *a senhora* (V).

Extracto 9 [DDM8-AK]

- 1 PO ALESSANDRA: *((Coloca los formularios en la máquina de escribir y escribe*
2 *el número del siguiente reporte.))*
- 3 PO ALESSANDRA: Que que aconteceu?
4 *Qué ocurrió?*
- 5 KAREN: Bom, eu fui espancada. [Né?]
6 *Bueno, me pegaron. [No?]*
- 7 PO ALESSANDRA: [Vo]cê tem MARCAS da
8 *agreSSÃO?*
9 *[Tie]nes MARCAS de la*
10 *agreSIÓN?*
- 11 KAREN: Ele me deu tapas. Muitos tapas e [chutes na
12 *barriga-*]
13 *Me abofeteó. Muchas bofetadas y [patadas en*
14 *mi estómago-*]
- 15 PO ALESSANDRA: [Mas a senhora]
16 *tem marcas?*

17 *[Pero usted]*
 18 *tiene marcas?*
 19 KAREN: Não. [Eu-]
 20 *No. [Yo-]*
 21 PO ALESSANDRA: [Tá.]
 22 *[Ok.]*
 23 KAREN: até ontem eu tava com a marca dos dedos. Agora
 24 sumiu. E na barriga eu passei no Hospital Monte
 25 Pascoal, tomei injeção pra dor, né, [tomei
 26 injeção-]
 27 *Hasta ayer tenía marcas de sus dedos. Pero*
 28 *ahora ya no están. Y en el estómago paré en*
 29 *el hospital Monte Pascoal, y me pusieron una inyección para*
 30 *el dolorain, viste, [me pusieron una inyección-]*

Esta secuencia está formada por un conjunto de pares adyacentes del tipo pregunta-respuesta. Alessandra, la oficial de policía, inicia el intercambio haciendo una pregunta (líneas 3-4), a la cual la víctima replica (líneas 5-6). La oficial de policía continúa con una segunda pregunta (líneas 7-11) en la que se dirige a la víctima con un verbo de la forma *tú*. En este caso, sin embargo, en lugar de contestar con una simple afirmación o negación, la víctima produce una respuesta para la oficial en la que le proporciona detalles sobre el ataque físico (líneas 11-14), que no es exactamente lo que se le ha pedido. En otras palabras, a pesar de producir una respuesta que llena el segundo lugar del par adyacente, *no* es la información que la oficial Alessandra está buscando o —en términos de Levinson (1983: 336)— no es la «respuesta esperada». Esto se evidencia cuando la oficial de policía reitera la pregunta en un segundo intento por

obtener una respuesta relevante (líneas 9 y 10). Su nuevo intento consiste en una «enmienda iniciada por el otro» (Schegloff, Jefferson y Sacks 1977), es decir, al repetir la pregunta, la oficial remarca lo inapropiado de la respuesta brindada por la víctima. Nótese que este intento está «empaquetado» (Pomerantz y Fehr 1997) en una serie de señales de contextualización que incluyen el cambio de pronombre: i) Alessandra cambia de *tienes* (T) a *tiene* (V) para dirigirse a la víctima; ii) inicia su turno interrumpiendo la respuesta no esperada de la víctima; y iii) introduce su turno con un el marcador adversativo *pero*, señalando que hay algo acerca de la respuesta anterior que considera problemático (véase Ostermann 2003a para una discusión más detallada sobre la alternancia de pronombres).

Otro análisis que apoya los hallazgos encontrados en el presente artículo es la investigación de la «organización estructural general» (Drew y Heritage 1992, Heritage 1997) de los encuentros en términos de «fases» y «secciones», por ejemplo, apertura, producción de reportes, provisión de información, cierre (véase Ostermann 2000, 2002). La organización estructural general de los encuentros en los dos escenarios (Comisaría de la Mujer y CIV) no solo varía en su forma —lo cual es explicable por la distinta naturaleza del servicio que ambas instituciones ofrecen—, sino también en su complejidad, especialmente en lo que respecta a la flexibilidad que las profesionales tienen (o no) en el orden de las secciones durante los encuentros. En la Comisaría de la Mujer, los movimientos que se salen de la sección durante el encuentro no son fácilmente incorporados por las oficiales de policía, quienes más bien tienden a mantener la sección en el curso de la interacción que han iniciado. Por ejemplo, la información nueva que voluntariamente proporciona la víctima una vez que el reporte policial ya está en proceso (o listo) se considera «innecesaria». Los hechos narrados previamente por la víctima ya han calificado como un reporte

policial, para lo cual ya se está produciendo una respuesta institucional (es decir, se está escribiendo un reporte) y, por tanto, cualquier información adicional es vista como prescindible.

En el CIV, por el contrario, los encuentros parecen presentar mayor flexibilidad en cuanto a adelantarse o retomar secciones, y los «desvíos» respecto de la organización estructural general —organización con la que solo la profesional está familiarizada— provocados por la víctima son fácilmente manejados por las triajistas. Cualquier información revelada por la víctima, en cualquier punto del encuentro, es vista como parte del reporte que se encuentra en desarrollo y es considerado importante para los tipos de respuestas que la institución proporciona.

Como he propuesto en otros estudios (Ostermann 2000, 2002), una diferencia tan crucial entre los dos escenarios se explica en parte por la distinta orientación de las tareas y por la naturaleza de los servicios y respuestas provistas en cada una de ellos. Pero el problema de la mayor o menor adaptación a las necesidades de la víctima y a su falta de familiaridad con las rutinas institucionales no se puede explicar completamente tomando en cuenta la naturaleza de los servicios institucionales. Ello se encuentra también relacionado con las distintas posturas ideológicas que tienen las profesionales en cada escenario, lo que podría representarse icónicamente en las palabras de ellas mismas:

CIV Mujer: [El primer encuentro] es una oportunidad crucial para plantear e iniciar la relación entre la institución y la usuaria «con el pie derecho». (Tania, coordinadora del CIV)

Comisaria de la Mujer: No les doy a las víctimas más de lo que el Estado puede ofrecer. Y eso es el reporte policial. (Alessandra, oficial de policía)

11. Consideraciones finales

Quizá por costumbre ocupacional, quizá en virtud de la calma que obtiene cualquier hombre importante al que se le pide consejo y que, sabiendo que mantendrá el control sobre el tema de la

conversación, deja a su interlocutor preocuparse, esforzarse, afanarse a su gusto; quizá también para hacer valer el carácter de su cabeza (griega, según él, a pesar de sus grandes bigotes), M. de Norpois mantuvo, mientras le explicábamos algo, una inmovilidad en la expresión tan absoluta como si se hubiera estado hablando ante algún busto antiguo —y sordo— en medio de un museo.

(Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido*; en Bourdieu 1977: 645)

Aunque Pierre Bourdieu cita un personaje masculino en el pasaje anterior, con seguridad su interpretación se aplica al ejercicio del poder en general e ilustra una de sus tesis fundamentales: que el lenguaje no es solo un instrumento para la comunicación o para el conocimiento, sino también un instrumento de poder. Tal como se ha desarrollado en este estudio, el análisis ha mostrado que los encuentros en la Comisaría de la Mujer se caracterizan tanto por el alto grado de control de las interacciones por parte de las agentes policiales como por su distancia respecto de las víctimas. Claramente, las oficiales de policía atienden menos las necesidades y deseos de las víctimas (esto es, su cara o imagen pública) al proveer poca o nula retroalimentación cuando las víctimas reportan sus problemas. En contraste, las profesionales del CIV hacen especial énfasis en disminuir la obvia distancia que existe entre ellas y las víctimas, así como en aminorar el grado de amenaza a la imagen pública que un encuentro de este tipo puede tener para las víctimas.

Con respecto a los descubrimientos presentados aquí, surgen preguntas adicionales. Según Brown y Levinson (1987), usualmente sucede que el fracaso (o falta de preocupación) por hacer trabajo de cara o imagen pública («*facework*») a fin de proteger la imagen del interlocutor (por ejemplo, al cambiar abruptamente de tema o no proporcionar una escucha activa) también amenaza la imagen de uno mismo, o —prestándonos las palabras de Bayraktaroglu (1991)— «mancha» la propia imagen. Si esto es así, ¿por qué las oficiales de policía no habrían de temer perder su propia imagen?

Las respuestas posibles yacen en la propia teoría de Brown y Levinson (1987). Los autores explican que una hablante podría decidir no rectificar sus actos cuando es «ampliamente superior en poder» a su interlocutor. Otra posibilidad, como los autores afirman, es que, al hacerlo, ella (en este caso la oficial de policía de la Comisaría de la Mujer) podría asegurar el apoyo de la audiencia para sí misma (Brown y Levinson 1987). Las oficiales de policía obviamente poseen cierto poder en el contexto del reporte de la violencia; por ejemplo, son las guardianas de la producción (o no) del documento oficial que «validará» las acciones como actos criminales. Pero ¿de quién podrían estar queriendo lograr apoyo las oficiales de policía?

12. El poder del *habitus* en la construcción de las comunidades de práctica

Dos conceptos relacionados se vuelven cruciales en este punto con miras a interpretar los fenómenos lingüísticos encontrados en esta investigación. Estos son los conceptos de *habitus* (Bourdieu 1977, 1991) y de «comunidad de práctica» (Eckert y McConnell-Ginet 1992). Bourdieu define *habitus* como un conjunto de disposiciones corporizadas hacia el lenguaje y hacia las situaciones de interacción, así como a las percepciones del mundo que definen para un hablante particular las estrategias lingüísticas que son «apropiadas para sus oportunidades o ganancias particulares, dada su competencia y autoridad» (Bourdieu 1977: 655). El discurso, según Bourdieu, es por lo tanto un «bien simbólico» (1977: 651) que es adquirido y condicionado por factores sociales, económicos y políticos que, a su vez, consisten esencialmente en relaciones de poder.

De manera más importante, el *habitus* representa las prácticas que están involucradas en la manera como una persona estructura su mundo y su lugar en él (Murray 1990). Y es específicamente este aspecto del *habitus* el

que está relacionado con el concepto de comunidades de práctica. Así, son estas comunidades de práctica situadas, «ocasionadas» (Stokoe 1998), en las cuales los grupos que se involucran mutuamente en actividades específicas en formas más o menos intensivas, las que dan lugar a un conjunto particular de prácticas, lingüísticas y no lingüísticas, socialmente compartidas.

Las «comunidades» que habitan, reproducen y forman las instituciones vistas en este estudio no comparten las mismas prácticas en sus interacciones con las víctimas de violencia doméstica. Las oficiales de policía, como ya sabemos, no son solo «mujeres». Son trabajadoras mujeres dentro de un sistema tradicionalmente dominado por hombres (y todavía predominantemente dirigido por hombres), la fuerza policial del Estado. Ellas son también mujeres de clase trabajadora o clase media baja. Son madres solteras, algunas de ellas dependen de la ayuda económica de sus padres para poder criar a sus propios hijos. Todas son mujeres que han sido colocadas en un ambiente laboral que, pese a representar algunas ventajas para ellas, no constituyó una opción laboral que escogieron ellas mismas. Además, no han recibido entrenamiento (sensibilización o algo similar) para trabajar con este tipo de usuarias y con los crímenes que tienen que abordar. Es más, a pesar de las experiencias cercanas con el abuso que ellas mismas han experimentado en el ámbito doméstico, las oficiales de policía de la Comisaría de la Mujer indican que tal como con su trabajo, tampoco se identifican con las víctimas.

De manera similar, las profesionales del CIV no son solo mujeres. Son blancas, de clase media estable y profesionales de clase media alta con títulos universitarios, quienes han elegido específicamente ser trabajadoras o voluntarias en el CIV identificándose con la filosofía de la institución y el tipo de servicio que esta ofrece. Ellas, además, están envueltas en un

ambiente intelectual estimulante, en el que el género es un tópico constante. Igual de relevante es el hecho de que, como dos de las triajistas que son psicólogas, no solo tienen entrenamiento especializado para la conducción de estas interacciones, sino que cuentan con apoyo profesional externo. Finalmente, como hemos visto, a diferencia de las oficiales de la Comisaría de la Mujer, las profesionales del CIV se identifican (y así lo desean) con las vidas de las mujeres que demandan sus servicios.

Es en este marco que ahora podemos reconsiderar las gruesas diferencias que identificamos en las prácticas discursivas presentes en estas dos instituciones. Aunque no se reconozca necesariamente de forma explícita, el contexto de las oficiales de policía es más cercano al de las víctimas que a las características situadas de las profesionales del CIV. Para las triajistas, sin embargo, la similitud que perciben entre sus vidas y las de las víctimas (probablemente como resultado de su filosofía feminista de acción) realmente consiste solo en una «porción» de la vida, la cual se limita al estatus de ser «mujer» en la sociedad. En términos generales, hay mucho menos en el contexto de las triajistas del CIV que sea similar al de las víctimas.

Como se discutió antes, las profesionales del CIV se identifican a sí mismas con un perfil de acción feminista y participan en una comunidad (o quizá en varias) que comparte dicho perfil. Al emplear estrategias interaccionales que las aproximan a las víctimas y que se desarrollan de acuerdo con el perfil de la institución de la que son parte, las profesionales del CIV también obtienen prestigio dentro de su comunidad. Ganan aceptación y refuerzan su pertenencia en esa comunidad de práctica o, en términos de Bourdieu, en ese «mercado simbólico».

La Comisaría de la Mujer se encuentra inmersa en un sistema contextual y en un mercado simbólico distinto. Recordemos aquí que la creación de la

Comisaría de la Mujer en el Brasil asume una visión esencialista del género. Las mujeres fueron vistas como más «naturalmente» apropiadas para involucrarse en interacciones con víctimas de violencia doméstica, cuestión que el grupo de oficiales niega explícitamente.

En este punto, retorno a la pregunta que planteé antes. Las estrategias interactivas de control y distanciamiento de las oficiales de policía que se han mostrado en este análisis y en otros (Ostermann 2000, 2002, 2003a) no son las únicas en las que ellas son competentes. Las oficiales podían también establecer interacciones conmigo y con algunas de sus compañeras que exhibían un alto grado de solidaridad. Sin embargo, en sus interacciones con las víctimas, niegan y bloquean estas estrategias, pues no son «valiosas» en el mercado simbólico de su *habitus*. Aunque estas son las estrategias que se «esperan» de ellas, deben desafiar la ideología de que se trata de los «únicos» atributos que tienen como oficiales de policía, para así poder competir con sus pares masculinos en posiciones fuera de la Comisaría de la Mujer. Pareciera que, en el mercado simbólico del sistema policial, una forma más cercana de relacionarse con la clientela femenina podría ir en contra de las oficiales policías mujeres y sus objetivos, pues reificaría la ideología esencialista de que este tipo de interacciones son «naturales» a las mujeres. O quizás peor, consolidaría la creencia de que eso es todo lo que las mujeres pueden ofrecer en el sistema policial. Esto las limitaría a espacios de trabajo en los que ellas no quieren estar.

Finalmente, también es importante puntualizar la contribución potencial de los hallazgos presentados aquí para ampliar nuestra comprensión de los vínculos entre el lenguaje y el género; en particular, para contribuir a la investigación interesada en «hacer explotar la dicotomía de género» (Stokoe 1998) cuestionando las definiciones homogéneas del género «femenino» en su relación con el lenguaje. A partir de esta investigación, queda claro que

los estilos interaccionales que hemos estudiado de ningún modo pueden insertarse dentro de una única categoría de *habla femenina*. Las mujeres cuyas prácticas interaccionales se han caracterizado aquí pueden ser mejor entendidas como miembros de «comunidades de práctica» particulares (Eckert y McConnell-Ginet 1992, 1998), con ideologías y relaciones de poder específicas, y con diferentes formas de desarrollar sus actividades profesionales y, por supuesto, modos de interactuar. Los hallazgos sugieren que el género no predice patrones interaccionales. Al contrario, es mejor asumir que estos patrones interaccionales reflejan las comunidades de práctica «generizadas» (*gendered*) en las que participan las profesionales.

Bibliografía

AZEVEDO, Maria Amelia

1985 *Mulheres espancadas: A violência denunciada*. São Paulo: Cortez.

BAYRAKTAROGLU, Arin

1991 «Politeness and interactional imbalance». *International Journal of the Sociology of Language*, 92: 5-34.

BEM, Sandra Lipsitz

1993 *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual equality*. New Haven: Yale University Press.

BERGVALL, Victoria L.

1999 «Toward a comprehensive theory of language and gender». *Language in Society*, 28: 273-293.

BING, Janet M. y Victoria L. BERGVALL

1996 «The question of questions: Beyond binary thinking». En Victoria L. Bergvall, Janet M. Bing y Alice F. Freed (eds.), *Rethinking language and gender research* (pp. 1-30). Nueva York: Longman.

BOURDIEU, Pierre

1977 «The economics of linguistic exchanges». *Social Science Information*, 16: 645-668.

1991 *Language and symbolic power*. Gino Raymond y Matthew Adamson (trads.). Cambridge: Polity Press.

BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON

1987 *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL

1995 «Introduction: Twenty years after *Language and woman's place*». En Kira Hall y Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 1-24). Nueva York: Routledge.

BUTLER, Judith

1990 *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.

CHAUÍ, Marilena

1984 «Participando do debate sobre mulher e violência». En Marilena Chauí, Maria Celia Paoli y Paula Montero (eds.), *Perspectivas antropológicas da mulher 4* (pp. 23-62). Río de Janeiro: Zahar Editores.

CHODOROW, Nancy

1974 «Family structure and feminine personality». En Michelle Z. Rosaldo y Louise Lamphere (eds.), *Woman Culture, and Society*. Palo Alto: Stanford University Press.

CLARK, Herbert H. y Edward F. SCHAEFER

1989 «Contributing to discourse». *Cognitive Science*, 13: 259- 94.

CRAWFORD, Mary

1995 *Talking difference*. Londres: Sage.

DREW, Paul y John HERITAGE

1992 «Analyzing talk at work: An introduction». En Paul Drew y John Heritage (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.

DU BOIS, John W., Stephan SCHUETZE-COBURN, Danae PAOLINO y Susanna CUMMING (eds.)

1992 *Discourse transcription*. Santa Bárbara: University of California, Santa Barbara.

ECKERT, Penelope y Sally MCCONNELL-GINET

1992 «Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice». *Annual Review of Anthropology*, 21: 461-490.

1995 «Constructing meaning, constructing selves: Snapshots of language, gender, and class from Belten High». En Kira Hall y Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 469-507). Nueva York: Routledge.

1999 «New generalizations and explanations in language and gender research». *Language in Society*, 28: 185-201.

FREED, Alice F.

1992 «We understand perfectly: A Critique of Tannen's view of cross-sex communication». En Kira Hall, Mary Bucholtz y Birch Moonwomon (eds.), *Locating power: Proceedings of the second Berkeley Women and Language Conference* (pp. 144-152). Berkeley: Berkeley Women and Language Group.

GAL, Susan

1995 «Language, gender, and power: An anthropological review». En Kira Hall y Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 169-182). Nueva York: Routledge.

GOFFMAN, Erving

1955 «On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction». *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18: 213-231.

GUMPERZ, John J.

1982 *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAUTZINGER, Sarah

1997 «“Calling a state a state”: Feminist politics and the policing of violence against women in Brazil». *Feminist Issues*, 15 (1-2): 3-30.

- 1998 «Machos and policewomen, battered women and anti-victims: Combating violence against women in Brazil». Tesis de doctorado. Johns Hopkins University.
- HENLEY, Nancy M. y Cheris KRAMARAE
1991 «Gender, power, and miscommunication». En Nikolas Coupland, Howard Giles y John M. Wiemann (eds.), «*Miscommunication*» and *problematic talk* (pp. 18-43). Thousand Oaks: Sage.
- HERITAGE, John
1997 «Conversation analysis and institutional talk: Analysing data». En David Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 161-182). Londres: Sage.
- HOLMES, Janet
1995 *Women, men, and politeness*. Londres: Longman.
- HOLMES, Janet y Maria STUBBE
1997 «Good listeners: Gender differences in New Zealand conversation». *Women and Language*, 20 (2): 7-14.
- JESPERSEN, Otto
1922 «The woman». En Otto Jespersen (ed.), *Language: Its nature, development and origin* (pp. 237-254). Londres: Allen and Unwin.
- LAKOFF, Robin
1975 *Language and woman's place*. Nueva York: Harper and Row.
1995 «Cries and whispers». En Kira Hall y Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 25-50). Nueva York: Routledge.
- LAVE, Jean y Etienne WENGER
1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LERNER, Gene H. y Tomoyo TAKAGI
1999 «On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: A co-investigation of English and Japanese grammatical practices». *Journal of Pragmatics*, 31 (1): 49-75.
- LEVINSON, Stephen C.
1983 *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATOESIAN, Gregory M.
1993 *Reproducing rape: Domination through talk in the courtroom*. Cambridge: Polity Press.
- MCELHINNY, Bonnie S.
1993 «We all wear the blue: Language, gender and police work». Tesis de doctorado. Stanford University.
- MENDOZA-DENTON, Norma
1995 «Pregnant pauses: Silence and authority in the Anita Hill-Clarence Thomas hearings». En Kira Hall y Mary Bucholtz (eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 51-66). Nueva York: Routledge.
- MURRAY, Kevin
1990 *Life as fiction*. Victoria: University of Melbourne.
- NABUCCO, A.

