

**Aproximaciones a una construcción interdisciplinaria**

# El Análisis del Discurso como abordaje del material de campo

A  
M  
C  
L  
A  
J  
E  
S

[ 46 ]

Tram[pl]as

## 1. Introducción

En el marco de una investigación<sup>1</sup> que se proponía indagar cómo se expresan, producen y reproducen las representaciones sobre la diversidad lingüística de los docentes de escuelas de EGB de zonas suburbanas de La Plata, tuve ocasión de aproximarme a un abordaje teórico-metodológico centralmente etnográfico al que se incorporaron aportes del Análisis del Discurso. El trabajo de campo se realizó en segundo año de una EGB de La Granja, e involucró diversos aspectos: la observación no participante, la grabación en audio de

diversos momentos de la clase, la realización de una entrevista en profundidad a la docente del grado. En esta ocasión, quisiera presentar el análisis de algunos fragmentos de dicha entrevista y de un fragmento de la interacción áulica, con el fin de sostener la pertinencia del Análisis del Discurso como una perspectiva teórico-metodológica que suministra consistencia a la interpretación de las diversas situaciones comunicativas relevadas en el trabajo de campo.

## 2. El análisis de la entrevista

Para las ciencias sociales, las

María Luciana **Rezzónico**

Licenciada en Comunicación Social, UNLP. Alumna de la Maestría Comunicación y Cultura, UBA. Docente, investigadora y becaria de la UNLP. Integra la Cátedra de Lingüística y Métodos de Análisis Lingüístico, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

entrevistas constituyen un modo corriente de recabar información sobre los temas más diversos. Su frecuencia y consiguiente rutinización han tendido a naturalizarlas, haciendo olvidar tanto sus presupuestos epistemológicos como sus rasgos específicos.

Tal como señala Claudia Oxman (1998), si bien la sociología, la antropología y la historia han indagado especialmente en las implicancias teóricas y metodológicas de las entrevistas, esto no se concreta en abordajes nuevos del material de campo, ya que en los hechos prevalece el tradicional "análisis del contenido". Asimismo, a pesar de ser la entrevista una práctica fundamentalmente verbal, tampoco es frecuente la incorporación sistemática de los aportes de la lingüística. Es por ello, que dicha autora buscará redefinir desde el análisis lingüístico el concepto, la práctica y el análisis de la entrevista de investigación, desplazando el foco de registro y análisis desde la referencialidad hacia la construcción intersubjetiva de significaciones.

Desde esa perspectiva, analizamos los fragmentos de la entrevista con la docente. Dada la naturaleza del material y de la problemática eje del mismo (las representaciones sobre la diversidad lingüística), el marco interpretativo es provisto en gran medida por la sociolingüística y la sociología del lenguaje.

### Fragmento 1

1 Er - ¿y e: además de: de las l de los desniveles en en la maduració::n l además de esos desfa- ses l notás otras diferencias entre los chicos?

2 Eo - e:: ahora no tanto ll a principio de año sí l este:: se se habían hecho grupitos l de l digamos e:: 3 más para lo socioeconómico que para otra cosa l eran las nenas {{ac} que traían las hebillitas y las 4 colitas y las golosinas} l contra los nenes l que no traían nada l qué sé yo l como Federico/ l que en 5 un momento {{ac}lo habían dejado totalmente de lado} ahora lo están integrando mucho más l Fede 6 está mucho más tranquilo también ll integraron mucho más a los nenes que no saben leer l e:: que 7 les cuesta l entonces yo les digo l {{ac} andá y ayudale a fulano de tal} l bueno l entonces va y le

8 ayuda l y me dice señ::: no entiende nada l bueno fija::te si puede entender algo ll entonces bueno 9 así se han ido integrando l pero al principio eran una isla {ac} cada uno por su lado} ll y el del

10 lado/ll no me importaba l

11 Er - ¿y con las diferencias de origen l eso notas que:: =

12 Eo - =e::: sí ll con respecto a: Yanina l por ejem- no Yani- l sí Yanina l que es paraguaya l

13 Er - [Yanina es boliviana]

14 Eo - [Yanina es] boliviana ll e:: no l Yanina es paraguaya l y:: m:: l este:: {{ac} ¿cómo se llama esta chica?}

15 Er - {{(p) Lilitiana}

16 Eo - y Eliana: l no l Eliana no

17 Er - Lilitiana.

18 Eo - Lilitiana es este:: boliviana l hijas:: de bolivianos ll entonces

al hablar distinto/ l al decir por 19 ejemplo: l e:: l a ver: l {{(p)en este momento no me sale ninguna} l pero bueno l qué sé yo l te