1989 «Aumentam os casos de estupro em um quadro geral de violencia familiar». *Diário Popular*, 30 de abril, pp. 12-13.

NELSON, Sara E.

1996 «Constructing and negotiating gender in women's police stations in Brazil». *Latin American Perspectives*, 23 (1): 131-148.

1997 «Policing women: Race, class, and power in the women's police stations of Brazil». Tesis de doctorado. Universidad de Washington.

OSTERMANN, Ana Cristina

2000 «Reifying and defying sisterhood in discourse: Communities of practice at work at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil». Tesis de doctorado. Universidad de Michigan.

2002 «A ordem interacional: a organização do fechamento de interações entre profissionais e clientes em instituições de combate à violência contra a mulher». *ALFA: Revista de Linguística*, 46: 39-54.

2003a «Localizing power and solidarity: Pronoun alternation at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil». *Language in Society*, 32 (3): 351-381.

2003b «Communities of practice a work: gender, facework and the power of habitus at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil». *Discourse and Society*, 14(14): 473-505.

PAOLI, Maria Celia

1984 «Mulheres: Lugar, imagem, movimento». En Marilena Chauí, Maria Celia Paoli y Paula Montero (eds.), *Perspectivas antropológicas da mulher 4* (pp. 63-100). Río de Janeiro: Zahar Editores.

POMERANTZ, Anita y Barbara J. FEHR

1997 «Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices». En Teun A. van Dijk (ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 64-91). Londres: Sage.

SACKS, Harvey, Emanuel A. SCHEGLOFF y Gail JEFFERSON

1974 «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, 50: 696-735.

SCHEGLOFF, Emanuel A.

1981 «Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences». En Deborah Tannen (ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 71-93). Washington, D. C.: Georgetown University Press.

SCHEGLOFF, Emanuel A., Gail JEFFERSON y Harvey SACKS

1977 «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation». *Language*, 53 (2): 361-382.

SCOLLON, Ron y Suzanne WONG SCOLLON

1995 *Intercultural communication: A discourse approach*. Cambridge: Blackwell.

SORJ, Bila y Paula MONTERO

1984 «SOS-Mulher e a luta contra a violência». En Marilena Chauí, Maria Celia Paoli y Paula Montero (eds.), *Perspectivas antropológicas da mulher 4* (pp. 101-108). Río de Janeiro: Zahar Editores.

STATION, E.

1989 'Partners Against the Crime: Brazil's Police Work with Women to Fight Domestic Violence', Ms. 18: 69-70. Noviembre.

STOKOE, Elizabeth H.

1998 «Talking about gender: The conversational construction of gender categories in academic discourse». *Discourse & Society*, 9: 217-240.

TANNEN, Deborah

1990 *You just don't understand: Women and men in conversation*. Nueva York: Bantam Books.

THORNE, Barrie

1993 *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

TRACY, Karen

1990 «The many faces of facework». En Howard Giles y W. Peter Robinson (eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 209-226). Oxford: John Wiley y Sons.

TRACY, Karen y Sarah J. TRACY

1998 «Rudeness at 911: Reconceptualizing face and face attack». *Human Communication Research*, 25: 225-251.

WEST, Candace

1994 «Rethinking "sex differences" in conversation topics: It's not what they say but how they say it». En Camille Roman, Suzanne Juhasz y Cristanne Miller (eds.), *The Women and language debate: A Sourcebook* (pp. 363-382). New Brunswick: Rutgers University Press.

WEST, Candace y Don H. ZIMMERMAN

1983 «Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons». En Barrie Thorne, Cheri Kramarae y Nancy Henley (eds.), *Language, gender, and society* (pp. 103-117). Rowley: Newbury House.

Apéndice

Las convenciones para la transcripción fueron adaptadas de Du Bois (1992) y otros. Son las siguientes:

- MAYUS incremento de volumen
- negrita** énfasis para el análisis
- cursiva* glosa en español
- , entonación continua
- . entonación descendente
- ? entonación ascendente
- [] indica el inicio y final del solapamiento de dos o más hablantes
- palabra truncada

–	oración truncada
=	ausencia de pausa o «abrochamiento» entre los turnos de habla de dos hablantes
::	alargamiento del sonido o sílaba
(0.0)	duración de una pausa (0,4 segundos o más)
(info)	información lingüística
(())	información contextual o aclaración de transcripción
{ }	fragmento de transcripción incierta
X	fragmento inaudible; cada X representa aproximadamente una sílaba HABLANTE: identifica al hablante
@	risa
hhh	aspiración

Notas a las convenciones de transcripción:

1. Cada turno está seguido por una traducción libre en español del portugués original, en cursiva.
2. El alargamiento vocálico (::) indicado en el portugués original no se ha reproducido en la traducción al español.
3. En cuanto a las referencias a líneas específicas, debe tomarse en cuenta que, por ejemplo, *líneas 3-7* corresponde a fragmentos en la interacción que incluye el original en portugués y la traducción al español que va de la línea 3 hasta la 7; *líneas 3/7* corresponde a un elemento específico en la transcripción, como un marcador discursivo, que se encuentra en la línea 3 en portugués y en la línea 7 en la traducción al castellano.

1. Ana Cristina Ostermann, «Communities of practice at work: gender, facework and the power of habitus at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil», *Discourse*

& Society, vol. 14, 4, 2003: 473-505. Copyright © por Sage Publishing. Traducido y publicado con permiso. El artículo ha sido traducido, con fines académicos, por el equipo del curso de Lenguaje y Sociedad de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

2. A fin de preservar el anonimato de las participantes en este estudio, todos los nombres (del personal, de la ciudad, de los hospitales, de las calles, de las locaciones y del diario local) han sido reemplazados por otros ficticios.
3. Todos los datos fueron transcritos por la autora haciendo uso de las convenciones adaptadas por Du Bois, Schuetze-Coburn, Paolino y Cumming (1992). Las convenciones que aparecen en los extractos presentados en el texto se encuentran señaladas en el apéndice.
4. Uso «retratos» en alusión al original *portraits* del capítulo etnográfico de McElhinny (1993).
5. Le propuse a la delegada (encargada de la comisaría) escribir cartas a empresas locales para solicitar donaciones de sellos, idea que ella rechazó de inmediato argumentando que «al Estado no le gustaría mostrar públicamente su falta de recursos».
6. El cambio de tema frecuente en la Comisaría de la Mujer parece tener un efecto importante en la coherencia general de las narrativas producidas por las víctimas. Las narrativas producidas en la Comisaría de la Mujer fueron considerablemente menos comprensibles para mí, una observadora no participante, que las producidas en el CIV.
7. No es claro a partir de la interacción si ella y este otro hombre habrían tenido algún tipo de relación sexual. La víctima solo se refería al encuentro como «dormir» y «pasar la noche» con él, y ambas expresiones son ambiguas en el portugués de Brasil, por lo que no se puede determinar si ella se refiere al acto de dormir o al de tener relaciones sexuales.
8. Algunas de las respuestas consecutivas de silencio por parte de las triajistas en el CIV son explicadas por el hecho de que ellas ocasionalmente retornaban a tomar nota (que en su mayoría es un acto silencioso, no siempre capturado en mis notas de campo) y por ello respondían con silencio, aunque en varias ocasiones demostraban correspondencia con el hecho mismo de estar tomando nota. Más allá de ello, el asentir con la cabeza (otra forma silenciosa de corresponder) no fue registrado en mis notas de campo cada vez que ocurrió, pero sí encuentro en mis apuntes una tendencia general hacia el asentimiento por parte de las profesionales en el CIV.

¿A quiénes les pertenece el maya yucateco?
Revitalización y políticas lingüísticas en Yucatán,
México¹



Anne Marie Guerrettaz

U n sinnúmero de idiomas indígenas desaparecen alrededor del mundo a un ritmo alarmante, y los hablantes de estas lenguas minoritarias enfrentan una marginalización extrema (Grenoble y Whaley 2006). De un punto de vista histórico, los campos de la lingüística y la antropología han sido en parte responsables de la marginalización de los pueblos indígenas en nombre de la ciencia. Así, por ejemplo, durante el proceso de colonización europea de América Latina y otras partes del mundo, se utilizaron ciertas conceptualizaciones modernistas para el estudio del idioma y la cultura con el fin de demostrar la superioridad de las lenguas y grupos étnicos europeos frente a los pueblos indígenas y sus idiomas, los cuales —se pensó entonces erróneamente— eran inferiores (Errington 2008, Tuhiwai Smith 2012). Gracias a los avances de la lingüística y la antropología, estas atroces creencias han sido desmentidas de manera

inequívoca, y hoy el valor y la complejidad de los idiomas indígenas son considerados indudablemente equivalentes al de sus homólogos europeos.

Así, dentro de los estudios académicos han cobrado auge los campos de la planificación y revitalización lingüística, así como las iniciativas didácticas y la actividad política con el fin de prevenir la muerte de los idiomas y brindar apoyo a los hablantes de lenguas marginadas. El de la política y planificación lingüística surgió como un «campo propiamente dicho a principio de los 1960», liderado por lingüistas estructuralistas que crearon modelos y tipologías de multilingüismo (p. ej., Haugen 1996 y Kloss 1966, citados por Ricento 2000), los cuales se suponían generalizables a una amplia gama de contextos lingüísticos minoritarios. En décadas recientes, el campo de la política y planificación lingüística ha sido objeto de una transición hacia un marco etnográfico y crítico para el estudio de los idiomas minoritarios y sus hablantes (p. ej., Johnson y Ricento 2013, Ricento y Hornberger 1996). Las perspectivas críticas reconocen que las cuestiones de poder y los desequilibrios políticos siempre figuran en las iniciativas de planificación y revitalización lingüísticas. Los marcos etnográficos fomentan una comprensión más matizada, profunda y en ocasiones precisa de cómo funciona la planificación lingüística en un contexto dado, y cuál es su relación con los asuntos logísticos y políticos. En la presente investigación se asume una postura crítica y etnográfica en la investigación de asuntos relacionados con la enseñanza de una lengua materna, la instauración de una variante normativa del idioma y la identidad dentro del marco de las iniciativas de planificación lingüística del maya yucateco.

En todas las partes del mundo, los docentes que se especializan en iniciativas de revitalización lingüística implementan prácticas que permiten fomentar y preservar las lenguas indígenas como el maya yucateco, el

idioma mexicano objeto del presente estudio; aun así, se sabe relativamente poco sobre el efecto de estos agentes clave de la planificación lingüística en las aulas dedicadas a la revitalización. El presente estudio cualitativo pretende examinar la implementación a escala pedagógica de la planificación lingüística, usando como eje la formación de maestros bilingües y un programa en el que docentes mexicanos estudian el maya yucateco, un idioma minoritario local.

Un asunto crucial en la aplicación a escala pedagógica de la planificación lingüística es el idioma que se enseña y se valora a través de estas iniciativas. En diversos contextos, los docentes ocupan un lugar privilegiado en la determinación de lo que se entiende por dominio legítimo del idioma dentro de una comunidad, y a menudo tienen la función de protectores y transmisores del idioma. La finalidad global del presente estudio es investigar qué significa *saber* y *aprender* maya en el contexto de una iniciativa de planificación lingüística dirigida a docentes.² El presente artículo comienza con una introducción al campo de la planificación lingüística en términos generales y una revisión del caso particular del maya yucateco, para luego pasar a un concepto fundamental del presente estudio, que es el adueñamiento lingüístico. En las conclusiones se examina cómo los maestros conciben la noción del dominio del idioma y se explora quiénes se encuentran en la posición de *propietarios* del maya en este programa de formación de docentes.

1. La planificación lingüística en la península de Yucatán

El término *planificación lingüística* se refiere a los «esfuerzos deliberados de incidir en la conducta de otros con respecto a la adquisición, estructura o asignación funcional de sus códigos lingüísticos» (Cooper 1989: 43), y se manifiesta en los ámbitos doméstico, laboral, comunitario, gubernamental y

escolar. Existen algunas iniciativas de revitalización lingüística ancladas en el aula que están completamente divorciadas de la educación pública, y que tienen lugar en escuelas autónomas administradas por las propias comunidades. Sin embargo, en décadas recientes, muchos sistemas escolares públicos en América Latina han comenzado a implementar o transformar los programas de educación bilingüe y bicultural gestionados por el gobierno a fin de incorporar el objetivo general de la revitalización lingüística, que se refiere a la legitimación de las lenguas minoritarias (véase López 2008). Los estudios llevados a cabo por los principales investigadores del campo de la planificación lingüística han demostrado que, aunque las escuelas por sí solas no pueden «rescatar» a las lenguas indígenas (puesto que un idioma también se debe defender en el hogar y en la sociedad en general), la educación suele tener un papel crucial en la labor de promoción de una lengua en peligro de extinción (véanse Hornberger 2006, King 2001 y McCarty 1998 sobre el tema de la educación y la revitalización lingüística). En efecto, las iniciativas dentro del aula escolar han sido esenciales para la revitalización exitosa del maorí en Nueva Zelanda y del hawaiano, entre otros idiomas (véanse Hinton y Hale 2001 sobre estos y otros casos de revitalización lingüística). Incluso los programas con un éxito aparentemente menor a menudo promueven objetivos proindígenas de manera subversiva y de formas más sutiles (Gustafson 2009).

El presente estudio se centra en la planificación lingüística en el contexto escolar y en el caso del maya yucateco, un idioma indígena hablado en la península de Yucatán en México, donde el castellano es la lengua dominante. El maya yucateco es el segundo idioma indígena más hablado en México, con aproximadamente 758.000 hablantes, a pesar de que su vitalidad se ve amenazada debido a que el número de niños que

aprenden el idioma se ha visto reducido en años recientes (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2012; Terborg, García Landa y Moore 2006). En términos históricos, los docentes mexicanos han desempeñado un papel clave en la implementación de diversas políticas lingüísticas, como por ejemplo en la labor de asimilar a los pueblos indígenas por medio de la imposición del idioma español tras la conquista española en 1519. No obstante, las respuestas en la praxis de los docentes mexicanos a estas leyes han conducido a situaciones inesperadas e incluso han ido en contra de las políticas en ciertas ocasiones (véase Brice Heath 1972). En 2003, se ratificó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual «es claramente la política lingüística más significativa en la historia reciente de México» (Terborg, García Landa y Moore 2006: 443). Esta ley respalda a los 67 idiomas indígenas de México en su forma oral, así como las iniciativas de documentar, normalizar y desarrollar formalmente sistemas de escritura para estos idiomas. En el caso del maya yucateco, aunque se llegó a pactar un alfabeto oficial en 1984, aún se están negociando muchos aspectos de la variante normativa emergente dentro de las instituciones académicas y gubernamentales (Brody 2001). A pesar de que la variante normativa del maya aún no existe, en un estudio de un curso pequeño de maya para adultos en un contexto comunitario, Berkley (2001) halló que los alumnos estaban sumamente interesados en aprender una variante prestigiosa del maya, el *jach maya* [maya verdadero] (véanse también Briceño Chel 2002 y Pfeiler 1998 sobre el *jach maya*).

Los maestros, en particular los instructores de las escuelas indígenas, son un grupo fundamental a cargo de implementar la nueva ley. En México, mientras los estudiantes «no indígenas» se matriculan en escuelas mayoritarias, los niños indígenas se matriculan en escuelas indígenas segregadas para su grupo étnico; dichas escuelas indígenas tienen escasos

recursos y un desempeño deficiente respecto de las escuelas mexicanas mayoritarias. Las escuelas indígenas en el Yucatán matriculan a aproximadamente 13.400 niños mayas (Dirección de Educación Indígena 2012) y han sido designadas en términos oficiales como bilingües en español y maya; sin embargo, a menudo no se utiliza el maya en estas aulas debido al estigma que lo rodea y a que muchos docentes no dominan el idioma. La nueva ley dictamina que los maestros de las escuelas indígenas deben saber o aprender el idioma indígena (véase el capítulo 3, artículo 13, inciso VI), de lo contrario se arriesgan a perder su empleo, según informan los participantes del estudio. En reacción a esto, los secretarios de educación estatales de la Península y la Secretaría de Educación nacional crearon el programa en lengua maya para docentes, en lo sucesivo denominado «el programa» (Se utilizan pseudónimos en lugar de los nombres verdaderos de lugares y participantes). El presente estudio se centra en el curso de lengua maya para docentes que enseñan en escuelas indígenas. Durante los dos años que existe el programa (2010-2012), esta amplia iniciativa contó con la participación de aproximadamente 1600 docentes de escuelas indígenas, incluidos docentes de origen maya y otros que no se identificaron como tal. Algunos hablaban maya, mientras que otros solo hablaban castellano. Con un enfoque en las aulas del programa y las respuestas de los docentes a estos cursos obligatorios de lengua maya, el presente estudio pretende investigar cómo se está desarrollando en la práctica la planificación lingüística en México.

Durante décadas, los principales académicos han identificado la falta de estudios sobre el proceso de implementación como el área de rezago más importante en los modelos de planificación lingüística (Cooper 1989, Ricento 2006), tema que apenas ha comenzado a explorarse (véanse ejemplos en McCarty 2013, Shohamy 2006). Gran parte de las

investigaciones previas sobre políticas lingüísticas situaban a los maestros como agentes pasivos de la planificación lingüística. Sin embargo, los docentes tienen un papel crucial en el proceso de implementación, según demuestra el marco conceptual de Ricento y Hornberger (1996) y el estudio de Valdiviezo (2009) sobre un programa de capacitación para formar docentes bilingües en Perú.

Figura 1

DIVERSOS NIVELES DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA
(adaptado de Ricento y Hornberger 1996)



Sin embargo, se sabe relativamente poco acerca de lo que realmente hacen los docentes en las aulas dedicadas a la revitalización de lenguas indígenas, aunque algunos estudios ofrecen importantes perspectivas. En una región de habla mapuche en Chile, Galdames y Gaete (2010) observan y problematizan la instrucción centrada en la forma (es decir, gramática y ortografía) y las técnicas de aprendizaje mecanicistas (es decir, régimen de ejercicios, repetición, copia) que imperan en el aula. King (2001) ha señalado que, aunque este tipo de técnicas no fomenten el desarrollo óptimo del alumno, las mismas son valoradas en las culturas pedagógicas en las que se emplean.

Como aseveran Menken y García (2010), las políticas lingüísticas «cobran vida en el aula» (2010: 1). Por ejemplo, en el contexto de Singapur, el estudio realizado por Farrell y Kiat Kun (2007) sobre la política lingüística nacional demuestra que, en lugar de promover la variedad local, el inglés normativo de Singapur, como la nueva política lo dicta, los maestros enseñan una variedad muy extranjera: el inglés británico normativo. Aunque el estudio de Farrell y Kiat Kun (2007) no se centraba en la planificación lingüística indígena, este confirma que «resulta de vital importancia... que los planificadores de políticas lingüísticas comprendan el papel crucial de los maestros en la aplicación de la política» (2007: 399). Sin embargo, se carece de investigaciones centradas en el aula sobre docentes en contextos indígenas en particular. Un asunto crucial para los estudios posteriores será la variante del idioma que enseñan y legitiman los maestros en las aulas en lengua indígena, y cómo el proceso de implementación de la planificación lingüística adquiere forma a partir de cómo se comprende el idioma en el contexto local.

2. Adueñamiento lingüístico

La finalidad última de la política, planificación y revitalización lingüística es la legitimación de las lenguas minoritarias (Cooper 1989, Ricento 2006). El otro objetivo primario es incrementar el número de hablantes y fomentar el dominio de la lengua entre los que se encuentran en proceso de adquirirla. Estas mismas inquietudes —la legitimidad y dominio lingüístico de los hablantes— son a su vez los elementos que definen el adueñamiento lingüístico (véase Widdowson 1994). El adueñamiento lingüístico se presenta aquí como marco analítico a efectos de comprender el papel de los docentes en la implementación de las iniciativas de planificación

lingüística, y se define como la autoridad que tiene el hablante de un idioma sobre este y su sentido de autenticidad respecto del mismo.

Las nociones de hablante «ideal» (Bloomfield 1993) y de «hablante legítimo» (Bourdieu 1992: 68) son fundamentales para el concepto de adueñamiento lingüístico. En el ámbito académico occidental, así como en el campo de la psicolingüística, el idioma suele conceptualizarse como una entidad tangible que reside en la mente de los hablantes nativos. Desde esta perspectiva, el dominio del idioma que tiene un hablante nativo suele aceptarse como el único requisito de pertenencia. La dualidad tradicional de hablante nativo y hablante no nativo «divide... a los hablantes entre “los que tienen” y “los que no tienen”, por lo cual los hablantes “nativos” son “dueños” del idioma, y los no nativos no lo son» (Higgins 2003: 616, véase también O'Rourke 2011). Sin embargo, estudios académicos recientes han demostrado que no todas las comunidades lingüísticas recurren al concepto de hablante nativo (véase Doerr 2009: 1). Esto se ve ilustrado en el caso de una comunidad trilingüe de los idiomas maya, castellano e inglés en California, donde muchos hablantes «nativos» de maya no se identifican como tal. Rampton (1990) descarta el concepto del hablante nativo idealizado utilizando una alternativa más precisa e imparcial: la del hablante con competencia en el idioma. La competencia lingüística se define como un dominio relativo, parcial, dinámico, aprendido y subjetivo de un idioma.