20 llevaré a tal lugar l por ejemplo l les dice l entonces la mira::n viste medio así raro ll y a Yanina:/ por 21 ejemplo la de-ja-

ban mucho de lado porque l e: era como algo innato de ella l e:: ser cuentera l venir 22 y {{ac decirte a cada rato} l fulano de tal me dijo l me: ha dicho tal cosa l por ejemplo l y entonces 23 todos decían a::y encima de que habla raro l qué sé yo l bueno l {{ac} la habían dejado por ese 24 estilo}l y después porque l me acuerdo que ten- (risas) me acuerdo como si fuera hoy l {{(riendo) los 25 primeros días venía con unas colitas} bien altas l {{ac} viste que las bolivianas tienen la costumbre 26 de ponerles co- } colitas blancas l viste l radiantes l qué sé yo l y todo el mundo la miraba así l

27 todos la miraban como diciendo l ay qué asquerosa l qué se y- l pobre santa/ l ella venía totalmente 28 higiénica l hermosa l y la miraban l viste l como diciendo m:: no me gusta l (una maestra interrumpe)

29 Eo - este:: l después con quién más ll con Luis Canizares que es paraguayo ll también l hubo

30 mu::cha diferencia l mucha diferencia ll todavía a:lgo hay de resquemores ll su manera de hablar l

31 su manera de tratar l además tiene doce años ll entró a primero el año pasado recién y este año

32 entró a segundo l entonces también la diferencia de edad hace a otras cosas l la diferencia de costumbres l

Eo: maestra de EGB 1 del barrio La Granja

Dicho fragmento empieza con una pregunta del entrevistador (Er) que da cuenta del tópico abordado inmediatamente antes en la entrevista: lo primero que

observa la maestra al hablar de la heterogeneidad presente en el grado son los desniveles de maduración y los desfases en el aprendizaje. Luego el entrevistador intenta indagar otros sentidos desde los cuales la docente percibe la diversidad, pero ante la ambigüedad de la expresión *diferencias entre los chicos* (1), la maestra no interpreta en qué otros aspectos ella los ve distintos unos de otros sino cuáles son los rasgos por los que ellos mismos (los chicos) establecen distinciones entre sí, se discriminan, forman *grupitos* (2). Las diferencias de origen son introducidas en este contexto interpretativo por el entrevistador (11) y la docente menciona distintos rasgos a partir de los cuales los alumnos paraguayos y bolivianos son estigmatizados. En primer lugar, aparecen las diferencias en las variedades de español utilizadas por estos alumnos (*al hablar distinto* (18), *raro* (23), [por] *su manera de hablar* (30)). Sin embargo, las divergencias en los usos lingüísticos no son tan evidentes, ya que a la maestra le cuesta identificarlas (19). Logra finalmente situar como un elemento diacrítico el uso de los tiempos verbales: *te llevaré a tal lugar* / *por ejemplo* / *les dice* (20) *fulano de tal me dijo* / *me: ha dicho tal cosa* (22), contraponiendo el uso más frecuente del futuro en el español rioplatense -la forma perifrástica: ir a + infinitivo ("voy a llevar")- con el uso del futuro canónico ("llevaré") y el uso local del pretérito indefinido ("dijo") con el uso del pretérito perfecto ("ha dicho"). En segundo

lugar, se menciona una supuesta condición *innata* (21) de Yanina, de ir a contarle a la maestra *cuentos* (21) o "chismes", tal como podría interpretarse por el modo en que la docente incorpora la voz de la niña, mediante una caracterización prototípica de ese género discursivo (*venir* y *{(ac decirte a cada rato) / fulano de tal me dijo / me: ha dicho tal cosa* (21,22)): la proximidad con el interlocutor (*venir*), la frecuencia (*a cada rato*), la atribución de un enunciado (*tal cosa*) a un tercero no presente en la situación de enunciación (*fulano de tal*). Es interesante contrastar esta descripción que hace la maestra con una situación observada y registrada en las notas de campo:

Jueves 1º de Julio-9 hs.

Los chicos están dibujando en el cuaderno. Regresa la maestra. Yanina se levanta para decirle que Federico la está molestando. M: - ¿Por qué, Federico?

F: - Ella me pegó con el cuaderno

Y: - Él me dijo "negrita"

M (a Federico): ¿Ella te pegó con el cuaderno cuando le dijiste "negrita"? Ya les dije, no tienen que decirse cosas queriendo lastimar al otro, a veces con las palabras lastimamos más que pegando y lo que sale de la boca no vuelve a entrar nunca más. ¿A ustedes les gustaría? ¿Les gustaría que le dijeran "negrita", "boliviano", "paraguayito", "argentinito"... así, despectivamente? No. No hay que herirse, ni dejarse de lado. (Notas de campo).

Más allá de la buena intención

de la docente, "argentinito" no es un insulto en las aulas argentinas, por más que se use el diminutivo buscando un tinte peyorativo, artificio que no es necesario en el caso de "boliviano". Continuando con el análisis del fragmento de entrevista citado, es interesante observar los titubeos iniciales de la maestra para ubicar a los alumnos según su procedencia. Atribuye a Yanina la nacionalidad paraguaya (12), negando (14) la corrección del entrevistador (13), aunque finalmente en su relato recuerda que Yanina es boliviana porque usaba colitas (*{(ac) viste que las bolivianas tienen la costumbre de ponerles co- } colitas blancas* (25, 26)), situación que le causa risa. Por otro lado Liliana, que según la maestra es hija de bolivianos (18), es una nena que nació en Paraguay y que tiene cierto grado de bilingüismo guaraní-español, tal como surge de otras instancias del trabajo de campo.

## Fragmento 2

1 Er - ¿y con los chicos e: l del barrio toba que ingresaron a la escuela?! ¿tuviste alguno en el grado?

2 Eo - tuve una nena a principio de año pero después {(p)este::} tengo otra que es muy ausentista l

3 {(ac) que casi no está} l que es Noelia/ ll y otra es Araceli/ ll e:: toba/ ll Araceli este:: venía de Santa 4 Fé/ ll e: no había ido nunca a la escuela ll la pusieron en segundo grado {(ac) porque cuando les

5 tomaron el examen} l bueno l

medianamente | consideraban que venía a segundo || Araceli este:: sí 6 se: | no se adaptó o sea no es que no se adaptó || de por sí son nenes muy retraídos | viste | no

7 hablaban con nadie | mudos | callados la boca | para sacarle una pal- {{(ac)con la única que hablaban 8 era conmigo}| las únicas dos habla- | venían y hablaban so:lamente conmigo || pero nadie las

9 molestaba | nadie las: | no: | en nuestro grado particularmente | {{(ac)} por ahí porque fueron nenas} || 10 en otros grados hubo muchos problemas porque | {{(ac)problemas de conducta} | porque eran

11 varones | eran grandes | para la edad | para el grado | muy desfasados |

12 Er - pero:: y Noelia sigue en este curso | [¿no?]

13 Eo - [Noelia] sigue | lo que pasa es que hiperausentista | hiper | ausentista | ellos no consideran

14 que la educación en: habla castellano e: sea fundamental | consideran que la materna/ |

15 aprendiéndola ahí en su:: origen/ | o ahí entre su su su lugar/ | es al mejor || porque ellos creen que 16 tarde o temprano la nena va a volver a su lugar de origen || {{(ac)no se va a quedar acá} || entonces 17 para ellos la parte materna es muy mu::y fundamental || así que no:: no le dan mucha importancia a 18 esta relación || a mí particularmente | las nenas hablaban castellano perfectamente || pero otros

19 nenes hablaban totalmente | el idioma quéchua/ | otros hablaban otros dialectos/ | a la tarde pasó 20 esto: | e: nenes que se suben a los árboles {{(ac) y se

quedan ahí arriba porque es algo normal

21 para ellos}| por ejemplo || no estaban acostumbrados a estar sentados | no estaban acostumbrados 22 a tener un orden | e:: porque viven así / pobres || es su su su lugar de origen es así/ | su lugar