Otro criterio del adueñamiento lingüístico es la normatividad. Muchas personas sin formación lingüística en particular entienden el dominio de un hablante sobre una lengua normativa como el valor clave de su competencia lingüística, un punto de vista que por lo general rechazan los lingüistas (véase Milroy 2001). La lengua normativa consta de tres componentes: la gramática, la pureza y la ortografía (siguiendo a Widdowson 1994). Una

variante normativa es un mecanismo político controlado por un grupo de élite que suele estar integrado por hablantes en posiciones de ventaja política (p. ej., clases, «razas» o grupos étnicos privilegiados) y académicos que preservan la norma (véase Bourdieu 1992 [1991]). Se trata de un «dialecto impuesto aprobado socialmente para uso institucional» (Widdowson 1994: 380).

No obstante, los criterios para el adueñamiento lingüístico podrían ser tan diversos como los contextos culturales donde se desarrollan las lenguas. Por ejemplo, en el caso de los apaches mescalero, un grupo indígena de los Estados Unidos, las condiciones para que un hablante pueda utilizar expresiones y cánticos rituales son bastante rigurosas: el hablante debe ser hombre, debe entender no solo lo que significan las palabras en sí, sino también su sentido metafórico más profundo; además, la tribu entera le confía el idioma. El concepto occidental de *adueñamiento* como tal no captura la relación de los hablantes de mescalero con su idioma (Farrer 1994). En el caso del mescalero, el idioma se conceptualiza como entidad no tangible que no puede poseer una sola persona. Desde esta perspectiva, la «autoridad y el adueñamiento respecto de un idioma» se «difunden y se descentralizan», el idioma pertenece al colectivo y es propiedad pública en lugar de ser propiedad de los lingüistas o hablantes nativos exclusivamente (véase Hutton 2010: 638 y 646).

Otra forma de abordar el adueñamiento lingüístico se refiere al idioma desde una perspectiva hereditaria (Rampton 1990). En una iniciativa de revitalización del quechua (King 2001), los participantes entendían su idioma como patrimonio cultural que les habían transmitido sus ancestros. Esta construcción del idioma nos recuerda «la teoría romántica del adueñamiento lingüístico»: los hablantes son los dueños «naturales» del idioma en virtud de la «ascendencia histórica continua» del grupo étnico

(véase Hutton 2010: 640-641). El deseo de algunos hablantes de quechua de «preservar un sentido de conexión y continuidad con el pasado» (King 2001: 79) supone una dimensión con potencial de otorgar adueñamiento desde la perspectiva de la herencia. No obstante, otras dimensiones de esta conceptualización del adueñamiento lingüístico le restan poder al individuo cuando, por ejemplo, los pueblos indígenas modernos son vistos como remanentes de civilizaciones «antiguas» en lugar de integrantes legítimos de culturas vivas y dinámicas (véase Tuhiwai Smith 2012).

Diversos estudios señalan la importante relación entre el adueñamiento lingüístico y la enseñanza del idioma. Como establece Bourdieu (1992 [1991]), el «sistema educativo... contribuye de manera significativa» a los procesos por los cuales se legitima el idioma en la sociedad (1992 [1991]: 59). La competencia lingüística, un componente fundamental del conjunto de conocimientos de los profesores de lenguas (Tsui 2003), es un aspecto crucial de la legitimidad y poder de estos dentro de las instituciones educativas. En el aprendizaje del idioma inglés, los docentes que son hablantes «nativos» se han visto muchas veces privilegiados, mientras que incluso los docentes altamente calificados pero que no son hablantes nativos se enfrentan a la inseguridad laboral y la discriminación (Braine 1999). Queda por verse cuáles son los criterios de adueñamiento para los maestros de lenguas indígenas como el maya, debido a la falta de estudios en el aula dedicados a este asunto, a pesar de que Hornberger (1989) y Jaffe (2003) examinaron temas estrechamente relacionados. El influyente modelo de Hornberger (1989), los espacios continuos de la bilingüedad (*continua of biliteracy*), señala la importancia de diversos tipos de dominio de una lengua (p. ej., conocimiento del idioma local hablado y de las variantes escritas normativas) en la planificación lingüística. En un estudio de aulas bilingües de corso y francés (Jaffe 2003), la escuela primaria objeto de la

investigación se propuso promover el prestigio del curso frente al idioma dominante, el francés, al mismo tiempo que fomentaba la «relación de autenticidad» de los alumnos con la lengua minoritaria. Según Jaffe, aunque los idiomas normativos gozan de «gran autoridad» en Córcega, esta ideología es bastante debatida en los círculos académicos y otras comunidades de la isla (2003: 218).

En efecto, el tema de la normalización lingüística es objeto de debate en las iniciativas de planificación lingüística a escala mundial, y tiene repercusiones que conciernen al adueñamiento lingüístico. Esto se debe a que la validación de una variante oficial crea un nuevo orden político dentro de una comunidad lingüística, a través del cual se percibe que los usuarios de la lengua normativa son más legítimos que otros hablantes. Frente a tales peligros, algunas comunidades, como los cochiti de lengua keres de Nuevo México, han logrado revitalizar con éxito el idioma al no promover un sistema de escritura y centrarse deliberadamente en el modo hablado (Benjamin *et al.* 1998). De manera similar, en el caso del maya yucateco, Brody (2004) sugiere que el arraigamiento de una lengua normativa no beneficia ni interesa a muchos escritores, hablantes y estudiantes del maya fuera del ámbito académico. En Ecuador, King (2001) halló que la enseñanza de quechua unificado tenía ciertas implicaciones negativas para las relaciones intergeneracionales en la comunidad lingüística.

En contraste, Harri Mantila (2010) sostiene que una lengua minoritaria normativizada es necesaria a fin de implementar una formación bilingüe, y Russell Bernard (1997) aboga por la normativización a fin de promover una cultura de letrada. Así, el valor de la normativización en la planificación lingüística es tema de amplio debate. Sallabank (2010) asevera que la relación entre la normativización y la formación escolar en lengua indígena es un área clave para investigaciones futuras. No obstante, en diversos

contextos, «en el proceso que conduce a la construcción, legitimación e imposición de una lengua oficial», el profesor hace las veces de *maître à parler* [maestro de expresión verbal]... en virtud de su función» (Bourdieu 1991: 48-49). En innumerables publicaciones sobre la lengua normativa se alude a los docentes como agentes clave que aplican las prácticas pedagógicas y las ideologías hegemónicas que perpetúan la autoridad de la variante normativa (véase, p. ej., Milroy 2001: 537); sin embargo, hacen falta trabajos empíricos sobre los docentes y su papel en la normativización.

En conclusión, los anteriores estudios sobre el adueñamiento lingüístico ilustran diversos puntos importantes para los fines del presente estudio. En primer lugar, el adueñamiento lingüístico es un proceso político que abarca diversas nociones, como las de hablante nativo, competencia lingüística y herencia del idioma, entre otras. En segundo lugar, se ha demostrado que los criterios para el adueñamiento lingüístico varían de una cultura a otra. Cabe añadir además que, aunque un pequeño cuerpo de estudios sobre la educación bilingüe en comunidades que hablan idiomas indígenas señala la posible relación importante entre el adueñamiento y la variante normativa de un idioma, todavía faltan investigaciones dentro del aula sobre este tema en particular. Asimismo, a pesar de que se ha investigado sobre la relación entre el adueñamiento lingüístico y el aprendizaje del idioma, estas investigaciones son de carácter limitado debido a su estricto enfoque en el inglés y otros idiomas de alcance internacional. Una perspectiva más abarcadora del adueñamiento lingüístico y el aprendizaje del idioma tendría que incorporar una diversidad cultural de contextos pedagógicos más amplios. Varios académicos (Bourdieu 1992 [1991], Milroy 2001) señalan que los docentes son agentes clave que determinan lo que cuenta como lenguaje legítimo; así, resulta problemática la falta de estudios sobre los docentes y el adueñamiento lingüístico dentro del contexto de las aulas

dedicadas a la revitalización de lenguas indígenas. El estudio actual aborda estas lagunas en la bibliografía al estudiar la revitalización de un idioma mesoamericano estigmatizado y los agentes clave del proceso de implementación de la planificación lingüística, es decir, los docentes.

3. Metodología

El estudio hace un recuento de los hallazgos en tres clases de maya para principiantes que se examinaron durante el periodo de dos años en que existió el programa, y se centra en la etapa inicial de implementación de dicho programa en el año 2010. Estos datos pertenecen a un estudio etnográfico más abarcador de diez meses sobre este programa de formación de docentes. La etnografía consiste en un método de investigaciones sostenidas a largo plazo en que el investigador procura entender la cultura de un contexto particular; en este caso, la planificación lingüística del idioma maya. El presente estudio sobre docentes en un programa de revitalización lingüística parte de las preguntas que se formulan a continuación, que responden a dos de las dimensiones del tema general del adueñamiento lingüístico:

1. En el proceso de implementación de la planificación lingüística del maya, ¿qué formas de competencia lingüística fueron legitimadas?
2. ¿A quiénes les pertenece el maya, según lo que se desprende del discurso de planificación lingüística en el contexto de este programa de formación de docentes?

3.1 Contexto

El estudio actual se llevó a cabo en una de las sedes del programa, la Universidad Peninsular de Almería, que se encuentra en una población con

menos de 100.000 habitantes. Aproximadamente el 20% de la población habla maya (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2012), aunque Almería está rodeado de pequeños poblados donde se habla maya de forma más extendida. Cada docente en formación tomó una clase de destreza auditiva-oral de dos horas y una de lectoescritura de dos horas una vez a la semana (cuatro horas en total). Estas clases de maya de nivel principiante, intermedio y avanzado se ofrecían los sábados, y cada curso duraba aproximadamente trece semanas (un semestre). El presente estudio incluye datos recopilados a lo largo de tres semestres.

3.2 Participantes

El presente estudio se centró en 44 docentes en formación y cuatro instructores de maya en tres clases para principiantes del programa. Los instructores de maya y los docentes en formación pertenecían al sistema escolar indígena y eran en su mayoría docentes activos, aunque también había unos cuantos administradores y docentes que todavía no estaban activos. Los tres cursos para principiantes eran de particular interés debido a que se preveía que estos docentes en formación tendrían mayor necesidad de estudiar la lengua maya. El enfoque en el curso para principiantes me permitía garantizar además que pudiera entender el grado máximo de interacción en maya, puesto que contaba con un dominio intermedio del maya al momento del estudio (Mi lengua materna es el inglés, y hablo castellano con fluidez). Los cuatro instructores, José (39 años), Fernando (33 años), Giovanni (34 años) y Kevin (27 años), eran todos de sexo masculino y hablantes competentes del maya. Fernando y Giovanni identifican el maya como su primer idioma, mientras que José comenzó a aprender maya a los 19 años y Kevin a los tres. Los docentes en formación incluían a 37 mujeres y 7 hombres de entre las edades de 18 a 56 años.

Varios participantes del programa en 2010 continuaron en 2012. 28 de estos docentes en formación indicaron que eran bilingües y hablaban maya y castellano, mientras que 16 eran monolingües y hablaban solo castellano. Los participantes de mayor edad indicaron que el maya era su primer idioma (L1) en mayor proporción que los hablantes más jóvenes. La mayoría provenía de la Península, algunos del estado cercano a Tabasco y uno del norte de México. En la etapa del estudio realizada en 2012, cinco participantes de una clase focal para principiantes y uno de la clase focal de nivel intermedio fueron participantes focales. Dos eran hablantes competentes de maya que se identificaron como provenientes de la etnia maya (un hombre y una mujer), uno era un hablante por herencia que se identificaba como maya (hombre) y dos eran hablantes monolingües de castellano (ambas mujeres), una de las cuales se identificaba como proveniente de la etnia maya. Además de los instructores y los docentes en formación, entre los participantes del estudio también se encontraban administradores del programa, incluido un lingüista. La investigación fue aprobada por la Oficina de Administración de Investigaciones de la universidad de la investigadora, y los participantes brindaron su consentimiento con conocimiento de causa.

3.3 Fuentes de datos y procedimientos de análisis

La observación de las clases del programa (aproximadamente 194 horas) por parte de la investigadora fue el método principal utilizado en este estudio; se recopilaron además otros datos fuera del aula a fin de obtener una gama más amplia de perspectivas sobre el proceso de implementación. Entre estos, se obtuvieron documentos sobre política lingüística (es decir, publicaciones de leyes federales y locales, documentos sobre políticas publicados por la Secretaría de Educación, etc.) en 2009 a través del

Internet, aunque la mayor parte de los datos aquí presentados se recopilaron en la península de Yucatán en 2010 y 2012. Estuve aprendiendo lengua maya en la Universidad Peninsular en los meses que precedieron al estudio, lo cual facilitó mi ingreso en el campo. Los datos del aula se componen de grabaciones en audio y notas de campo tomadas durante las actividades de observación de las clases del programa. Asimismo, los docentes en formación contestaron encuestas de antecedentes lingüísticos y participaron en grupos de análisis (es decir, entrevistas grupales) en castellano y maya que duraban de 20 a 90 minutos cada uno. Los participantes focales (docentes en formación e instructores) y los administradores del programa participaron en entrevistas individuales en castellano o maya conforme a sus preferencias. Los datos también incluyen observaciones sobre la formación de los instructores, la inscripción de los estudiantes en el programa por parte de los docentes, interacciones sociales durante los descansos de la clase, discursos sobre el programa pronunciados por funcionarios del gobierno y del programa, así como artefactos (el programa de estudios y el examen de ubicación para el curso de maya). Las grabaciones en audio de las entrevistas individuales, los grupos de análisis y los discursos fueron transcritos para garantizar la comprensión del sentido; las transcripciones fueron hechas por mí y un hablante competente de maya y español de Yucatán que era instructor de maya en otra institución. Las grabaciones de las interacciones en el aula se transcribieron parcialmente siguiendo una versión simplificada de Jefferson (1984). El grado de precisión de las transcripciones fue verificado por un segundo hablante competente de maya.

A fin de responder a las dos interrogantes del estudio, se examinaron los datos por medio de métodos de análisis discursivo (Fairclough 1989, Gee y Green 1998). El punto de inicio clave del estudio son las observaciones

directas de las iniciativas de planificación lingüística y de los agentes que las llevan a cabo. Las dimensiones sociopolíticas de las interacciones en el aula, las entrevistas, los documentos de política lingüística y demás información fueron el objeto del análisis. Aunque se prestó especial atención a los datos obtenidos en el aula, el análisis se centró en los asuntos más sobresalientes en los distintos niveles del proceso de implementación (véase la figura 1). En distintos momentos del análisis, consulté a dos asistentes de habla maya a fin de corroborar y aclarar mi comprensión del idioma. Las conclusiones comenzaron a cobrar forma tras analizar comparaciones iterativas de los datos discursivos del aula, las observaciones recopiladas en los apuntes de campo, los textos ajenos al programa de estudios, como los documentos de las políticas y discursos de los administradores, así como las perspectivas émicas de los participantes (grupos de análisis y entrevistas).

A efectos de responder a las preguntas de investigación, en las dos secciones de hallazgos a continuación se examina el idioma legitimado en estas clases de maya para docentes y las hegemonías implícitas en el discurso de la planificación lingüística. Como resultará evidente, el tema primordial del adueñamiento lingüístico ofrece importantes perspectivas sobre ambos conjuntos de hallazgos. La primera sección de hallazgos se centra en la competencia lingüística de los docentes, y la segunda examina lo que significa ser un hablante de maya «auténtico» (Las traducciones al español de los datos en maya se resaltan en cursiva, y el texto subrayado indica énfasis).

4. La competencia lingüística del idioma maya y el programa

El primer día de clase, José les dijo a sus alumnos docentes: «A veces hay gente a quienes les da pena lo del maya... pasa en muchos lugares, la

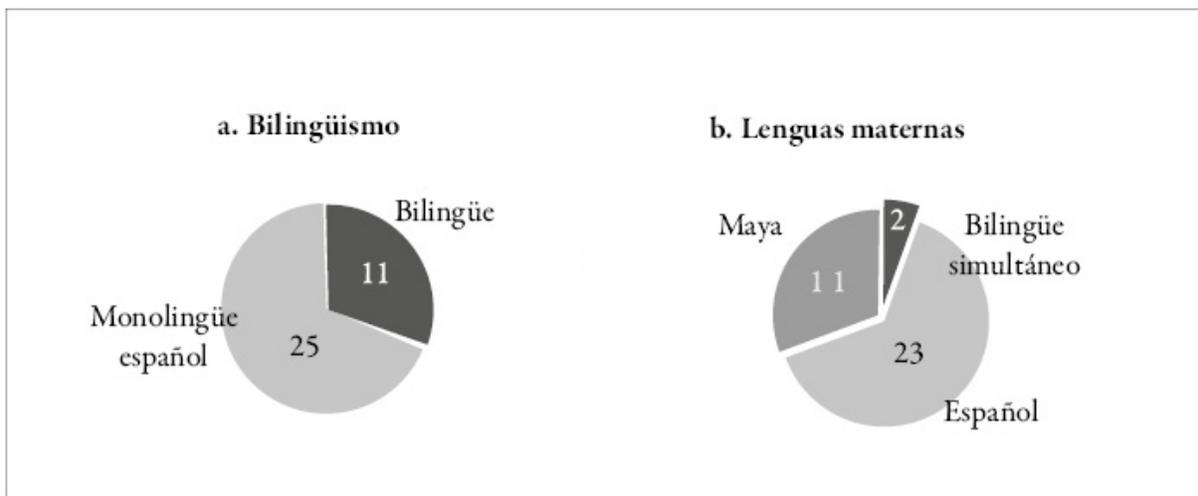
verdad... es algo que... nosotros mismos debemos estar interesados en ello, porque si no, ¿quién va a estarlo?» (clase, 25 de septiembre de 2010). Esto subraya el importante papel de los docentes en la revitalización del idioma maya. Otras fuentes de datos, incluidos los grupos de análisis, las entrevistas y la Ley de Derechos Lingüísticos (capítulo III, artículo 13.6), también señalaban a los docentes como agentes principales de la planificación lingüística. Por consiguiente, resultaba crucial para la aplicación de la iniciativa de planificación lingüística que estos adquirieran un dominio del idioma maya. Esta sección de hallazgos permite responder a la primera pregunta de investigación sobre la competencia lingüística legitimada por el programa.

Según la nueva ley, la planificación lingüística de las lenguas indígenas en México tiene como objetivo promover el modo hablado dentro de la comunidad lingüística (capítulo 1) y crear y divulgar una norma escrita (capítulo IV, artículo 14f). Otros datos sugieren que el principal objetivo oficial del programa era el primero, es decir, la transmisión de la forma hablada. En un discurso sobre el programa, la gobernadora expresó lo siguiente: «Es de vital importancia que los maestros y las maestras de las comunidades indígenas, desarrollen y fortalezcan sus *competencias comunicativas* en lengua maya» [énfasis añadido] (13 de noviembre de 2010). Asimismo, durante un discurso de bienvenida de los docentes en formación, un administrador del programa explicó que este estaba diseñado para desarrollar su capacidad de «expresar[se]», producir «ya un discurso en maya», «platicar... con los niños» y «sostener una conversación en la calle... en todos los ámbitos» (25 de septiembre de 2010). Estos son ejemplos de competencias comunicativas. Además, el programa del curso para principiantes estaba enfocado en desarrollar siete actos comunicativos (preguntar, responder, dar órdenes, saludar, despedirse, presentar, describir)

con los roles de los participantes bien definidos (p. ej., maestro, estudiante) y en contextos concretos (p. ej., el aula); los conceptos gramaticales se integraban en los objetivos de aprendizaje del lenguaje comunicativo. Estos datos sugieren que el desarrollo de la competencia comunicativa fue el objetivo oficial primario del programa. Cabe destacar que estos datos (el programa de estudios y los discursos) se recopilaron *fuera* del aula. Por el contrario, los datos recopilados en el aula, las entrevistas con los docentes y los grupos de análisis con docentes en formación sugieren que el objetivo *real* de las clases de nivel principiante del programa era desarrollar las competencias del educando en maya escrito normativo. Este hallazgo inesperado es de particular interés a la luz de un segundo hallazgo que llama la atención: muchos docentes en formación eran hablantes expertos del maya, a pesar de estar matriculados en esta clase para principiantes. Este último hallazgo se basó en observaciones de participantes, documentación de uso fluido del maya en los alumnos docentes de nivel principiante y encuestas sobre antecedentes lingüísticos (véase figura 2).

Figura 2

ANTECEDENTES LINGÜÍSTICOS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN LAS CLASES PARA PRINCIPIANTES DE 2010



El objetivo del programa era enseñarles maya a los alumnos docentes que no podían hablarlo, de modo que llama la atención el hecho de que muchos hablantes expertos también estaban matriculados en estas clases de maya para principiantes, en particular dado que el curso para principiantes estaba enfocado en la adquisición de destrezas muy básicas, como saludar y decir su nombre en el idioma. Una participante focal que era una hablante experta del maya indicó que optó por permanecer en la clase para principiantes a pesar de que probablemente la asignaron erróneamente al curso porque no estaba muy segura de su dominio del maya, en particular al leerlo y escribirlo (30 de junio de 2012). Un exparticipante del curso, don Rodolfo, expresó una experiencia similar cuando me dijo que no sabía maya porque no sabía escribir maya (2 de octubre de 2010). No obstante, otros datos, incluidas las observaciones de este participante, don Rodolfo, interactuando en la universidad y en su lugar de trabajo, demuestran que hablaba el idioma con gran dominio. Cabe recalcar que los participantes del

programa en apariencia estaban posicionados como los agentes primarios de la planificación lingüística maya, y en muchos casos los docentes en formación eran en realidad hablantes con un nivel experto del maya. Sin embargo, muchas personas se matriculaban en las clases de maya para principiantes; así, se institucionalizaba su clasificación como hablantes no expertos del idioma maya, debido mayormente a su falta de dominio del maya escrito.

La importancia de la lengua normativa se puso de manifiesto durante todo el estudio. Los datos obtenidos en el aula y en las entrevistas revelaron cada uno de los tres componentes de la normatividad expresados por Widdowson (1994) —gramática, ortografía y pureza— como características determinantes de la pedagogía observada en la labor de planificación lingüística. Una prominente lingüista local que había participado en su creación explicó los orígenes del programa: «Todo comenzó con la normativización del idioma» (entrevista, 7 de octubre de 2010). La lingüista había enseñado el maya normativo emergente a varios instructores del programa, quienes lo enseñaron a su vez a docentes en formación como los observados en el presente estudio. Desde esta perspectiva, los lingüistas orquestaron la transmisión de la norma escrita, y los docentes fueron posicionados como los divulgadores de esta norma dentro de la comunidad de hablantes de maya. Otros datos sugieren también que el maya escrito normativo resultó crucial en la implementación del programa. Felipe, un estudiante, declaró: «Para dominar el maya, hay tres aspectos... leer, escribir y analizar el maya» (grupo de análisis, 11 de diciembre de 2010). Dichos aspectos se refieren a los componentes gramaticales y ortográficos de la normatividad lingüística.

A partir del primer componente de la normatividad (siguiendo a Widdowson 1994), la gramática fue un foco de atención dominante en la

enseñanza del idioma. Aunque el programa de estudios incluía objetivos comunicativos, estos solían realizarse como actividades gramaticales en el aula. Por ejemplo, la lección 2 (véase figura 3) incluía los objetivos comunicativos de «preguntar y responder sobre información personal» y ofrecer «por escrito preguntas y respuestas sobre información personal». No obstante, la lección como tal consistió casi exclusivamente en actividades gramaticales centradas en los pronombres personales y las partículas interrogativas (notas de campo, 9 de octubre de 2010).

Figura 3

LECCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA PRINCIPIANTES

Ejemplo del programa de estudios de lectoescritura:

LECCIÓN	FUNCIÓN COMUNICATIVA	CONTENIDO TEMÁTICO	CONTENIDO GRAMATICAL
2. « <i>Yo no soy de [la capital].</i> »	<ul style="list-style-type: none"> Formular por escrito preguntas y respuestas sobre información personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Información personal. Gentilicios (lugares de origen). 	<ul style="list-style-type: none"> Pronombres personales del juego B (-en, -ech, ...) Adverbios interrogativos (<i>ba'ax, bix, tu'ux, kux, máax...</i>) La negación.

Ejemplo del programa de estudios de destrezas auditivo-orales:

LECCIÓN	FUNCIÓN COMUNICATIVA	CONTENIDO TEMÁTICO	CONTENIDO GRAMATICAL
2. «Yo no soy de [la capital].»	<ul style="list-style-type: none">• Preguntar y responder sobre información personal.	<ul style="list-style-type: none">• Información personal.• Gentilicios (lugares de origen).	<ul style="list-style-type: none">• Pronombres personales del juego B (-en, -ech, ...)• Adverbios interrogativos (ba'ax, bix, tu'ux, kux, máax...)• La negación.

La omnipresencia de una práctica pedagógica centrada en la forma —en lugar del sentido— se asemeja a hallazgos similares en otros contextos (p. ej., Galdames y Gaete 2010, en Chile; King 2001, en Ecuador).

La escritura, que es el segundo componente del concepto de lengua normativa propuesto por Widdowson (1994), se destacó como asunto de importancia en una entrevista con Fernando en la que este explicó el objetivo del programa:

Muestra 1

Fernando: Es un programa creado para maestros en educación indígena – pero – [...] se supone que – sabemos [la lengua], ¿no? [...] sabemos maya [...] algunos lo hablamos – pero... nos cuesta trabajo leerlo y escribirlo. [...] Este programa está diseñado para que – los maestros que no sepan leer – lean. Y los que no saben escribir – aprendan a escribir [...] el programa no está: (1) exactamente diseñado para aprender maya.

(Entrevista, 2 de diciembre de 2010)

Los datos del aula, las entrevistas y los grupos de análisis confirman la aseveración de Fernando sobre la importancia que se daba al maya escrito por encima del hablado en la enseñanza del curso para principiantes del

programa. De igual forma, copiar e identificar las letras del maya eran actividades frecuentes en las clases de José. Cuando le pregunté a José: «¿Los estudiantes están aprendiendo?» respondió con lo siguiente:

Muestra 2

- 1 JOSÉ: yo pienso que sí - sí están [aprendiendo] [...] cuando empezaron a escribir – el
- 2 trabajo del grupo... [...] – era muy mala su escritura – con solo una ‘a’ – no ponían el
- 3 apóstrofe – usaban ‘c’ – usaban ‘v’ chica – ahora no – ahora pasan a escribir – porque
- 4 cada vez [digo] «pasen a escribir, pasen a escribir» bueno pasan – Lo ves así ahora...
- 5 los los los consonantes que no se usan en maya - ahora se ve que solo es en maya

(Entrevista, 11 de diciembre de 2010)

La respuesta de José equipara el aprendizaje del idioma con el aprendizaje de la ortografía normativa del maya. Esto incluye el uso del apóstrofe (líneas 2-3), que se utiliza en la representación ortográfica de ciertas consonantes, y de la voz laringalizada o vocales truncadas del maya. El apóstrofe es un componente de un sistema ortográfico más que de un sistema lingüístico; no obstante, José lo utiliza para valorar el nivel de adquisición del idioma. José menciona además la capacidad de escribir «con solo una “a”» como prueba de que los alumnos están aprendiendo (línea 2). La frase «con solo una “a”» se refiere a la longitud de la vocal en el maya escrito, que es una característica sumamente variable en los textos. En maya, las vocales largas se escriben con una doble vocal (p. ej., *aa*), mientras que las cortas se escriben con una sola (p. ej., *a*). José sugiere que

haber aprendido la representación ortográfica normativa de la longitud de la vocal demuestra que se está aprendiendo el idioma. Aunque tanto el apóstrofe como la doble “a” son características ortográficas del maya, otras características que José menciona son las que distinguen la ortografía del maya de la del castellano. Primero, se refiere al uso que hacen los estudiantes de la *c* (línea 3). Tanto la *c* como la *k* representan el sonido /k/ (de kilómetro o caballero) en textos en castellano y en textos maya no suscritos a la norma; pero en el maya normativo, solo se utiliza la grafía *k* y no *c* para representar el sonido /k/. Finalmente, se refiere a la capacidad de los alumnos docentes de escribir la *b* y no la *v* (líneas 2-3). Este último uso se encuentra presente en la grafía del castellano o en los préstamos del maya en castellano. Así, al hacer hincapié en estos rasgos, José enfatiza la pureza del idioma, el tercer componente de la normatividad.

El último comentario de José, «ahora se ve que solo es en maya» (línea 5), sugiere que aprender ortografía maya significa aprender maya puro. El énfasis en el maya «puro» —un maya libre de influencias del español— salió a relucir también en las interacciones en el aula, como la de la muestra 3. Los participantes jugaban a un juego de nombres en el que uno empezaba diciendo en maya: «Me llamo... llegué aquí en [animal]». La siguiente persona en el círculo repite la información que dijo el primer alumno y añade información nueva, y así sucesivamente hasta que a cada persona le ha tocado su turno.

Muestra 3

- 1 ADELA: *Se llama María, llego aquí en un burrito, un burrito. Él, se llama*
- 2 *Manuel llegó aquí en un ciervo. Él, se llama Don Santiago*
- 3 JOSÉ: *Yum Santiago.*
- 4 ADELA: *Sí, Yum Santiago, llegó aquí en un murciélago. Y él, se llama*

(Clase, 25 de septiembre de 2010)

El uso de Adela del préstamo del castellano *don* en la línea 2 provoca una corrección de José en la línea 3, quien le indica que la palabra original en maya es *yum* [padre, señor]. El vocablo *don* se refiere a un título en maya moderno y es caracterizado como un «término... maya» por Wood y Smith (2012); no obstante, en esta interacción se trata como un error, mientras que la forma más antigua se considera correcta. De esta forma, la corrección de José sugiere que el uso del maya puro es una forma valorada de dominio del idioma, y coloca a Adela en posición de hablante no experta en maya en ese momento de la interacción. No obstante, Adela es una de las alumnas de mayor edad en el programa (tenía 56 años), había indicado que el maya era su primer idioma, se identificaba como bilingüe y podía hablar maya y castellano, y se le observó demostrar un dominio avanzado del idioma dentro y fuera del aula. Otros docentes en formación a menudo consultaban a Adela debido a su dominio del idioma maya. Por otro lado, José no se identificaba como hablante nativo del idioma.

Otro ejemplo en los datos en que se infravaloraba el dominio del maya de un hablante nativo se dio durante una entrevista con un participante focal monolingüe que solo hablaba español, con un dominio muy limitado del maya, quien describió su propio conocimiento del maya de la siguiente forma:

Muestra 4

- 1 MAESTRO PEPE: ...en el salón [de clase del programa]... una persona que lo sabe [el
- 2 maya] desde su infancia – lo va escribir como aprendió a hablar en su
- 3 casa – en cambio nosotros que estamos estudiándolo – lo estamos

- 4 escribiendo correctamente como debe de ser. – Eso causa una
5 discusión – no porque lo hablas desde chico quiere decir que lo sabes
6 escribir...

(Entrevista, 13 de julio de 2012)

Este maestro describe su confianza respecto de su uso del maya, y sugiere que los docentes en formación que no dominan el maya hablado pero que estudian el maya escrito normativo gozan de más autoridad respecto del idioma que los que lo hablan como lengua materna.

Para concluir esta sección de hallazgos, aunque aprender maya hablado era uno de los principales objetivos oficiales de las clases del programa para principiantes, la práctica pedagógica en realidad estaba orientada al maya escrito normativo. En la implementación de las iniciativas de planificación lingüística, la lengua normativa era la forma legitimada del dominio lingüístico, aún más que la competencia comunicativa del hablante nativo. Por lo tanto, incluso los docentes en formación que eran hablantes expertos del maya no necesariamente tenían la autoridad en términos del idioma en estas clases de maya de nivel básico. Otra importante dimensión del adueñamiento lingüístico, el asunto de la autenticidad del hablante, será el enfoque de la próxima sección de hallazgos.

5. Los dueños del maya

Como respuesta a la segunda pregunta de investigación, en esta sección de hallazgos se pretende comprender quiénes estaban en posición de propietarios del maya en este amplio esfuerzo de planificación lingüística. En el discurso en torno al programa, surge una ideología hegemónica: los hablantes auténticos del maya eran conceptualizados como reliquias del

pasado por medio de cronotopos, verbos y vocabulario de diversos textos. El primer concepto, los cronotopos, se define como «puntos en la geografía de una comunidad en que el tiempo y el espacio se intersecan y se funden» (Bakhtin 1981: 84, citado en Basso 1990). Esta conceptualización temporal de los mayas y de su idioma en el marco de estas tres categorías lingüísticas se destaca en la muestra 5, un discurso de la gobernadora dado a cientos de participantes del programa.

Muestra 5

11 [...] estoy convencida que la lengua maya, es uno de los más importantes legados de los
12 antiguos habitantes del Mayab, la lengua maya es una aportación cultural que existía antes
13 que Chichén Itzá, Uxmal que Mayapan. Estuvo antes mucho antes que la numeración y
14 que
15 el calendario maya, y obviamente existía antes que la poesía plasmada en el Popol Vuh y
16 que la poesía del Chilam Balam, también estuvo antes de que la siguiente frase: «Toda
17 luna,
18 todo año, todo día, todo viento camina y pasa...»³ se transmitiera de manera oral a
19 nuestros
20 antepasados... la lengua maya, no se hace en el silencio... por eso al igual que todos los
21 habitantes... me siento orgullosa del legado y de la lengua que nos dejaron los
22 habitantes de esta tierra, y me siento más orgullosa aun, de que esta lengua sea hoy una
23 manifestación social, cultural viva, de que sea una lengua digna, no reivindicar que en
24 sus sílabas resuenen la sabiduría de nuestro pueblo, así me llena de alegría presentarles los
25 nuevos esfuerzos del gobierno de la nueva mayoría, estamos realizando para que estas
26 sílabas con toda su musicalidad e historia se sigan escuchando por mucho, por muchísimo
27 tiempo [...]
28
29 [un] por ciento [importante] de nuestra población se comunica por medio de la lengua
30 maya... es su lengua materna [de muchos de ellos]... es de vital importancia que los

- 35 maestros y las maestras de las comunidades indígenas, desarrollen y fortalezcan sus
36 competencias comunicativas en lengua maya... hacer todo lo que esté en nuestras manos,
37 para que nuestro pasado se mantenga presente, y tenga un futuro...

(Discurso, 13 de noviembre de 2010)

El uso de cronotopos es la primera forma en que la gobernadora sitúa la cultura maya en el pasado. Esta menciona tres sedes de la civilización prehispánica y un texto histórico que describe el paisaje mesoamericano (líneas 12 a 15). Chichén Itzá data del año 800 de la era cristiana, Uxmal floreció entre el 600 y el 900 de la era cristiana y Mayapán fue una importante capital alrededor del 1200 de la misma era; asimismo, los textos del Chilam Balam son registros de la civilización mesoamericana de los tiempos precolombinos (Grube 2006). En todas estas referencias «el tiempo cobra vida... el espacio se carga... Así, los cronotopos se erigen como monumentos de la comunidad misma, como símbolos de esta, como fuerzas que operan para dar forma a la imagen que tienen sus integrantes de sí mismos» (Bakhtin 1981: 84, citado por Basso 1990 [mi traducción]).

Los verbos suponen el segundo mecanismo utilizado para enmarcar al hablante de maya en el pasado. La muestra 5 incluye todos los verbos y adverbios (23 casos) utilizados para referirse al idioma maya y a los mayas en el discurso del gobernador. El gobernador sitúa al idioma maya en el pasado por medio del tiempo verbal, al decir que el idioma maya «*existía* antes que Chichén Itzá, Uxmal que Mayapan», «*Estuvo* antes mucho antes que la numeración y que el calendario maya, y ... *existía* antes que... el Popol Vuh» (líneas 12-14), y «*se transmitiera* de manera oral a nuestros antepasados» (16-17) [énfasis añadido]. Las descripciones del maya en el discurso incluyen menos casos de verbos en tiempo pasado y adverbios (9) que los casos en tiempo presente (14). Pero incluso cuando se estaba

utilizando el tiempo presente, se enmarcó a los hablantes de maya en el pasado en 11 de los 14 casos de tiempo presente, ya sea por medio de verbos u otro tipo de lenguaje discursivo en la oración. Por ejemplo, mediante el presente del subjuntivo, el gobernador expresó su deseo de que esas «sílabas con toda su historia... se sigan escuchando por mucho... tiempo» (líneas 23-24) y declaró que «es de vital importancia...hacer todo lo que esté en nuestras manos, para que nuestro pasado se mantenga presente, y tenga un futuro» (líneas 34-37). Aquí transportó el pasado al presente y al futuro, haciendo hincapié en el pasado al hablar del presente.

Finalmente, muchas palabras usadas aquí con frecuencia, como «legado», «antiguo» (líneas 11-12) y «antepasados» (17) se refieren todas a algo *del pasado*, un rasgo semántico canónico o característica determinante que comparten (véase Cruse 1986 sobre el tema de la semántica). Dicho rasgo también figura en los documentos de política lingüística, en elementos léxicos como «herencia», por ejemplo. La muestra (1) apareció en la justificación del programa escolar «*ko'one'ex kanik máaya*» [Aprendamos maya] y la (2) se utilizó en la descripción del estado de su sistema educativo indígena preescolar.

(1) la lengua maya es... herencia de nuestros antepasados Mayas

(2) El objetivo es... enriquecer su [de los niños] herencia cultural y lingüística

Este rasgo semántico canónico también apareció en el texto del Programa Estatal de Desarrollo del Pueblo Maya, publicado por el Subcomité Especial Etnia Maya, el cual equipara o relaciona la educación lingüística con la «historia» de la Península en 25 ocasiones. Los objetivos de este programa eran la «preservación» del idioma, la cultura local y la identidad. «[P]reservar» y «preservación» (9 casos) sugieren una calcificación o embalsamamiento físico.

Esta conceptualización temporal de los hablantes del idioma maya también se produjo en las aulas del programa. La muestra 6 es una interacción de carácter pedagógico entre José y los docentes en formación y es representativa de muchas otras interacciones encontradas en los datos. El programa de estudios incluye el estudio de los números en esta sexta sesión de clases. Para continuar con el tema, José le expuso a la clase el sistema numérico maya prehispánico, a pesar de que este no figuraba en el programa de estudios ni tiene un uso extendido en el maya moderno hablado. Este sistema numérico vigesimal se escribía usando logogramas desde fechas tan remotas como 500 A. d. C. (Grube 2006). En este sistema, la unidad para contar era el veinte, denominado *k'al* y representado por el glifo  (Montgomery 2002).

Muestra 6

- 1 JOSÉ: Es muy importante el *k'áal* - porque como los mayas contaban de veinte en veinte
- 2 [...] ¡Vamos a leerlo todos!

(Clase, 13 de noviembre de 2010)

José dijo: «los mayas contaban de veinte en veinte», y usó el artículo «los» y el verbo en pretérito imperfecto «contaban». El pretérito imperfecto describe un evento iterativo en el pasado y el artículo describe una entidad finita (Mackenzie 2001). Aunque el uso del tiempo pasado no es sorprendente en el sentido de que la mayoría de los hablantes de maya ya no cuentan usando este sistema (véase Grube 2006), la delimitación del evento en conjunción con el artículo «los» implica que los mayas que antes contaban de veinte en veinte son los únicos mayas que existen; es decir, «los mayas» pertenecen al pasado, no al presente. José y muchos docentes

en formación en esta aula hablaban maya, y todos ellos enseñaban o vivían en comunidades de habla maya, de modo que la insinuación de que los mayas han dejado de existir contradice la realidad de estos interlocutores.

Esta segunda y última sección de resultados permite demostrar que, en todos los niveles de la planificación lingüística, desde la gubernatura hasta el aula, a los hablantes de maya se les sitúa en el pasado dentro del contexto discursivo. En particular en textos oficiales del gobierno, los hablantes de maya vivos se ubican como receptores pasivos de un idioma antiguo en lugar de concebirse como miembros activos de una comunidad lingüística dinámica. Este tipo de discurso sugiere que los hablantes auténticos del maya son los mayas prehispánicos, y es esta conceptualización romantizada de los mayas «antiguos» la que los coloca en esa posición, en lugar de que los mayas de hoy en día sean vistos como los verdaderos dueños del idioma.

Discusión y conclusión

Este estudio etnográfico crítico se proponía investigar un curso de lengua maya para docentes y el idioma que realmente era enseñado y valorado en las aulas dedicadas a la revitalización lingüística. Los temas de poder revisten un carácter central en muchos aspectos de la enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las aulas de formación de maestros, incluidas las evaluaciones del dominio del idioma que tienen los participantes. Los asuntos de poder, aunque no fueron mencionados explícitamente por los participantes, también ocupan una posición medular en las cuestiones de purismo lingüístico e identidad del hablante.

Las ideologías que dan forma crucial a esta iniciativa de planificación lingüística se explican por medio del concepto teórico de adueñamiento lingüístico, que se define como la autoridad que tiene un usuario de un

idioma sobre el mismo y su sentido de autenticidad respecto del idioma. Mediante el foco en la implementación pedagógica de la iniciativa de planificación lingüística y los agentes clave de este proceso en el terreno, este estudio permite abordar una importante laguna en la bibliografía. La primera pregunta de investigación aborda el tema del dominio del maya de los docentes en formación, y los hallazgos demostraron que muchos hablantes de maya no siempre se encontraban en posición de expertos en las clases de nivel básico del programa, debido a que el esquema pedagógico se centraba en el sistema normativo de escritura en desarrollo en lugar del maya hablado. En la implementación de esta iniciativa de planificación lingüística, los docentes se encontraban sumamente concentrados en los componentes que constituyen la lengua normativa: la gramática, la ortografía y la pureza. Con respecto de la segunda pregunta de investigación sobre los dueños del maya, los «antiguos» mayas eran concebidos como los hablantes auténticos, de quienes podía decirse eran dueños del maya en esta iniciativa de planificación lingüística. Así, el adueñamiento lingüístico se destaca como un concepto importante para comprender la implementación pedagógica de la iniciativa de planificación lingüística y la relación entre estos dos importantes hallazgos vinculados con la normatividad lingüística y el idioma de los antiguos mayas.