23 donde su | su familia vive así || y este:: | costó muchísimo la adaptación y al final terminaron::

24 siendo desertores | se fueron || porque no se pudieron adaptar |

25 Er - pero de ese proyecto | del barrio | ¿no quedó | no quedan chicos [en la escuela?]

26 Eo - [quedan algunos] | quedan algunos || pero:: los que quedan es porque los padres por ahí se

27 interesaron:: | vieron que

era lo mejor | pero son muy pocos || la mayoría se ha ido || se fue ||

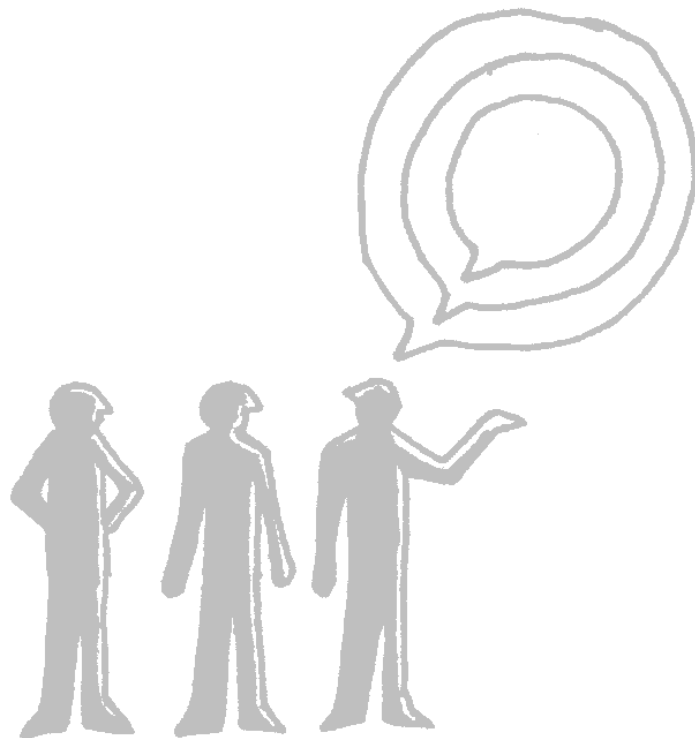
28 desertó || {{(ac) se fueron a Santa Fê | por ejemplo | de nuevo} |

29 Er- Araceli [se fue a Santa Fê]

30 Eo - [Araceli se fue a Santa Fê] | bueno | también existe lo del trabajo || el trabajo del padre era en 31 Santa Fê | lo mandaron acá a La Plata por eso se integró a la comunidad | y después lo volvieron 32 a llamar de Santa Fê | así que volvió a Santa Fê | se tuvo que volver a llevar a la familia/

Eo: maestra de EGB 1 del barrio La Granja

En este fragmento observamos distintas estrategias discursivas mediante las cuales la diversi-



dad étnica es visibilizada pero para situar al “*otro de adentro*” en un extremo opuesto y en el que permanecerá *fijo*:

1. La caracterización de los alumnos de origen toba es introducida mediante una locución adverbial que enfatiza la separación y la autonomía: **de por sí** *son nenes muy retraídos / viste / no hablaban con nadie / mudos / callados la boca* (6, 7). El uso reiterado del adverbio de modo *así* (*viven así, su lugar de origen es así* (22), *su familia vive así* (23)), refuerza la idea de lo dado. El contenido referencial de dicho adverbio surge del contexto, donde se menciona una única conducta (*nenes que se suben a los árboles* {(ac) y se quedan ahí arriba porque es algo normal para ellos} (20, 21)) y se la contrapone con otras deseables en la institución escolar (*estar sentados* (21); *tener un orden* (22)), a las cuales dichos alumnos *no estaban acostumbrados*, no por el hecho de no haber ido nunca a la escuela (4), sino precisamente por ser (*así*) tobas.

2. El tópico de la **adaptación** (*no se adaptó / o sea no es que no se adaptó* (6), *costó muchísimo la adaptación y al final terminaron:: siendo desertores / se fueron // porque no se pudieron adaptar* (23, 24)) se liga en ambos casos a esa presentación del origen étnico como una esencia inmutable, de ahí que finalmente se la considere *fallida*.