Aunque el poder de la lengua normativa es omnipresente en diversas iniciativas de planificación lingüística, examinar la normatividad a través del lente del adueñamiento lingüístico ofrece nuevas perspectivas sobre este importante tema. En el presente estudio, la normatividad no solo supone un mecanismo político, sino también una conceptualización de índole cultural sobre la competencia en un idioma. Al igual que otros criterios de competencia lingüística comentados anteriormente en este artículo, como la condición de nativos, la herencia y el género, la normatividad se refiere a

una condición del adueñamiento lingüístico determinada a nivel local. Este tipo de valorización prominente de la lengua normativa es contraria a las ideologías influyentes dentro del campo de la lingüística educativa y aplicada en círculos académicos, los cuales se muestran recelosos ante la hegemonía de la lengua normativa: en un sinnúmero de investigaciones anteriores se ha demostrado que las variedades lingüísticas «no normativas» tienen igual valor y complejidad que la lengua normativa. No obstante, los maestros bilingües del estudio actual tenían en muy alta estima la lengua normativa y deseaban una variedad prestigiosa del maya. Dado el papel central que tienen los docentes en las iniciativas de planificación lingüística, su preocupación por estos asuntos debe tratarse con sensibilidad, en particular en programas de formación de maestros para labores de revitalización lingüística.

Esta tensión entre las creencias de los maestros y los hallazgos científicos de amplia aceptación respecto del valor de las variedades normativas y «no normativas» podrían requerir distintos tipos de soluciones en el contexto de la enseñanza de lenguas indígenas a fin de evitar que los maestros se sientan excluidos respecto de los objetivos de la revitalización lingüística. Por ejemplo, los encargados de la planificación lingüística tal vez deberían centrarse en mejorar las percepciones positivas sobre las variaciones regionales e individuales del maya, incluidas las variaciones de tipo ortográfico, de los maestros y otros de los participantes de las iniciativas. Además, la imposición de la variante normativa del maya tal vez tenga que incursionar de alguna forma en la educación indígena de Yucatán, aunque cabe recalcar que esta vía podría implicar posibles peligros. El presente trabajo de investigación se centró en maestros de escuelas públicas en el sistema de educación bilingüe, que suponen un segmento pequeño, aunque en una posición crucial de la comunidad lingüística maya. Así, este

estudio no tiene por objeto sugerir que todos los integrantes de la comunidad lingüística desean una variante normativa del maya o que experimentarían las consecuencias y beneficios de este tipo de iniciativa de la misma manera. En conclusión, no hay una solución sencilla cuando se trata de reconciliar la veneración de los maestros de la variante normativa frente a la realidad de la variación ortográfica generalizada del maya, aunque el primer paso sería comprender y reconocer este tipo de tensión y complejidad, como se ha propuesto hacerlo el presente estudio.

Desde la perspectiva del adueñamiento lingüístico se destaca también otra importante tensión: aunque se deben honrar los valores y creencias locales sobre el maya, ciertas ideologías amenazan la autoridad y autenticidad de muchos mayas que viven hoy en día. Según se ilustra en la segunda sección de hallazgos, los textos del gobierno en particular (p. ej., el discurso de la gobernadora, los documentos publicados por la Secretaría de Educación) deslegitiman implícitamente a los hablantes de maya de hoy en día, a quienes de lo contrario podría vérselos como los dueños legítimos del idioma. Como se menciona al comienzo de este artículo, la legitimación de un idioma y de sus hablantes es el objetivo central de una iniciativa de planificación lingüística. Sin embargo, si se posiciona a los muertos como hablantes más legítimos que los vivos, se corre el riesgo de socavar el objetivo más fundamental de la iniciativa de planificación lingüística.

En lugar de aportar respuestas definitivas, este estudio etnográfico crítico pretende ilustrar las complejidades de un esfuerzo emergente de planificación lingüística y formula más preguntas. No obstante, estos hallazgos tienen grandes repercusiones para la enseñanza de idiomas y la planificación lingüística. En investigaciones anteriores se sugiere que el énfasis en la normatividad y la representación errónea de los pueblos indígenas como artefactos del pasado son una corriente dominante en

diversas comunidades lingüísticas. De tal modo, las inquietudes aquí presentadas probablemente surgen también en la implementación pedagógica de muchas otras iniciativas de planificación lingüística, y el adueñamiento lingüístico ofrece una perspectiva convincente por medio de la cual se pueden analizar estos importantes debates e inquietudes prácticas. Asimismo, en las clases examinadas para principiantes, el hecho de que el uso de la variante normativa por parte de los participantes fuera más valorado que su calidad de hablantes nativos complica la literatura más general sobre el dominio del idioma de los docentes de lenguas. La calidad de hablante nativo se ha identificado como la forma de mayor ventaja política respecto del dominio de un idioma entre docentes de lenguas, aunque los estudios previos se han centrado predominantemente en maestros de español, inglés y otros idiomas de alcance internacional. Al expandir el estudio sobre el dominio del idioma de los profesores de lenguas al contexto de la enseñanza de lenguas indígenas, este estudio pretende incrementar la comprensión que se tiene sobre este importante tema en el campo general de la enseñanza de idiomas. Es posible que los docentes del presente estudio se vieran obligados a definir y alcanzar una forma privilegiada de dominio lingüístico de modo que pudieran usar el maya académico dentro del sistema escolar y la comunidad en general, al mismo tiempo que realizaban su sentido de valor profesional.

Las comunidades indígenas, los legisladores, lingüistas y administradores requieren el apoyo de los agentes clave de la planificación lingüística —los docentes— a fin de mejorar la educación en comunidades con lenguas minorizadas; no obstante, las creencias y acciones de los docentes a menudo complican o se desvían de los objetivos lingüísticos estipulados por otros actores del proceso de planificación lingüística. El presente estudio ilustra la importancia del papel de los docentes a la hora de

determinar los parámetros fundamentales para las iniciativas de planificación lingüística dentro del proceso de implementación en sí, incluida la naturaleza misma del idioma que se enseña y valora. El estudio continuo del papel de estos agentes clave de la planificación lingüística, los docentes y su actuación dentro del núcleo mismo de la planificación lingüística —el aula— ofrecerá una mejor comprensión sobre las formas en que los educadores locales legitiman las lenguas indígenas minoritarias, que es la meta fundamental de la revitalización lingüística.

Agradecimientos

Deseo extender mi más cálido agradecimiento a los instructores de maya, docentes educandos y administradores que me permitieron observar sus clases e hicieron posible esta investigación. El estudio fue posible gracias al apoyo financiero de Washington State University, Indiana University, CIESAS (Mérida) y la Federación Internacional de Clubes de Mujeres.

Bibliografía

BAKHTIN, Mikhail

1981 «Forms of Time and of the Chronotope in the Novel». En Michael Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination* (pp. 84-258). Austin: University of Texas Press.

BASSO, Keith

1990 «“Speaking with Names”: Language and Landscape among the Western Apache». En *Western Apache Language and Culture: Essays in Linguistic Anthropology* (pp. 138-73). Tucson: University of Arizona Press.

BENJAMIN, Rebecca, Regis PECOS y Mary Eunice ROMERO

1997 «Language Revitalization Efforts in the Pueblo de Cochiti: Becoming “Literate” in an Oral Society». En Nancy Hornberger (ed.), *Language Planning from the Bottom Up: Indigenous Literacies in the Americas* (pp. 115-138). Berlín: Mouton de Gruyter.

BERKLEY, Anthony

2001 «Respecting Maya Language Revitalization». *Linguistics and Education*, 12 (3): 345-366.

BERNARD, H. Russell

1997 «Language Preservation and Publishing». En Nancy Hornberger (ed.), *Language Planning from the Bottom Up: Indigenous Literacies in the Americas* (pp. 139-156). Berlín: Mouton de Gruyter.

- BLOOMFIELD, Leonard
1933 *Language*. Nueva York: Henry Holt.
- BOURDIEU, Pierre
1992 [1991] *Language and Symbolic Power*. Gino Raymond y Matthew Adamson (trads.).
Cambridge: Polity Press.
- BRAINE, George
1999 *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Earlbaum.
- BRICE HEATH, Shirley
1972 *Telling Tongues: Language Policy in Mexico, Colony to Nation*. Nueva York: Teachers College
Columbia University Press.
- BRICEÑO CHEL, Ficencio
2002 «Lengua e identidad entre los mayas de la península de Yucatán». En *Yucatán: Identidad y
cultura maya*. Disponible en: <<http://www.mayas.uady.mx/articulos/lengua.html>> (última
consulta: 01/05/13).
- BRODY, Michal
2004 «The Fixed Word, the Moving Tongue: Variation in Written Yucatec Maya and the Meandering
Evolution Toward Unified Norms». Tesis de doctorado. Department of Linguistics,
University of Texas.
- COOPER, Robert
1989 *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUSE, D. Alan
1986 *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
2012 *Catálogos y Estadísticas: Matrícula de Primaria por Modalidad*. Disponible en:
<<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>>. (última
consulta: 11/06/12).
- DOERR, Neriko Musha
2009 *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlín:
Walter de Gruyter.
- ERRINGTON, Joseph
2008 *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. John Malden:
Wiley & Sons.
- FAIRCLOUGH, Norman
1989 *Language and Power*. Londres: Longman.
- FARRER, CLAIRE R.
1994 «Who owns the words? An anthropological perspective on Public Law 101–601». *The Journal of
Arts Management, Law, and Society*, 23(4), 317-326.
- FARRELL, Thomas y Serena TAN KIAT KUN
2007 «Language Policy, Language Teachers' Beliefs, and Classroom Practices». *Applied Linguistics*,
29 (3): 381-403.
- GALDAMES, Viviana y Rosa GAETE
2010 «Chilean Literacy Education Policies and Classroom Implementation». En Kate Menken y
Ofelia García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*

(pp. 232-246). Nueva York: Routledge.

GEE, James y Judith GREEN

1998 «Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study». *Review of Research in Education* 23: 19-169.

GRENOBLE, Lenore y Lindsay WHALEY

2006 *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRUBE, Nikolai

2006 *Los Mayas: Una Civilización Milenaria*. Colonia: Könemann.

GUERRETTAZ, Anne Marie

2015 «Ownership of language in yucatec Maya revitalization pedagogy». *Anthropology y Education Quarterly*, 46(2): 167-185.

GUSTAFSON, Bret

2009 *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of Knowledge in Bolivia*. Chapel Hill: Duke University Press.

HAUGEN, Einar

1966 *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press.

HIGGINS, Christina

2003 «“Ownership” of English in the Outer Circle: An Alternative to the NS-NNS Dichotomy». *TESOL Quarterly*, 37 (4): 615-644.

HINTON, Leanne, y Kenneth HALE

2001 *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Bingley: Academic Press.

HOIL, Juan José y George BYRON GORDON

1913 *Chilam Balam de Chumayel*. Filadelfia: University Museum.

HORNBERGER, Nancy

1989 *Continua of Biliteracy. Review of Educational Research*, 59 (3): 271-296.

2006 «Can Schools Save Indigenous Languages?». En Nancy Hornberger (ed.), *Policy and Practice on Four Continents* (pp. 99-124). Hampshire: Palgrave Macmillan.

HUTTON, Christopher

2010 «Who Owns Language? Mother Tongues as Intellectual Property and the Conceptualization of Human Linguistic Diversity». *Language Sciences*, 32: 638-647.

HYMES, Dell

1972 *Language in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS

2012 *Estadística Básica de la Población Hablante de Lenguas Indígenas Nacionales*. Disponible en: <<http://www.inali.gob.mx/component/content/article/59-proyecto-de-indicadores-sociolingüísticos-de-las-lenguas-indígenas-nacionales>> (última consulta: 20/05/13).

JAFFE, Alexandra

2003 «Talk around text: Literacy Practices, Cultural Identity and Authority in a Corsican Bilingual Classroom». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (3-4): 202-220.

- JEFFERSON, Gail
1984 «Transcription Notation». En John Maxwell Atkinson y John Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction* (pp. ix-xvi.) Nueva York: Cambridge University Press.
- JOHNSON, David CASSELS y Thomas RICENTO
2013 «Conceptual and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning: Situating the Ethnography of Language Policy». *International Journal of the Sociology of Language*, 219: 7-21.
- KING, Kendall
2001 *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Cleveland: Multilingual Matters.
- KLOSS, Heinz
1966 «Types of Multilingual Communities: A Discussion of 10 Variables». *Sociological Inquiry*, 36: 7-17.
- LÓPEZ, Luis Enrique
2008 «Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America». En Nancy Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 42-65). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- MACKENZIE, Ian
2001 *A Linguistic Introduction to Spanish*. Múnich: Lincom Europa.
- MANTILA, Harri
2010 «The Relationship between Variation and Standardization in the Creation of a New Standard Language». En Helena Sulkala y Harri Mantila (eds.), *Planning a New Standard Language: Finnic Minority Languages Meet the New Millennium* (pp. 54-73). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MCCARTY, Teresa
1998 «Schooling, Resistance, and American Indian Languages». *International Journal of the Sociology of Language*, 132 (1): 27-41.
2013 «Language Regeneration in Practice». En Teresa McCarty (ed.), *Language Planning and Policy in Native America: History, Theory, Praxis* (pp. 91-155). Búfalo: Multilingual Matters.
- MENKEN, Kate y Ofelia GARCÍA
2010 *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. Nueva York: Routledge.
- MILROY, James
2001 «Language Ideologies and the Consequences of Standardization». *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4): 530-555.
- MONTGOMERY, John
2002 *Dictionary of Maya Hieroglyphs*. Nueva York: Hippocrene Books.
- NORTON, Bonnie
1997 «Language, Identity, and the Ownership of English». *TESOL Quarterly*, 31 (3): 409-428.
- O'ROURKE, Bernadette
2011 «Whose Language Is It? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom». *Journal of Language, Identity, and Education*, 10: 327-345.
- PFEILER, Barbara

1998 «El Xe'ek' y la Hach Maya: Cambio y Futuro del Maya ante la Modernidad Cultural en Yucatán». En Andreas Koechert y Thomas Stolz (eds.), *Convergencia e Individualidad. Las Lenguas Mayas entre Hispanización e Indigenismo* Colección Americana, vol. 1, (pp. 125-140). Hanóver: Verlag für Ethnologie.

RAMPTON, Ben

1990 «Displacing the “Native Speaker”»: Expertise, Affiliation and Inheritance». *English Language Teaching Journal*, 44 (2): 97-101.

RICENTO, Thomas

2000 «Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning». *Journal of Sociolinguistics*, 4 (2): 196-213.

2006 *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell.

RICENTO, Thomas y Nancy HORNBERGER

1996 «Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional». *TESOL Quarterly*, 30 (3): 401-427.

SALLABANK, Julia

2010 «Review of Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents». *Applied Linguistics*, 31 (2): 309-312.

SHOHAMY, Elana

2006 *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Nueva York: Routledge.

TERBORG, Roland, Laura GARCÍA LANDA y Pauline MOORE

2006 «The Language Situation in Mexico». *Current Issues in Language Planning*, 7 (4): 415-518.

TSUI, Amy

2003 *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

TUHIWAI SMITH, Linda

2012 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, segunda edición. Londres: Zed Books.

VALDIVIEZO, Laura

2009 «Bilingual Intercultural Education in Indigenous Schools: An Ethnography of Teacher Interpretations of Government Policy». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (1): 61-79.

WHITESIDE, Anne

2009 «“We don't speak Maya, Spanish or English”»: Yucatec Maya-speaking Transnationals in California and the Social Construction of Competence». En Neriko Musha Doerr (ed.), *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects* (pp. 215-234). Berlín: Walter de Gruyter.

WIDDOWSON, Henry

1994 «The Ownership of English». *TESOL Quarterly*, 31(3): 377-389.

WOOD, Stephanie y Kaitlan SMITH

2012 «Mayan Dictionary». En *Indigenous Language Dictionaries*. Disponible en: <<http://whp.uoregon.edu/dictionaries/mayan/index.lasso>> (última consulta: 01/08/12).

1. Este capítulo es una traducción modificada del artículo en idioma inglés «Ownership of Language in Yucatec Maya Revitalization Pedagogy»(Guerrettaz 2015), publicado en *Anthropology y Education Quarterly*, vol. 46, número 2, págs. 167-185, una revista especializada de la Asociación Antropológica Americana [American Anthropological Association].
2. En Yucatán se utiliza el término *maya* para referirse al idioma que los lingüistas llaman maya yucateco (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2012).
3. Esta cita proviene de un famoso pasaje del Chilam Balam (Hoil y Gordon 1913).

9

¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú¹



Virginia Zavala

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

El auge de las nuevas tecnologías de la comunicación, la intensificación de los flujos migratorios y los cambios lingüísticos derivados de la globalización —fenómenos que son parte de la vida social del siglo XXI— han dado origen a tensiones y desafíos en la manera cómo son entendidas hoy en día las lenguas en contextos multilingües (Pietikäinen, Kelly-Holmes, Jaffe y Coupland 2016). Ante este escenario, viene forjándose una nueva sociolingüística del multilingüismo (Martin-Jones y Martin 2017): una sociolingüística que desafía las categorías clásicas, en tanto no considera a las lenguas como entidades delimitadas, las identidades de los hablantes como estables, ni a las comunidades lingüísticas como homogéneas (Heller 2007; Makoni y Pennycook 2006; García 2009; Codó, Patiño Santos y Unamuno 2012; Arriata y Limachi 2019).

En el presente artículo, analizaré un programa de formación inicial docente en educación intercultural bilingüe (EIB) que se desarrolla en la ciudad de Lima, con el objetivo de entender cómo múltiples ideologías acerca del quechua compiten y, simultáneamente, interactúan con diferentes conceptualizaciones en torno a las lenguas, los límites entre ellas y sus hablantes. La institución estudiada regula ideologías y prácticas lingüísticas específicas, que implica separar o compartimentalizar las lenguas, los textos, los géneros discursivos y las prácticas letradas en función al quechua y al español. Como consecuencia, también produce dos tipos de subjetividades jerarquizadas: una relacionada al sujeto educado enteramente en quechua y otra al sujeto educado enteramente en español. Ello se produce dentro de una concepción que entiende a las lenguas como códigos separados que se relacionan con grupos etnolingüísticos fijos y prácticas culturales delimitadas (García, Flores y Spotti 2017). Sin embargo, en el contexto de las nuevas dinámicas socioculturales y bilingües actuales, los jóvenes estudiantes en el programa subvierten estas divisiones, abren espacios para la legitimación de nuevas subjetividades (Valdés 2017) y comienzan a trazar nuevos caminos para la EIB y el quechua en el Perú. El programa de formación estudiado puede ser concebido como un nexo de dinámicas multilingües (Scollon y Scollon 2004) en donde coexisten múltiples discursos que son reproducidos por diferentes tipos de actores sociales dentro de un proceso de política lingüística (Johnson 2013).

1. Contexto histórico

El proceso de *castellanización*, o la promoción del español y la exclusión de lenguas indígenas juntamente con la imposición de la homogeneidad lingüística y cultural, ha sido una práctica educativa hegemónica desde la instauración de la República del Perú en el siglo XIX y más allá de la mitad

del siglo xx (Trapnell y Zavala 2013). A pesar de que se desarrollaron diferentes tipos de iniciativas de educación bilingüe a lo largo del siglo pasado, no fue sino hasta los años setenta cuando la educación bilingüe se convirtió en parte de las políticas oficiales peruanas y fue implementada por el Estado. En 1974, se oficializó el idioma quechua, aunque esto no tuvo mucho impacto en la práctica. Por casi cinco décadas, ha habido una gran discrepancia en torno a la definición y los propósitos de la educación bilingüe (o educación intercultural bilingüe a partir de la década de 1980). Estas discrepancias también se han visto reflejadas en una amplia gama de prácticas observadas en las aulas de educación primaria (Zavala 2014a). Se ha constatado, por ejemplo, que a pesar de que el discurso oficial dicta un modelo de «mantenimiento» de la EIB, este tipo de educación solo se ha implementado en escuelas primarias rurales durante casi medio siglo, lo que revela, por el contrario, un modelo de transición, en el cual el quechua ya no resulta útil cuando los niños aprenden español. En un contexto donde el uso del idioma quechua ha estado durante mucho tiempo asociado con la marginación social y política, la pobreza económica y el bajo rendimiento educativo, la EIB ha adquirido una connotación remedial y compensatoria con el riesgo de convertirse en una herramienta para la reproducción de las desigualdades sociales (García 2005, Hornberger 2000, Valdiviezo 2009, Trapnell y Zavala 2013).

Diferentes actores sociales han estado involucrados en el desarrollo de una política lingüística desde la década de 1970. Dentro de un enfoque de arriba hacia abajo, los lingüistas de Lima, que en general no eran hablantes de la lengua indígena, fueron claves en la creación del alfabeto quechua, la implementación de programas de educación bilingüe, y la publicación de diccionarios, gramáticas y literatura en el marco de una visión de las lenguas como unidades objetivas. En ese momento, la población

quechua hablante era el grupo de interés invisible (Hornberger 1995), en el sentido de que no tenía voz en la toma de decisiones dentro de los procesos de política lingüística a nivel nacional. Sin embargo, en las últimas dos décadas los procesos de revitalización de las lenguas han estado liderados por personas de habla quechua, muchos de los cuales fueron capacitados por lingüistas en las décadas de 1970 y 1980, y ahora están trabajando en puestos claves del Estado y tienen una influencia importante en los discursos oficiales y en la ejecución de políticas, al menos en aquellas circunscritas a la EIB. Dentro de un proceso de recursividad fractal (Irvine y Gal 2000, Gal 2018), y apropiándose del discurso de la lingüística dominante, estos «expertos en quechua» (Zavala, en prensa) construyen su autoridad y experiencia basándose en las ideologías lingüísticas que coinciden con el discurso dominante sobre la educación intercultural bilingüe en el Perú y la educación bilingüe en otros contextos.² Muchos expertos del quechua favorecen métodos tradicionales, basados en la gramática, para la enseñanza de las lenguas; reproducen una representación del hablante bilingüe ideal como dos monolingües «perfectos» en un solo cuerpo; y promulgan teorías lingüísticas reduccionistas basadas en perspectivas monolingües y puristas, que sancionan la transferencia lingüística, los préstamos y el cambio de código. Esto último coincide con muchos programas de educación bilingüe en todo el mundo, los cuales sostienen que las lenguas deben mantenerse separadas al aprenderlas y enseñarlas (Cummins 2008). Así mismo, además de estas ideologías conservadoras en torno al lenguaje, estos expertos favorecen un esencialismo estratégico que muchas veces los lleva a oponerse a la cultura española y occidental. De acuerdo con este posicionamiento defensivo, el quechua debe usarse solo para tratar «temas quechuas» o como parte de prácticas culturales ancestrales de las comunidades campesinas de altura, y

no debe ser enseñado por «foráneos» que no encarnan la auténtica «cosmovisión andina» (Zavala 2014b). De esta manera, la EIB ha estado dominada por discursos esencializantes del lenguaje y la identidad (Jaffe 2007), que dan por sentado un vínculo natural y esencial entre el idioma quechua y el pueblo quechua como un grupo cultural delimitado y fijo, que sitúan al quechua en un pasado previo al contacto como si estuviera totalmente apartado del español, y que promueven visiones estáticas de la cultura y la tradición (Trapnell y Zavala 2013). Desde la década de 1970, los beneficiarios de la EIB solo han sido los niños de escuelas primarias que hablan quechua como lengua materna, viven en áreas rurales y son socializados a través de prácticas culturales ancestrales.

Sin embargo, los procesos actuales de globalización, la mayor movilidad, el mayor acceso a la educación superior y el intenso uso de los avances tecnológicos han producido un escenario sociolingüístico diferente en el Perú. En este contexto, y en contraste con lo anterior, jóvenes quechuahablantes de zonas urbanas y de ciertos círculos sociales están construyendo sus propios patrones de identidad y uso del lenguaje, los cuales se contrarrestan con los patrones fijos y las identidades reificadas que se les atribuye desde el discurso oficial (Zavala 2019). Estos hablantes, en realidad, están actualmente desafiando los binarismos que aún se reproducen en el discurso oficial de la EIB, tales como el de tradición y modernidad, lo rural y lo urbano, la primera y la segunda lengua, el hablante y el no hablante de una lengua indígena, el indígena y el no indígena, lo local y lo global, el idioma indígena y el idioma español, el auténtico y el inauténtico, etc. Este fenómeno puede enmarcarse en el campo de estudio emergente sobre la juventud indígena y el multilingüismo, en donde recientemente se ha discutido el papel de los jóvenes indígenas como agentes políticos que promueven cambios

sociolingüísticos, a partir de los cuales reclaman para sí la reformulación de nuevas identidades indígenas (Wyman, McCarty y Nicholas 2014; McCarty, Romero-Little y Warhol y Zepeda 2009, Hornberger y Swinehart 2012). En este artículo, mostraré que, después de un par de semestres en el programa, los estudiantes comienzan a alinearse con esta nueva concepción del quechua. Desafían las ideologías lingüísticas promovidas en la institución y disputan este régimen sociolingüístico, el cual, según ellos, restringe lo que les gustaría hacer con la lengua originaria. Los jóvenes construyen sus propios patrones de uso del lenguaje y despliegue de su identidad, abriendo espacios ideológicos para nuevas indexicalidades y prácticas del quechua.

2. El lenguaje como práctica social

En el campo de los estudios del lenguaje, ha ocurrido un cambio de paradigma que va desde una perspectiva moderna y positivista a una perspectiva crítica y posestructuralista (Pennycook 2001). Dentro de esta última, no se estudia la lengua o las formas de la lengua, sino más bien «las prácticas lingüísticas en relación con las condiciones socioeconómicas, políticas y económicas que las producen» (García, Flores y Spotti 2017: 5). Si seguimos este enfoque, el bilingüismo ya no se entenderá como un sistema cognitivo con dos compartimentos lingüísticos, sino como prácticas dinámicas y fluidas con las que las personas se comprometen para producir significado y comunicarse en diversos contextos de sus vidas (Canagarajah 2013, García 2009, Heller 2007). Por lo tanto, en lugar de centrarse en las lenguas como códigos abstractos, delimitados y autónomos (que dan lugar al cambio o a la mezcla de códigos), la perspectiva del lenguaje como práctica social implica acercarse al bilingüismo o al multilingüismo en términos de repertorios de recursos lingüísticos o comunicativos (Rymes 2014). En ese sentido, Canagarajah incluso ha cuestionado el concepto de

multilingüe, ya que este estaría asociado a lenguas separadas, compartimentos cognitivos separados y grupos lingüísticos separados, lo cual «no se adapta a las interacciones dinámicas entre lenguas y comunidades que visualiza el término translingüe» (2013: 7).

Este giro epistemológico ha llevado a varios especialistas en sociolingüística y lingüística aplicada a reformular la noción de lengua. Como consecuencia de ello, han surgido nuevos términos como translenguaje (García 2009), bilingüismo flexible (Blackledge y Creese 2010), polilingüismo (Jørgensen, Karrebaek, Madsen y Møller 2011), lingüismo dinámico (Flores 2013), prácticas translingüísticas (Jacquemet 2005), y translingual (Canagarajah 2013). Más allá de la cuestión de qué término adoptar, está la idea de alejarnos de una concepción de la lengua como un objeto discreto para acercarnos al uso de la lengua como fluido, complejo y dinámico. En lugar de asumir ideologías estáticas sobre la lengua y la cultura como discretas, autónomas y desconectadas de la práctica social, la perspectiva de la práctica social revela que la comunicación va más allá de los nombres de las lenguas, que los hablantes usan diversos repertorios de recursos semióticos, que un bilingüismo equilibrado o una competencia equivalente en ambas lenguas difícilmente se corresponde con trayectorias heterogéneas de los bilingües (Blommaert y Backus 2011), y que la mezcla y la alternancia (o el translenguaje) constituye la norma y no sería necesario justificarla. En resumen, entonces, en lugar de asumir las lenguas como entidades completas y delimitadas que se distribuyen en la sociedad de acuerdo con los diferentes contextos, las conceptualizaré como recursos de la práctica social que los hablantes utilizan de manera agentiva para lidiar con lo que hacen en el mundo.

Así mismo, la sociolingüística y la lingüística aplicada han comenzado a cuestionar muchas de las categorías y asunciones que se han venido dando

por sentadas durante décadas. De esta manera, desde una perspectiva del bilingüismo como práctica social, los académicos (tanto del norte como del sur global) están problematizando las nociones cerradas, unitarias y reificadas de lengua, cultura e identidad, así como los conceptos de hablante nativo, diglosia, derechos lingüísticos, lengua materna y comunidad de habla (Blommaert 2010, Heller 2011, Pennycook 2010, Arratia y Limachi 2019), nociones que resultan difíciles de operacionalizar tanto en la investigación empírica como en la enseñanza de lenguas. Además, los estudios sobre bilingüismo como práctica social han rechazado las asociaciones que frecuentemente se establecen entre una lengua, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de entidades delimitadas que se corresponden directamente, y como si la identidad o la cultura fueran aspectos esenciales de una lengua (Heller 2007). En muchas circunstancias, por ejemplo, se asume que solo las personas de áreas rurales pueden ser hablantes nativas de quechua, que la lengua indígena «pertenece» más a este tipo de hablantes «auténticos», que solo un hablante nativo puede enseñar el idioma o que el quechua solo se puede usar para hablar y escribir sobre «temas quechua», como si se tratara de conexiones naturales y descontextualizadas que no pueden cambiar (Zavala y Brañez 2017).

3. Metodología

Este documento se basa en dos experiencias de trabajo de campo etnográficas diferentes, que se conectaron en algún momento. Desde el 2014, he estado siguiendo las trayectorias de distintos jóvenes que promueven el uso del quechua en espacios urbanos a través del hip hop/rap o el video blog en plataformas digitales, y que muestran ideologías lingüísticas alternativas a las de los discursos oficiales. Así mismo, desde el

2016, he estado investigando un programa de formación inicial de maestros en educación intercultural bilingüe en Lima, para abordar las prácticas de literacidad académica que los estudiantes desarrollan en español y quechua. Para esta última investigación (parte de la cual analizo aquí), los datos provienen de múltiples fuentes: observaciones en el aula durante dos semestres (de dos cursos de español y dos de quechua); análisis de documentos; entrevistas múltiples con 6 estudiantes focales de diferentes grupos; 8 grupos focales con otros 50 estudiantes; conversaciones constantes con directores del programa, y profesores de español y quechua; e interacciones con muchos estudiantes en contextos no universitarios (como conciertos, fiestas y eventos culturales, entre otros). Hace más de un año, fui testigo no solo de que algunos de los jóvenes cuyas trayectorias he estado siguiendo en Lima y otras provincias peruanas comenzaban a conocerse a través de las redes sociales y otros medios, sino que también interactuaban en eventos donde el quechua es usado, pero también discutido. Los jóvenes quechuahablantes de la universidad y también fuera de la universidad se diferencian, a sí mismos, de los expertos en quechua de las generaciones anteriores y tratan de insertarse en un nuevo paradigma de revitalización de las lenguas. Por ejemplo, un difusor del quechua de Cusco, que dobla películas de Disney a la lengua originaria, declaró lo siguiente:

La intención sería agruparnos y formar un colectivo, algo así, pero no queremos académicos, no queremos alguien que nos esté diciendo esto se escribe así, me gustaría un grupo de gente que habla su idioma y que habla de su vida o de política o de fútbol, o de lo que sea, sin cuestionarse quién lo hace mejor, o peor, o quién sabe o quién no sabe.

4. El programa

En el año 2011, dentro de un discurso de inclusión social, el Gobierno peruano desarrolló una política nacional de becas para financiar la

educación superior de jóvenes que crecieron en contextos vulnerables. La formación de docentes en EIB constituye uno de los títulos universitarios que se financia con esta beca y que se implementa desde 2014 en tres universidades privadas y prestigiosas ubicadas en Lima, con las políticas educativas del Ministerio de Educación y el discurso oficial de la EIB.³ En el documento oficial del Programa Nacional de Becas (PRONABEC) (Programa Nacional de Becas 2014), la EIB aún se reproduce como un tipo de educación para las áreas rurales y dentro de un discurso compensatorio:

PRONABEC ha planteado una beca que favorezca a jóvenes que hoy quieren ser maestros bilingües *en sus propias comunidades*. En este documento se presenta *el problema de la educación rural* como un reto que asume PRONABEC ante la diversidad lingüística del Perú. (2014: 14)

Aunque el documento también afirma que la EIB busca «democratizar la sociedad y cerrar las brechas de la desigualdad social» (2014:18), este extracto presupone una serie de representaciones ideológicas que reproducen el discurso histórico de la EIB. Este establece que, una vez que se gradúen, los estudiantes del programa tendrán que enseñar en comunidades rurales, que todos los estudiantes nacieron y se criaron en estas comunidades campesinas, o por lo menos que pertenecen a ellas («sus propias comunidades»), que la educación rural es un problema, que la diversidad lingüística solo se puede encontrar en las áreas rurales y que esta diversidad se aborda solo a través de la implementación de la EIB en estos contextos. En general, lo que me interesa es la conexión que se establece entre los estudiantes como hablantes de quechua, el idioma quechua y un territorio específico, y el proceso ideológico que implica borrar (Irvine y Gal 2000) a los hablantes de quechua de las áreas urbanas y las ciudades, considerando por ejemplo que solo en Lima viven más de medio millón de hablantes de esta lengua originaria (INEI 2017).

Los expertos en quechua, muchos de los cuales trabajan actualmente en el Ministerio de Educación, han contribuido al desarrollo de los planes de estudios y ahora imparten los cursos de quechua en estas universidades. En alineación con el Ministerio de Educación, estas instituciones entienden la EIB como «el proceso educativo planificado que se lleva a cabo en dos idiomas (quechua y español) y en dos culturas» con el objetivo de «mantener y desarrollar en los estudiantes no solo su idioma sino también otras manifestaciones de su cultura» (currículo oficial del programa de la universidad en estudio). El programa implementa una secuencia de cursos de «castellano» y otra secuencia de cursos de quechua dentro de una variedad de cursos disciplinares (como historia, filosofía o literatura) que se imparten completamente en español.

Ninguno de los estudiantes del programa asistió a un programa de EIB durante su escolarización previa, ya que la oferta de este tipo de programas existentes solo beneficia al 15% de la población, aunque esto va en aumento. Todos los estudiantes provienen de zonas en donde se habla quechua andino sureño. Algunos de ellos nacieron y se criaron en comunidades campesinas, otros en distritos pequeños y más urbanizados, y algunos en la ciudad capital de una de las regiones del sur (como Cusco o Ayacucho). No obstante, también, muchos de ellos se han desplazado dentro del continuo rural-urbano a lo largo de sus cortas vidas. Todos estos estudiantes fueron clasificados como «extremadamente pobres» para obtener el apoyo financiero del gobierno y casi todos representan a la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior.

En lo que sigue, discutiré cuatro tipos de dicotomías que la institución bajo estudio reproduce en su programa de formación docente y que reflejan una visión de las lenguas como códigos y no como prácticas: i) Primera lengua vs. segunda lengua o L1 vs. L2; ii) contextos para el uso del español

vs contextos para el uso del quechua; iii) textos y prácticas letradas en español vs. textos y prácticas letradas en quechua; y iv) El sistema de la lengua quechua vs. el sistema de la lengua española. Para cada dicotomía, también discutiré las perspectivas de los estudiantes.

4.1 Primera lengua / segunda lengua

En esta sección intento demostrar que una perspectiva del lenguaje como práctica social nos permite darnos cuenta que la evaluación de la proficiencia de los estudiantes por parte de la institución de educación superior está anclada en significados sociales vinculados con representaciones ideológicas (y racializadas) de las lenguas y sus hablantes. Aunque la dicotomía entre L1 y L2 que se produce oficialmente crea la ilusión de reflejar realidades objetivas y neutrales en torno a las prácticas y habilidades de los estudiantes, se trata en realidad de constructos sociales siempre vinculados con el ejercicio del poder y los intereses de grupos particulares (véanse Martín-Beltrán 2010 y también Kvietok 2019 para una interesante reflexión sobre la identidad del «quechua hablante» en escuelas secundarias en Cusco, Perú).

La institución que implementa el programa de formación de maestros en EIB asume que los estudiantes del programa tienen como lengua materna el quechua y como segunda lengua el español, como era el caso de la población objetivo de la EIB en la década de 1970. Esta representación de los estudiantes no coincide con la complejidad de las prácticas comunicativas que los estudiantes, actualmente, muestran cuando son admitidos en el programa, así como con las trayectorias únicas y diversas de bilingüismo que han experimentado a lo largo de sus vidas (para más información, consulte Zavala y Brañez 2017). Esto no es muy diferente de la situación de los jóvenes quechuahablantes más urbanizados y difusores

de la lengua originaria, que viven en las principales ciudades peruanas y que, a través de los nuevos medios y otros recursos, quieren hablar, escribir y publicar en la lengua originaria a partir de prácticas más híbridas y fluidas en relación con el uso del lenguaje y la construcción de su identidad (Zavala 2019).

A pesar de que la mayoría de los estudiantes han aprendido el quechua como su «primera lengua», otros estudiantes son hablantes de quechua como lengua de herencia o bilingües emergentes (García 2009), ya que han tenido una exposición menor al quechua que un «hablante de L1», pero en mayor medida que un «hablante de L2».⁴ Los bilingües emergentes no pueden ser clasificados de la misma manera que los hablantes de lengua materna o aprendices de una segunda lengua, porque tienen características únicas. Ellos se encuentran en un continuo bilingüe que deconstruye categorizaciones artificiales como «aprendiz de segunda lengua» versus «hablante fluido», categorías que son difíciles de determinar (García 2009). Muchos de los estudiantes del programa aprendieron español primero y se familiarizaron con el quechua de una forma más pasiva en diferentes situaciones de sus vidas.

Además de estos estudiantes (que representan aproximadamente el 30% de la población estudiantil del programa), el resto de los alumnos que aprendieron quechua en su socialización temprana y que solían hablarlo regularmente antes de ir a la escuela primaria sienten que esta no es la lengua que ellos más dominan. Una estudiante, por ejemplo, me dijo que dejó de hablar quechua cuando tenía seis años «porque mis padres me prohibieron hablarlo, porque tenía problemas en el colegio». Luego, añade: «Yo me había identificado más con el castellano⁵ que con el quechua». Esta estudiante también declaró:

Cuando yo tenía los tres años yo hablaba full quechua y entonces mis tíos se molestaban que yo hablara y les decían a mis papás que no hable el quechua, entonces, no que ‘se ve feo’, que ‘se escucha horrible’, ‘no le enseñes a hablar quechua’. Así poco a poco cuando entré al jardín nos enseñaban el castellano y empecé así a adaptarme al castellano en la primaria. Entiendo perfectamente el quechua, pero hablarlo no.

Lo anterior demuestra que el aprendizaje de una lengua no constituye un proceso meramente técnico con una linealidad predecible, sino que está vinculado a cuestiones de identificación, prohibición y, sobre todo, relaciones de poder (Duff 2011). Podemos apreciar este fenómeno claramente en el caso del quechua, ya que la estigmatización hacia la lengua produce que el hablante deje de usarlo en diferentes periodos de su vida. Aunque los estudiantes se incorporaron al programa porque supuestamente hablan la lengua originaria «como su lengua materna», una vez que están en el programa se enfrentan a su condición lingüística. Como hablantes de una lengua oprimida, no saben cómo escribirla, se avergüenzan de hablarla y, cuando intentan hacerlo, sienten que siempre se atascan. Como me dijo una vez una maestra de quechua: «El quechua no es como el español. Es un parálítico, un enfermo de tuberculosis. No es un idioma como el español, que es saludable. Se ha enfermado por la discriminación y aún no se ha recuperado».

Pero la institución no solo representa a estos estudiantes como hablantes de quechua como su primera lengua, sino también como estudiantes de español como L2, como si el español fuera una lengua foránea que no les pertenece, a pesar de que la mayoría ha realizado toda su escolarización en esta lengua y ella constituye el idioma que utilizaban principalmente antes de inscribirse en el programa. Por ejemplo, durante una clase de castellano,⁶ un profesor les dijo a los estudiantes: «Tienen que hacerlo en su lengua. Ahora ustedes lo están haciendo en otra lengua, *esta lengua que están aprendiendo* [el castellano]». Esto produce una clara diferenciación entre un

«Nosotros» (hispanohablantes) y un «Ellos» (no hispanohablantes) dentro de una retórica racial que se oculta como «cultura». Además, los profesores argumentan que los estudiantes no deberían estudiar inglés todavía «porque recién están afianzando el castellano como L2» (coordinador del programa), a pesar de que estos últimos están entusiasmados con aprender inglés con el apoyo de la beca del gobierno.

Los estudiantes no entienden por qué el programa imparte cursos de «castellano», donde los profesores asumen que los alumnos no dominan este idioma y que están en proceso de adquirirlo. Así, comparan constantemente estos cursos de «castellano» con aquellos de «lengua» que se imparten en otras carreras de la misma universidad: «¿Cuál es la diferencia entre castellano o lengua? ¿Por qué para nosotros castellano y para los demás chicos que tienen las mismas capacidades que nosotros, otra cosa?», afirmó una estudiante. Otra estudiante declaró:

Nos tomaron como si nosotros supiéramos el quechua. Sentía como que nos han arrimado a un rincón de que somos indígenas y hay que enseñarles el castellano. Si yo sé el castellano, ¿cómo me van a enseñar? Nos han hecho sentir que no sabemos hablar castellano cuando en realidad no es así.

La estudiante que me dijo que dejó de usar el quechua cuando tenía seis años y desde entonces se había identificado más con el castellano que con la lengua originaria, señaló que: «Cuando llegué aquí me chocó darme cuenta que querían enseñarme el castellano». Otro estudiante reportó que una maestra le dijo: «Entiendo que no dominan el castellano, por eso no entienden». Y añadió: «Como si fuera que el hablar el castellano te solucionara todas las dificultades que tienes, hay otros factores que intervienen en ello, como por ejemplo la educación».