3. Más específicamente, con respecto a la diversidad lingüística, se observa en el discurso de la maestra una **tendencia a**

**la presentación de la situación sociolingüística de los alumnos tobas en forma dicotómica**, diferenciando entre quienes *hablan castellano perfectamente* (18) y quienes hablan *totalmente* un idioma “x”, otros *dialectos* (19). Esta dicotomía opera invisibilizando los fenómenos de contacto/conflicto de lenguas, obturando la pregunta por el grado de conocimiento o competencia bilingüe. La lengua “otra” es algo desconocido, que poco importa identificar (de hecho la maestra confunde la lengua qom, hablada por los tobas, con el quéchua (19)). El hecho de que la maestra no se plantee la posibilidad del bilingüismo de los alumnos toba, da cuenta de ciertas **representaciones dominantes acerca del bilingüismo**: es bilingüe aquel que tiene “conocimiento de lenguas”, siempre que se trate de lenguas de prestigio: no es lo mismo saber castellano y japonés, que castellano y qom (Bein, 1999). Por otra parte, en el fragmento referido a la **lengua materna** de los tobas (14-17), observamos que subyace una ideología lingüística desde la cual se la observa como **ligada al lugar de origen** previo a la inmigración, al que se desea *volver* (16). La lengua materna se percibe como territorializada, y a ella, en su dimensión de localidad, se le atribuye la función de ligar a los alumnos (concebidos idealmente como hablantes monolingües) a un sitio (que no es *acá* (16)). Las lenguas se hablan en territorios, naturalmente, pero de ello no se deduce sin más que las lenguas pertenez-

can a los territorios, ni mucho menos que a cada territorio le pertenezca una y sólo una lengua.

### 3. El análisis de un diálogo en el aula

Del análisis completo de la entrevista se desprende, entre otras, la conclusión de que para la docente la *diversidad lingüística* aparece o bien vinculada a actitudes de rechazo y estigmatización-actitudes prescriptas en las políticas lingüísticas que guiaron la conformación del espacio escolar formal en nuestro país-, o bien desapercibida a la par que se resalta en tanto elemento diacrítico la “pobreza” del lenguaje de los alumnos en términos de un “déficit” en la capacidad de expresarse y en la falta de vocabulario. Conocer estas representaciones de la docente sobre el habla de sus alumnos, resulta pertinente para el análisis de la interacción que presentamos aquí. La misma fue grabada en una clase en la que solicitamos a la maestra autorización para registrar un diálogo entre ella y sus alumnos con el propósito de estudiar cómo hablan los chicos. Considero oportuno aprovechar los contenidos que en consonancia con los lineamientos del currículum venía desarrollando (la identificación y expresión de distintas normas y reglas: de juegos, de convivencia familiar y escolar) y plantear como pregunta disparadora “¿A qué juegan ustedes?”, con el propósito de “hacerlos hablar”. El intercambio, que estuvo cen-

trado en torno a las reglas para jugar a la bolita, resultó *fallido*: docente y alumnos no lograron entenderse. Tal como se desprenderá del análisis que presentaremos seguidamente (previa presentación del *corpus*), los diferentes usos lingüísticos presentes en el aula juegan un importante papel en el malentendido. Tales usos divergentes -algunos de los cuales se relacionan directamente con fenómenos de contacto- pasan desapercibidos para la maestra y, en armonía con sus representaciones sobre la diversidad lingüística presente en el aula, su *lectura* del malentendido se centra en el prejuicio del déficit y refuerza la idea de que sus alumnos “*no hablan como chicos normales de segundo grado*”: “*¿Viste? (comenta a la investigadora) No supieron explicarme cómo se juega a la bolita...*”