Estas ideologías lingüísticas en torno al español que hablan los alumnos tienen consecuencias en la enseñanza de la literacidad académica en esta

lengua, ya que los maestros continúan enseñando géneros narrativos o enfocándose en el nivel de la oración o del párrafo dentro de un enfoque de habilidades, asumiendo que estos estudiantes no podrán hacer frente a contenido más desafiante, lo que podría ser encontrado en cursos de «Lengua» dirigidos a los estudiantes «regulares».

En resumen, muchos estudiantes se sienten frustrados porque no encajan en el ideal de bilingüe que impone el discurso oficial de la EIB y eso equivale a tener como L1 al quechua y como L2 al español, o ser bilingües «coordinados». Muchos se sienten deslegitimados porque están representados como estudiantes de español y la institución cuestiona su competencia en esta lengua. Incluso declararon que algunos de los estudiantes «regulares» de otras especialidades les han dicho que no saben suficiente español porque toman cursos de «castellano» en lugar de «lengua», lo cual les ha hecho sentir muy mal.

La representación de estos estudiantes como hablantes de quechua como L1 y de español como L2 puede encuadrarse dentro de las ideologías raciolingüísticas que se han discutido últimamente para otros contextos (Flores y Rosa 2015, Alim, Rickford y Ball 2016). En este marco teórico, se cambia el foco de atención hacia el sujeto que escucha (Blommaert, Collins y Slembrouck 2005, Inoue 2003), es decir, de los hablantes y sus prácticas lingüísticas hacia los oyentes y las percepciones que estos tienen sobre los hablantes. Este enfoque sostiene que los oyentes nunca perciben las prácticas lingüísticas de los hablantes de una manera objetiva, sino siempre a través del lente de su posicionamiento racializado en la estructura social. Por lo tanto, las ideologías raciolingüísticas asocian ciertos cuerpos racializados a un déficit lingüístico, a pesar de que existan prácticas lingüísticas objetivas que lo desmientan. En el caso que analizo, la institución de educación superior evalúa la proficiencia de los estudiantes

desde una ideología de «sin lengua» (*languagelessness* en inglés, Rosa 2016). En ella, se asume que estos alumnos tienen una capacidad lingüística limitada; sin embargo, esto no necesariamente coincide con las habilidades y prácticas lingüísticas de los estudiantes. Después de todo, nunca tenemos acceso a la realidad de manera neutral y directa, sino siempre dentro de la mediación de ideologías, valores y muchos tipos de regulaciones (Hall 2010).

4.2 Contextos para el uso del quechua /contextos para el uso del español

Como afirmé anteriormente, los estudios contemporáneos en bilingüismo están actualmente cuestionando la noción de bilingüismo desde la perspectiva monolingüe que no reconoce las prácticas dinámicas y fluidas en las que se encuentran inmersos los bilingües para producir significado y comunicarse en diversos contextos de sus vidas (Canagarajah 2013, García 2009, Heller 2007). En contraste, los docentes del programa estudiado promueven una separación curricular entre las dos lenguas, como si el bilingüismo implicara una compartimentalización de las mismas, tanto en la dimensión cognitiva como del uso. Los cursos del programa se imparten de forma monolingüe en el idioma focal, es decir, en español en los cursos de «castellano» y aquellos en español, y en quechua en los cursos de quechua. Cuando los estudiantes usan el quechua en los cursos en español, los maestros se sienten incómodos y llaman la atención a los estudiantes; cuando usan el español en los cursos de quechua, los maestros lo sancionan señalando que un «virus» se ha introducido en el aula, como si el uso del español implicara una traición a la lengua originaria.

Sin embargo, los recursos lingüísticos de los estudiantes claramente no están compartimentalizados y el uso simultáneo de los recursos asociados con estas lenguas constituye la práctica no marcada en muchos contextos.

Estos incluyen las redes sociales, a través de las cuales interactúan con otros jóvenes quechuahablantes de otros contextos no necesariamente relacionados con la universidad. A continuación, presento un ejemplo de una interacción en WhatsApp, donde también participa el profesor de quechua. Aunque el uso de la tecnología en los cursos de quechua no es muy común, algunos maestros activan un grupo de WhatsApp o Facebook con sus alumnos para interactuar en quechua (¡pero solo en quechua!):

PROFESOR: Yachapakuqkunaaaa!!!(estudiantes!!!!)
Imaynallam!!! (cómo están?)
Kawsakunkichikraqchu? (todavía están vivos?)
Imallatapas willarikamuychikyaaaa (digan cualquier cosa)

CR7: Allillanmi yachachiq, (estamos bien, profesor)
Qampas allillancha!!! (y usted?)

PUKYU: I am excited

CR7: jajaja

BRJC10: ¿Cómo está profesor?

TANIA: Hi!!!.. ¿How are you teacher??

PROFESOR: Se han vuelto tribilingües⁷ o trilingües?

#MR**:

Yes

BRJC10: Ari yachachiq (sí profesor)

PROFESOR: Yo estoy bien

TANIA: Yes, teacher there we go
jajaja⁸
Bien, yo estoy bien

PROFESOR: kimsa simipi rimayqa (en tres idiomas)
Qapaqyachiwanchikmi (nos hace fuertes)

JAVIER: Yachaykachimuwaychi please⁹ (enséñenme por favor)

En este ejemplo, podemos ver que estos estudiantes no establecen límites entre las lenguas involucradas (principalmente el quechua y el inglés en este caso) y que construyen su identidad multilingüe sin problemas. También utilizan algunos recursos asociados con el inglés de una manera creativa para alinearse entre ellos, aunque se supone que todavía no están aprendiendo inglés. Sin embargo, el profesor asume una postura sancionadora: «¿Se han convertido en ‘tribilingües’ o trilingües?». Aunque podríamos analizar este extracto con más detalle, estoy más interesada en mostrar que el profesor termina «tirando la toalla», usando el inglés él mismo y reconociendo que el uso de las tres lenguas nombradas podría ser positivo y empoderador.

4.3 Textos y prácticas letradas en quechua / textos y prácticas letradas en español

El programa también construye una división entre lo que es leer y escribir en español, y lo que es leer y escribir en quechua dentro de un enfoque dualista de la literacidad (Canagarajah 2013) o «Gran División», la cual sostiene diferencias fundamentales entre los «tipos» de lenguajes y literacidades (y también entre los pueblos y culturas), y asume que las lenguas minorizadas tienen sus propias normas y valores que deben preservarse. Mientras que en español los estudiantes aprenden a escribir textos académicos, la situación en quechua es muy diferente. En los seis cursos de quechua del programa universitario, los maestros promueven la producción, y principalmente el registro o la compilación de textos «literarios», tales como cuentos, cantos tradicionales, poemas y adivinanzas. Al principio, pensé que la enseñanza de la escritura quechua se podría enmarcar dentro del discurso de la creatividad (aunque con especificaciones particulares), siguiendo la clasificación de Ivanic (2005) de

seis discursos de la escritura: habilidades, creatividad, proceso, género, prácticas sociales y enfoque sociopolítico. El discurso de la creatividad, de acuerdo con la autora, posee influencias de la literatura, y se preocupa por el contenido y el estilo en lugar de la forma lingüística. Este enfoque ha sido privilegiado en contextos de minorías y poblaciones vulnerables y utiliza las prácticas vernáculas para dar voz a estos grupos. Sin embargo, también se considera romántico y asocial, ya que promueve una desventaja al alentar a los alumnos a escribir textos que no serán valorados en el mundo real (Ivanic 2005).

Ahora, a pesar del hecho de que el registro o la compilación de textos literarios se lleva a cabo sin mucha orientación o regulación, hay un énfasis también en la estandarización de la escritura: en el uso del «quechua puro y auténtico», en la producción de textos que usen el alfabeto estandarizado y en la ausencia de préstamos provenientes del español. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que entrevisten a los campesinos, que transcriban lo que han grabado y, por último, que estandaricen el producto escrito. También se les pide que escuchen y graben rituales culturales y luego los transcriban en quechua estandarizado. Por lo tanto, los estudiantes deben escribir sobre las tradiciones que supuestamente conocen dentro de las normas definidas de corrección gramatical y ortográfica. Como uno de los estudiantes declaró, «lo que nosotros hacemos es corregir lo que nos dice el abuelo». Este discurso de «escribir el conocimiento cultural de nuestro pueblo» no parece encajar en las anteriores tipificaciones de los discursos de escritura y aprender a escribir, en cuanto a configuraciones de creencias y prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura, como la propuesta por Ivanic (2005). Podría, en cambio, equivaler a lo que denomino «el discurso del registro o del archivo cultural». Conceptualizar la literacidad como una práctica social, y no una habilidad técnica, nos permite revelar

cómo la lectura y la escritura están integradas en la construcción de identidades; y la reproducción y contestación de ideologías lingüísticas e ideologías más amplias en general (Street 2001). La literacidad, como intrínsecamente ideológica, siempre constituye un proceso activo de creación de significado y disputa sobre su definición.

Dentro de esta orientación, el programa no promueve la escritura quechua con fines comunicativos o con una audiencia específica en mente, sino solo para recordar y aprender sobre las tradiciones culturales. Además de esta ausencia de una función comunicativa, los maestros de quechua piden a los estudiantes que escriban sobre temas particulares que se asumen como intrínsecamente relacionados con la lengua. Por lo tanto, favorecen la escritura sobre «elementos de su cultura»: «cosas de su comunidad, sus padres, su cosmovisión» (profesor de quechua), como si la cultura de los estudiantes constituyera solo lo relacionado con el mundo campesino desde el contexto rural. El imperativo es claramente no olvidar los valores ancestrales, con el objetivo de mantener el sentido de pertenencia a sus lugares de origen. No sorprende, entonces, que los cursos de quechua no suelen incorporar plataformas de medios digitales para desarrollar actividades de lectura y escritura en línea.

Aunque cuando los estudiantes inician el programa en su mayoría aceptan lo que les enseñan los expertos en quechua, a medida que avanzan en sus estudios, comienzan a cuestionar el enfoque utilizado en los cursos de quechua. Son críticos con el hecho de que los maestros solo promueven la producción de textos literarios o que pasan demasiado tiempo discutiendo los materiales de los libros de texto elaborados por el Ministerio de Educación para las escuelas primarias de la EIB. «Nosotros queríamos más», señaló uno de los estudiantes en un grupo focal. Otro agregó: «Siempre hemos querido escribir por ejemplo una monografía, un artículo, en

quechua. Hay una expectativa de hacer la tesis en quechua». Muchos estudiantes solicitan otros tipos de textos en quechua y comienzan a escribir en la lengua originaria en el marco de diferentes tipos de prácticas. Uno de ellos lo señala de una manera muy contundente: «Hacer solo poesía y cuento te limita y además caes en la tentación de que tu lengua solo sirve para eso, para cuestiones literarias, y para cuestiones académicas, para investigación, para estudio, no». Muchos estudiantes desean participar en la escritura quechua, pero no solo para «recordar» experiencias ancestrales o vivencias. De hecho, actualmente algunos de ellos están desarrollando prácticas alternativas a través de redes sociales, revistas virtuales y otros espacios que no son aprovechados por el programa de formación docente.

En contraste con el discurso de la EIB, que se dirige a un tipo específico de hablante de quechua (rural, «L1», valores ancestrales, etc.), los estudiantes del programa se sienten parte de una comunidad más amplia que incluye a aquellos que no necesariamente han aprendido quechua como lengua materna e incluso a aquellos que están interesados en aprenderlo desde cero. En cuanto al desarrollo de la literacidad, también quieren incorporar a estos últimos: «Debemos escribir tanto para las personas quechuahablantes y para los que no son quechua hablantes. Pero en quechua. No es que quieras imponer tu quechua ni enseñarles quechua a la fuerza sino dinamizar el quechua», declaró un estudiante del programa. Con ese objetivo, uno de los estudiantes, por ejemplo, declaró que quiere escribir en quechua para personas que hablan español, pero utilizando estrategias que podrían ayudarles a entender el idioma. Menciona la inclusión de glosarios en el caso de textos o subtítulos en español en el caso de videos. Su punto es el siguiente: «Ahora la lucha de los quechuas debe ser la cotidianidad del quechua, no la reivindicación, la inclusión nada de

eso, sino que la cotidianidad misma, simplemente cotidianizando vamos a garantizar la sobrevivencia, tanto en lo público, lo académico, en todo».

Además, los estudiantes quieren escribir, no solo para recordar una práctica ancestral, sino para ser leídos y escuchados. Uno de ellos declaró: «Está bien lo simbólico [...] publico un poemario en quechua, ay qué lindo, eso vende, está de moda. Pero realmente quiero que me lean, que me citen, yo citar a otros». Otro preguntó: «¿Quieres que tu escritura sea usada en diferentes ámbitos, tanto en el campo, en la familia, en la escuela, o solo vas a escribir para los teóricos, intelectuales o para que el profesor te corrija y se queda ahí nada más?». Los estudiantes se dan cuenta de que ganar voz no solo implica el poder de decir cosas en su idioma (como cuando escriben sobre sus lugares de origen y sus prácticas ancestrales), sino, sobre todo, ser escuchados por otras personas y también poder influir sobre ellas (Ruiz 1997).

Motivado por lo anterior, un grupo de estudiantes decidió crear su propia biblioteca virtual en quechua (y en español), que está siendo utilizada para «difundir lo que podríamos hacer con la lengua». Esta página web no solo incluye una biblioteca virtual, sino también una revista donde los estudiantes escriben con todos sus recursos lingüísticos «sobre temas reflexivos que nos están afectando», según cuenta uno de ellos. En esta plataforma, podemos encontrar poemas y críticas literarias de esos poemas, una carta dirigida al entonces presidente del país, una reflexión sobre el hecho de que el multilingüismo no constituye un problema y una crítica sobre la noción de interculturalidad. Una estudiante que escribió un comentario literario en Quechua sobre un poemario de otro estudiante recibió un mensaje de un escritor peruano que vive en París, quien le propuso que desarrollara una obra literaria más ambiciosa incorporando esta vez cuatro libros de poemas. «Con eso ya varias personas me conocen»,

declaró. Claramente, escribir en quechua está insertándose en otro tipo de paradigma: «Es un modo de escribir más académicamente y escribir el quechua ya no para un público mínimo, *sino un público amplio pensando en castellano hablantes, quechua hablantes, bilingües y todo*» (estudiante del programa, énfasis agregado). Muchos otros jóvenes difusores del quechua de otros contextos están escribiendo en quechua dentro de esta misma lógica. Una videoblogger de Abancay declaró que su trabajo beneficiará a todos los peruanos: «los que saben hablar el idioma, pero también los que no saben, pero que comenzarán a hablarlo».

4.4 El sistema lingüístico quechua / el sistema lingüístico español

Como se discutió anteriormente, los maestros también hablan sobre el quechua en términos ideales, como si los estudiantes (e incluso los pobladores de las comunidades rurales) fueran monolingües con un quechua «puro» y «no contaminado» por la influencia del español, y no hablantes bilingües que están constantemente desarrollando prácticas translingües. Esto se observa cuando se pretende controlar la incorporación del español en las prácticas comunicativas en quechua de los estudiantes, ya sea en el habla o en textos escritos. Por ejemplo, en uno de los cursos de quechua, se les pidió a los alumnos que pasaran casi la mitad del semestre «corrigiendo» un testimonio de un campesino que se publicó hace tres décadas. Esto implicaba estandarizar el alfabeto y reemplazar los préstamos en español con términos «auténticos» del quechua. El objetivo era recuperar un idioma quechua que ya no existe y que está muy lejos del español y de las prácticas bilingües contemporáneas.

Además de cuestionar los escritos clásicos que se están desarrollando en la lengua originaria, los estudiantes también consideran que el quechua «puro» que se usa en el aula no refleja la identidad bilingüe actual que

intentan mostrar. Por ejemplo, uno de los estudiantes comentó que se siente constreñido durante los cursos de quechua porque está siendo formado como un quechua monolingüe aislado de las prácticas lingüísticas contemporáneas. Además, señaló lo siguiente: «Cuando he ido a mi comunidad con mi quechua intelectual y académico no me ha dado resultado, pues no me han entendido». Otra estudiante también declaró que cuando trata de usar el tipo de quechua que se favorece en el aula, «Hasta ahora yo tengo dificultades para conversar con mi mamá». Para estos estudiantes, este tipo de quechua no encaja en un mundo de quechuahablantes bilingües o trilingües; un mundo donde «ni siquiera mi abuelo habla quechua puro», como dijo uno de ellos. Esta idea está alineada con lo que me contó en una ocasión un difusor del quechua que vive en Cusco: «Veo mucha solemnidad en el quechua académico. No puedes usar ese quechua para expresiones cotidianas». Un estudiante del programa lo dice sin rodeos:

También o bien te quedas con el bilingüismo o bien te haces tan tan quechua mono quechua, entonces eso es lo que tienes que ver, eso no hay pues. ... ese es un punto para debatir sobre la escritura en quechua. ¿Qué es lo que quieres ahora? Adaptarte al contexto actual de hoy o realmente quieres solamente como mi tío dice no, ya basta pues, por gracia de Dios nos ha venido el castellano entonces ahora le devolvemos en encomienda hasta España y ya nosotros nos quedamos con el quechua. O bien hacemos eso, o bien nos adaptamos al contexto tan bilingüe de ahora.

En resumen, los maestros quechuas de este programa reproducen prácticas específicas que están influidas por diferentes ideologías lingüísticas: i) conciben el lenguaje más como estructura y competencia que como práctica, ii) defienden un discurso de la preservación de la lengua orientado hacia el pasado (Duchene y Heller 2008); iii) mantienen una conexión rígida y fija entre lengua, comunidad y lugar (Canagarajah 2013);

iv) hablan sobre el quechua como si los estudiantes fueran monolingües en lugar de reconocer sus prácticas multilingües; y v) promueven la separación de lenguas y otros tipos de dicotomías (como L1 / L2, local / global, auténtico / no auténtico) que han sido parte del discurso de la EIB en Perú y otros contextos.

A diferencia de los expertos en quechua, los jóvenes están empezando a inscribir el uso de la lengua en nuevas prácticas sociales. En lugar de excluir a otros a través del conocimiento de la literacidad, la terminología lingüística u otros medios (Zavala 2019), están tratando de construir una comunidad más amplia que incluya no solo a los hablantes «nativos», sino también a hablantes de herencia, bilingües emergentes y nuevos hablantes (O'Rourke, Pujolar y Ramallo 2015). Además, dado que quieren llegar a un público más amplio, no están tan motivados por la ortografía, la pureza del idioma y las conexiones esenciales entre la lengua y la cultura. Están más interesados en utilizar los nuevos medios y la literacidad multimodal porque quieren ser leídos y escuchados, en la medida en que se despliegan como bilingües contemporáneos.

5. Reflexiones finales

El análisis de este programa ha mostrado que su modelo de educación intercultural bilingüe promueve dicotomías donde las lenguas son conceptualizadas como cosas y no como prácticas. Todas estas dicotomías ocultan el mismo marco epistemológico: una visión positivista y autónoma del lenguaje que favorece el foco en el sistema lingüístico y no en el uso de la lengua, en la verdad y no en la ideología, y en la estabilidad y no en el cambio.

Para los estudiantes inscritos en este programa, el quechua y el español no son equivalentes a formas de ser mutuamente excluyentes, sino más bien

se relacionan de manera dinámica con las subjetividades que muestran en diferentes contextos. Para muchos de ellos, sus trayectorias de bilingüismo y los repertorios comunicativos que han desarrollado no encajan en el discurso oficial de la EIB, en el que los «verdaderos» quechuahablantes serían solo aquellas personas con un pasado tradicional y una lengua materna no contaminada por el español. La consecuencia de esta representación dominante es que muchos bilingües se sienten obligados a asimilarse a una norma monolingüe ideal. Además, muchos de ellos incluso se sienten desligados y excluidos del programa y del proyecto de la EIB en general. Esta deslegitimación de los hablantes sustentada en la idea de que no están utilizando la forma lingüística «correcta» en relación con la identidad que reclaman se ha observado en muchos otros contextos (Pavlenko y Blackledge 2004, Bailey 2000, Shenk 2007, Bucholtz y Hall 2004).

Muchos investigadores han argumentado que un enfoque exclusivo en los registros académicos puede afectar las actitudes de los hablantes hacia el uso de la lengua originaria y la herencia sociocultural que estas indexa. En ese sentido, en muchos programas bilingües, los maestros promueven textos de autores minorizados, escritos en géneros y estilos vernáculos, y en un lenguaje más contextualizado (Hornberger y Skilton-Sylvester 2000). Sin embargo, las dicotomías entre el español y el quechua que he discutido pueden reproducir «un discurso de la preservación» (Hill 2002), que corre el riesgo de i) fijar los textos, los géneros y las prácticas de literacidad, como si estas no cambiaran, ii) invisibilizar el contacto cultural, iii) promover una perspectiva exótica y romantizante que ancla las lenguas originarias (y las personas que las hablan) en el pasado, y iv) construir un límite entre el quechua y el español que no refleja lo que la gente hace con los recursos lingüísticos en su vida cotidiana.

Sobre la base de estos dos grupos de actores sociales dentro de un programa educativo específico, mi estudio revela una tensión que se ha venido desarrollando en la última década entre los enfoques tradicionales y postradicionales de la política lingüística y la revitalización (Pietikäinen, Kelly-Holmes, Jaffe y Coupland 2016): mientras que las generaciones más antiguas de «expertos en quechua» están tratando de garantizar los derechos humanos y lingüísticos de los hablantes de quechua como lengua materna que viven principalmente en áreas rurales, los hablantes de quechua más jóvenes están optando por una ruta más innovadora y creativa. Están tratando de revertir el estatus del quechua a través del uso de la lengua en la vida cotidiana de las urbes y hacer que más personas lo conozcan, lo aprendan y lo utilicen.

No obstante, creo que la distinción antes mencionada tampoco debería ser dicotómica. Soy consciente de los riesgos que puede traer un concepto posmoderno de hablantes y lenguas para la protección de los idiomas minorizados (Pietikäinen y Kelly-Holmes 2011), y del hecho de que una noción de lengua con límites claros puede favorecer a las lenguas minorizadas en la obtención de fuentes de financiamiento y en el reclamo de derechos de parte de los organismos nacionales e internacionales. Pero la historia peruana ha demostrado que esta opción no necesariamente ha garantizado el desarrollo y el crecimiento de las lenguas; por el contrario, ha excluido y desempoderado a un gran número de hablantes del proceso de política lingüística y ha creado diferencias sociales, jerarquías y desigualdades dentro de los mismos hablantes de quechua.

Muchas agendas de revitalización intentan «revivir» una lengua dentro de sus formas y prácticas «originales» (Jaffe 2015). Sin embargo, esto es imposible. No podemos pensar en el futuro del quechua si no tenemos en cuenta que las comunidades de práctica se han transformado, que ahora

están pobladas por personas con diferentes tipos de conocimiento, que están aprendiendo la lengua a través de diferentes medios en relación con el pasado, y que ahora hay diferentes regímenes ideológicos implicados. Además, cuando se promueven las dicotomías discutidas en este artículo, todo permanece en su lugar y se reproduce la desigualdad. Después de todo, el objetivo de la educación intercultural bilingüe no es mantener todo en su lugar. Su objetivo es desarrollar el aprendizaje de las lenguas, pero también reconstruir el valor de las mismas y discutir quién tiene derecho a usarlas y en qué circunstancias (Heller 2011).

Por lo tanto, la lucha ya no debería estar en preservar una colección pura, bien delimitada y esencial de las características estructurales y léxicas asociadas con el quechua, sino abogar por el complejo lingüístico-cultural de prácticas que las personas usan actualmente (Otheguy, García y Reid 2015). Como se ha podido observar en este estudio, a pesar de que el quechua necesita protección para crecer, especialmente porque siempre se encuentra bajo la amenaza de ser oprimido por el español, conceptualizar al quechua como un sistema estructural, homogéneo y objetivado ha producido puntos de vista limitantes y ficticios sobre la forma en la cual esta lengua opera en el mundo. En contraste con los expertos, que privilegian un discurso «científico» de la lengua por sobre la comprensión cotidiana de la misma, el conocimiento y las prácticas locales de estos estudiantes están desinventando las lenguas (Makoni y Pennycook 2006). Me siento tentada a creer que solo a través de la desinvención del quechua y la valoración de más prácticas semióticas habrá más y nuevos hablantes de la lengua (Otheguy, García y Reid 2015).

Los estudiantes bajo estudio se sitúan como hablantes de quechua en contextos urbanos, globales, móviles y transnacionales. Son hablantes de quechua, pero también de español; son tradicionales, pero también

contemporáneos; son rurales pero también urbanos; son locales, pero también globales; son indígenas, pero al mismo tiempo no lo son. Y no les gusta cuando se les dice en la institución de educación superior que su única opción cuando se gradúen será trabajar como maestros bilingües o como «chakra maestros» en comunidades campesinas rurales.

Bibliografía

- ALIM, H. Samy, John RICKFORD y Arnetha BALL (eds.)
2016 *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Nueva York: Oxford University Press.
- ARRATIA, Marina y Vicente LIMACHI (comp.)
2019 *Construyendo una Sociolingüística del Sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. Cochabamba: PROEIB Andes, UCL, UMSS.
- BAILEY, Benjamin
2000 «Language and negotiation of racial/ethnic identity among Dominican Americans». *Language in Society*, 29: 555-582.
- BLACKLEDGE, Adrian y Angela CREESE
2010 *Multilingualism: A critical perspective*. Londres: Continuum.
- BLOMMAERT, Jan
2010 *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, Jan y Ed BACKUS
2011 «Repertoires revisited: “Knowing language” in superdiversity». *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67.
- BLOMMAERT, Jan, Jim COLLINS y Stef SLEMBROUCK
2005 «Spaces of multilingualism». *Language y Communication*, 25: 197-216.
- BUCHOLTZ, Mary
2002 «Youth and cultural practice». *Annual Review of Anthropology*, 31: 525-552.
- BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL
2004 «Language and identity». En Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394), vol. 1. Oxford: Blackwell.
- CANAGARAJAH, Suresh
2013 *Translingual practice. Global englishes and cosmopolitan relations*. Nueva York: Routledge.
- 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.
- CUMMINS, Jim
2008 «Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education». En Jim Cummins y Nancy Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5: Bilingual Education (pp. 65-75). Boston: Springer.

- DUCHENE, Alexandre y Monica HELLER
2008 *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defense of Languages*. Nueva York: Continuum.
- DUFF, Patricia
2011 «Second language socialization». En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *Handbook of language socialization* (pp. 564-586). Oxford: Blackwell.
- FLORES, Nelson
2013 «Silencing the Subaltern: Nation-State/Colonial Governmentality and bilingual education in the United States». *Critical Inquiry in Language Studies*, 10 (4): 263-287.
- FLORES, Nelson y Jonathan ROSA
2015 «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education». *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149-171.
- GAL, Susan
2018 «Visions and Revisions of Minority Languages. Standardization and its dilemmas». En Pia Lane, James Costa y Haley de Korne (eds.), *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority and Authenticity in the Global Periphery* (pp. 222-242). Nueva York: Routledge.
- GARCÍA, María Elena
2005 *Making indigenous citizens. Identity development, and multicultural activism in Peru*. Palo Alto: Stanford University Press.
- GARCÍA, Ofelia
2005 «Positioning heritage languages in the United States». *Modern Language Journal*, 89 (4): 601-605.
2009 *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia, Nelson FLORES y Massimiliano SPOTTI
2017 «Introduction. Language and society. A critical poststructuralist perspective». En *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 1-16). Oxford: Oxford University Press.
- HALL, Stuart
2010 «El trabajo de la representación». En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds.), *Sin garantías* (pp. 445-480). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- HELLER, Monica
2007 «Bilingualism as ideology and practice». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Nueva York: Palgrave.
2011 *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- HILL, Jane H.
2002 «“Expert Rhetorics” in Advocacy for Endangered Languages: Who is Listening, and What Do They Hear?». *Journal of Linguistic Anthropology*, 12 (2): 119-133.
- HORNBERGER, Nancy
1995 «Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Perú». En James Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 187-205). Cambridge: Cambridge University Press.

- 2000 «Bilingual education policy and practice in the andes: Ideological paradox and intercultural possibility». *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (2): 173-201.
- HORNBERGER, Nancy y Ellen SKILTON-SYLVESTER
2000 «Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives». *Language and Education*, 14 (2): 96-122.
- HORNBERGER, Nancy y Karl SWINEHART
2012 «Bilingual intercultural education and Andean Hip Hop: Transnational sites for indigenous language and identity». *Language in Society*, 41: 499-525.
- INEI-INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
2017 *Censos Nacionales 2017. XII de Población, VII de vivienda y III de Comunidades Indígenas*.
- INOUE, Miyako
2003 «Speech without a Speaking Body: “Japanese Women’s Language” in Translation». *Language and Communication*, 23: 315-330.
- IRVINE, Judith T. y Susan GAL
2000 «Language ideology and linguistic differentiation». En Paul Kroskrity (ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). Nuevo México: School of American Research Press.
- IVANIC, Roz
2005 «Discourses of writing and learning to write». *Language and Education*, 18 (3): 220-245.
- JACQEMET, Marco
2005 «Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization». *Language y Communication*, 25: 257-277.
- JAFFE, Alexandra
2007 «Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses». En Alexandre Duchene y Monica Heller (eds.), *Discourses of endangerment* (pp. 57-75). Londres: Continuum.
- 2015 «Defining the New Speaker. Theoretical Perspectives and Learner Trajectories». *International Journal of the Sociology of Language*, 231: 21-44.
- JOHNSON, David. C.
2013 *Language policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- JØRGENSEN, Jens, Martha KARREBAEK, Lian M. MADSEN y Janus S. MØLLER
2011 «Polylinguaging in Superdiversity». *Diversities*, 13 (2): 23-37.
- KVIETOK, Frances
2019 «Youth bilingualism, identity and Quechua language planning and policy in the urban Peruvian Andes». Tesis de doctorado. Programa de Educational Linguistics de la Universidad de Pensilvania.
- MCCARTY, Teresa, Mary Eunice ROMERO-LITTLE, Larisa WARHOL y Ofelia ZEPEDA
2009 «Indigenous youth as policy makers». *Journal of Language, Identity, and Education*, 8 (5): 291-306.
- MAKONI, Sinfree y Alastair PENNYCOOK (eds.)
2006 *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTIN-BELTRÁN, Melinda

- 2010 «Positioning proficiency: How students and teachers (de)construct language proficiency at school». *Linguistics and Education*, 21 (4): 257-281.
- MARTIN-JONES, Marilyn y Deirdre MARTIN (eds.)
2017 *Researching Multilingualism. Critical and Ethnographic Perspectives*. Londres: Routledge.
- O'ROURKE, Bernadette, Joan PUJOLAR y Fernando RAMALLO
2015 «New speakers of minority languages: The challenging opportunity». *International Journal of the Sociology of Language*, 231.
- OTHEGUY, Ricardo, Ofelia GARCÍA y Wallis REID
2015 «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages. A Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6 (3): 281-307.
- PAVLENKO, Anetta y Adrian BLACKLEDGE
2004 *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PENNYCOOK, Alastair
2001 *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
2010 *Language as a Local Practice*. Nueva York: Routledge.
- PIETIKÄINEN, Sari y Helen KELLY-HOLMES
2011 «Gifting, Service, and Performance: Three eras in Minority-language Media Policy and Practice». *International Journal of Applied Linguistics*, 21 (1): 51-70.
- PIETIKÄINEN, Sari, Helen KELLY-HOLMES, Alexandra JAFFE y Nicholas COUPLAND
2016 *Sociolinguistics from the periphery. Small languages in new circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PROGRAMA NACIONAL DE BECAS Y CRÉDITO EDUCATIVO
2014 *Beca 18. Educación Intercultural Bilingüe. Expediente Técnico*. Lima: Ministerio de Educación.
- ROSA, Jonathan
2016 «Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts». *Journal of Linguistic Anthropology*, 26 (2): 162-183.
- RUIZ, Richard
1997 «The Empowerment of Language-Minority Students». En Antonia Darder, Rodolfo Torres, y Henry Gutiérrez (eds.), *Latinos and Education: A Critical Reader* (pp. 319-328). Nueva York: Routledge.
- RYMES, Betsy
2014 *Communicating beyond language. Everyday encounters with diversity*. Londres: Routledge.
- SCOLLON, Ron y Suzanne W. SCOLLON
2004 *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. Nueva York: Routledge.
- SHENK, Petra S.
2007 «“I'm Mexican, remember”. Constructing ethnic identities via authenticating discourse». *Journal of Sociolinguistics*, 11: 194-220.
- STREET, Brian
2001 «The New Literacy Studies». En Ellen Cushman, Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll y Mike Rose (eds.), *Literacy: A Critical Sourcebook* (pp. 430-442). Boston: St. Martin's.
- TRAPNELL, Lucy y Virginia ZAVALA

- 2013 *Dilemas educativos ante la diversidad*, vol. XIV, Colección de la Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- VALDÉS, Guadalupe
2017 «Entry visa denied: The construction of symbolic language borders in educational settings». En Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 321-348). Oxford: Oxford University Press.
- VALDIVIEZO, Laura
2009 «Bilingual Intercultural Education in Indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (1): 61-79.
- WYMAN, Leisy T., Teresa MCCARTY y Sheilah E. NICHOLAS
2014 *Indigenous Youth and Multilingualism. Language Identity, Ideology, and Practice in Dynamic Cultural Worlds*. Nueva York: Routledge.
- ZAVALA, Virginia
2007 «Una Mirada a la formación docente en educación intercultural bilingüe en la zona andina del Perú». En Ricardo Cuenca, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (eds.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 162-189). Madrid: Morata.
- 2014a «What is Quechua literacy for?: Ideological dilemmas in intercultural bilingual education in the Peruvian Andes». En Mastin Prinsloo y Christopher Stroud (eds.), *Educating for Language and Literacy Diversity: Mobile Selves*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- 2014b «An ancestral language to speak with the “Other”: Closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes». *Language Policy*, 13 (1): 1-20.
- 2018 «El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe». *Sílex*, 8 (1): 57-76.
- 2019a «Tactics of intersubjectivity and boundary construction in language policy: An Andean case». Por aparecer en *Language, Identity and Education*.
<<https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1649982>>.
- 2019b «Youth and the repoliticization of Quechua». *Language, Culture and Society*, 1 (1): 59-82.
- ZAVALA, Virginia y Roberto BRAÑEZ
2017 «Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes». *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9: 61-84.
-

1. Este artículo desarrolla en mayor medida las ideas que aparecen en Zavala 2018.
2. Dentro del campo de las ideologías del lenguaje, la recursividad fractal constituye un proceso semiótico que involucra la proyección de una oposición en algún otro nivel (Irvine y Gal 2000). En el caso que estoy analizando, las relaciones intergrupales de dominación entre los hablantes de español y los quechuahablantes (basadas en ideologías elitistas de literacidad en español) se proyectan hacia el interior sobre las relaciones intragrupalas entre los quechuahablantes. Esto reproduce la oposición entre los que «saben» y los que «no saben» la lengua, pero dentro de un grupo más pequeño.

3. La formación de docentes EIB se ha implementado desde la década de 1980 (véase Zavala 2007), pero esta es la primera vez que se aplica en una universidad de Lima y con una beca gubernamental como la mencionada anteriormente.
4. «Hablante de una lengua de herencia» constituye una categoría amplia que se refiere a alguien que tiene alguna habilidad en la lengua que hablan sus padres o abuelos. Sin embargo, también podría referirse a una persona cuyos antepasados lejanos hablaban una lengua que él/ella ya no habla. La categoría ha sido criticada porque connota una lengua antigua o del pasado, e insiste en un solo idioma y no en las posibilidades bilingües del hablante (García 2009). Más recientemente, algunos académicos han preferido el término «bilingüe emergente», ya que «reconoce la fluidez del uso del lenguaje bilingüe, las posibilidades de adquisición bilingüe y la posibilidad de acceder a una gama completa de posibilidades de comunicación y expresivas ahora y en el futuro» (García 2005).
5. El estudiante utiliza el término «castellano» en lugar de «español», pues se trata del término que más se utiliza en el Perú para hacer referencia a la lengua española.
6. Las clases de lengua española se denominan clases de castellano.
7. «Tribilingüe» proviene de «Tribilín», el nombre, en español, de «Goofy», el personaje de Disney, que podría representar la insensatez.
8. Representa una risa.
9. Javier escribe «plese» por la palabra en inglés «please».

Sobre los autores



MARY BUCHOLTZ es profesora principal del departamento de Lingüística en la Universidad de California Santa Bárbara, donde dirige el Centro de Lenguas y Culturas de California. Es la autora de *White Kids: Language, Race, and Styles of Youth Identity* (Cambridge University Press, 2011) y la coeditora de *Feeling It: Language, Race, and Affect in Latinx Youth Learning* (Routledge, 2018). Sus intereses de investigación incluyen lenguaje e identidad; lenguaje y racialización; lenguaje y juventud; lenguaje, género y sexualidad; lenguaje, corporalidad y materialidad; y lenguaje y justicia social.

NELSON FLORES es profesor asociado de Lingüística Educacional en la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Pennsylvania. Sus investigaciones examinan las experiencias educativas de estudiantes latinos en las escuelas de Estados Unidos, con especial atención a asuntos de raza, lenguaje, política y práctica.

ANNE MARIE GUERRETTAZ es profesora asistente en la Escuela de Educación de la Universidad del Estado de Washington. En sus investigaciones ha abordado el uso de materiales educativos en la interacción en el aula y los procesos de revitalización del maya yucateco en México.

KIRA HALL es Profesora de Lingüística y Antropología en la Universidad de Colorado, en Boulder. Su investigación se enfoca en asuntos de lenguaje e

identidad social en la India y en los Estados Unidos, particularmente en la formación de las jerarquías de género y sexualidad. Sus libros incluyen *Gender Articulated* (Routledge, 1995); *Queerly Phrased* (Oxford, 1997); *Essays in Indian Folk Traditions* (Archana, 2007); *Studies in Inequality and Social Justice* (Archana, 2009); y *The Oxford Handbook of Language and Sexuality* (Oxford, 2018).

MONICA HELLER es profesora principal de Antropología lingüística y Educación en la Universidad de Toronto. Su trabajo aborda el rol del lenguaje en la construcción de la diferencia social y la desigualdad, con un enfoque etnográfico en el nacionalismo y la economía política de Canadá francófona. Sus libros más recientes son *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History* (con Bonnie McElhinny; University of Toronto Press, 2017) y *Critical Sociolinguistic Research Methods: How to Study Language Issues that Matter* (con Sari Pietikäinen y Joan Pujolar; Routledge, 2017).

SUSANA DE LOS HEROS es profesora principal en el departamento de Español de la Universidad de Rhode Island. Sus áreas de interés incluyen las ideologías lingüísticas, la negociación discursiva de la identidad, la retórica del humor y la enseñanza de la pragmática. Entre sus publicaciones destacan sus libros *Lengua, identidad y género en el castellano peruano* (PUCP, 2001), *Utopía y realidad* (IEP/Vervuert, 2012) y la coedición con Mercedes Niño- Murcia de *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y socio-pragmático del español* (Georgetown University Press, 2012).

GUNTHER KRESS (1940-2019) fue profesor del Instituto de Educación en la Universidad de Londres. Fue un lingüista de gran influencia en la

formulación de la semiótica social y estableció muchos nexos con la academia latinoamericana. Su libro *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996), con Theo Van Leeuwen, fue el primer trabajo sistemático sobre gramática y diseño visual que postuló la multimodalidad. Su interés en la literacidad dejó varios libros decisivos en este campo: *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy* (1997) y *Literacy in the New Media Age* (2003).

MERCEDES NIÑO-MURCIA es profesora principal de Lingüística Hispánica en la Universidad de Iowa. Su trabajo se ha enfocado en las desigualdades de las políticas lingüísticas y en cómo estas afectan a indígenas y/o migrantes, tanto en zonas rurales como urbanas. Actualmente estudia lengua e inmigración en los Estados Unidos y en Colombia.

ANA CRISTINA OSTERMANN es profesora de Lingüística aplicada en Unisinos en Brasil. Ha estudiado interacciones institucionales en comisarías policiales, centros de intervención feminista, sesiones de consejería sobre abuso infantil, procesos judiciales y centros de llamadas de telemercado. Está interesada en la emergencia del género y la sexualidad en las interacciones, y en cómo los participantes se orientan a ellos y les otorgan sentido mientras las interacciones se desarrollan.

JONATHAN ROSA es profesor asistente en la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Stanford en Estados Unidos. Es autor de *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad* (2019, Oxford University Press, 2019) y coeditor de *Language and Social Justice in Practice* (Routledge, 2019).

VIRGINIA UNAMUNO es investigadora independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora de

sociolingüística en la Universidad Nacional de San Martín, en Argentina. Su investigación está radicada en el Chaco, donde estudia las políticas del lenguaje y los procesos de cambio sociolingüístico que involucran a las lenguas indígenas y al español en el norte argentino. Entre sus publicaciones destacan los libros *Lenguas, escuela y diversidad cultural: hacia una educación lingüística crítica* (Graó, 2003); y *Lenguaje y educación* (Unqui, 2016).

VIRGINIA ZAVALA es profesora principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En sus investigaciones aborda la problemática de la lengua y la educación desde una aproximación etnográfica y discursiva, con un foco particular en el quechua. Ha estudiado programas de educación intercultural bilingüe, literacidades académicas, ideologías lingüísticas y la relación entre lenguaje y racialización. Entre sus últimas publicaciones está el libro *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua* (con Luis Mujica, Gavina Córdova y Wilfredo Ardito; PUCP, 2014) y el volumen de *Racialization and Language* (con Michele Back; Routledge, 2019).

Descargo de responsabilidad

La licencia de este libro se ha otorgado a Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy el 10-06-2020

Este libro no tiene limitaciones técnicas DRM y puede leerse en varios ordenadores, lectores de libros electrónicos, tabletas y teléfonos inteligentes por Mariela Oroño, marielaor@vera.com.uy

Queda prohibida la reventa, carga a internet o cualquier otra vía de distribución digital.

Este libro electrónico contiene varias marcas de agua visibles e invisibles, como nombre, dirección de correo electrónico y código de transacción, mediante las cuales puede seguirse el rastro de su distribución ilegal.