### El corpus

1. M: ¿a qué jugás | Damían? |
2. Da: a la bolita y a la carta |
3. M: a la bolita y a las cartas {(ac)eso es algo que tengo que aprender} ¿y cómo jugás a las bolitas?
4. Da: tira:ndo |
5. M: tirando | a::h ¡qué: pistola! {(hace el gesto de lanzar una pelota grande por encima de su cabeza) yo agarro una bolita así y la tiro} | y listo | ya está |
6. Todos: (risas)
7. M: no: no debe ser así | qué tiene / | qué:: qué:: || para jugar a la bolita | ¿puedo jugar con una pelota grande? | [¿para jugar a la bolita?]
8. Al: [¡sí! yo juego a la:: | ] yo juego a [la pelota].
9. M: [pero: ¿puedo jugar] con un pelota grande a la bolita?
10. Todos: ¡no::!
11. M: ah | o sea que hay un determina- una determinada regla | algo así | para jugar a la bolita?
12. Todos: sí
13. M: ¿yo puedo ir y tirarleh a todos así encima y decirles es mía {(ac) son mías son mías se las gané}?
14. Todos: no::
15. M: ¿cómo hago para ganar una bolita? a ver | [[expliquenmé | porque yo no sé]]
16. Bri: [[[f) tirar al opi ]]]
17. ?: [[jugar]]
18. ?: [[ tirar]]
19. Bri: {(f) al opi | después tirarle}
20. M: ¿tenés que qué?
21. Bri: [[[f) el opi]]]
22. ?: [[tirar]]
23. ?: [[después tirás]]
24. M: y ¿qué es eso? ¿obi? ¿odí?
25. Br: o-pi
26. M: ¿opi? ¿qué es eso?
27. Todos: hoyo
28. M: es un: | es un hoyo || ¿y qué va ahí a: en ese ho:yo?
29. Bri: [La bolita]
30. ?: [Una bolita]
31. M: - ¿una bolita?
32. ?: sí
33. M: ¿de cuál? ¿de quién? || ¿de quién es esa bolita que va ahí en el hoyo?
34. ?: de cualquiera (se escucha esta respuesta entre el barullo)
35. M: ¿de cualquiera? ¿y qué hacen los demás? a ver || expliquenmé/ | porque yo no sé jugar a la bolita | ¿cómo es?
36. Si: {(p) y después le tenés que pegar} Tenés que tirar de vuelta
37. Le: y si:: y si le pegás | tenés que garpar |
38. M: “Garpar” || ¿qué es “garpar”?
39. Un alumno: [[de vuelta]]
40. ?: [[la bolita]]
41. Otro alumno: [[tenés que darle la bolita]]
42. M: a::h || [¿te queda a::?]
43. Si: [que no te la devuelve nunca más]
44. M: a ver | pará || yo tengo una b- mi bolita la pongo en el ¿“opi” era?
45. Varios: sí
46. M: en el opi |
47. El: - ¡tirar!
48. M: ¿eh?
49. El: tirar
50. Or: - ¡embocar!
51. Gu: así (realiza el gesto de tirar una bolita con la mano)
52. Br: con la mano (realiza el gesto)
53. M: bueno | yo pongo mi bolita en el opi || todos los demás/ ¿tiran? ¿a la bolita esa?
54. Varios: [no::]
55. Alumno [vos le tenés que tirar]
56. M: ah! yo misma le tengo que tirar || a mi bolita || y si yo le tiro a mi bolita | y le pego | ¿qué es lo que tengo que hacer?
57. Contestan varios: Meter
58. Alumno: En el opi
59. ?: Los chicos te garpan
60. M: ah | los chicos me pagan porque yo || saqué || e:: la bolita que estaba ahí | eh | en el opi?
61. Varios: [¡no!]
62. Alumno: [¡ay | no!]
63. M: ay | ¿entonces cómo es? ¡no entiendo nada cómo es al final!
64. Un alumno: hacés con la bolita || en (?)|| así || y



- e'pués hacés una =
65. El: = un hoyito.
66. M: un hoyito || ponés la bolita || ¿de quién es la bolita que ponen en el hoyito? eso es lo quiero saber || mía | por ejemplo/ puede ser? | bueno | ¿y quién empieza a jugar por primera vez?
67. Un alumno: vos
68. M: - yo | porque puse la bolita /
69. Alumno: sí

### Análisis<sup>2</sup>

El fragmento de interacción que presentamos se inicia con una forma de intercambio habitual en el ámbito escolar, la formada por tres turnos: Pregunta-Respuesta- "Acuse de recibo" (*feedback*), tal como han señalado Sinclair y Coulthard (1975, citado en Stubbs, 1984), entre otros. El tercer turno puede ser de diversa índole: una mera repetición de la respuesta, un comentario, una evaluación. En este diálogo, luego de la pregunta inicial (1) y la respuesta (2), observamos un *feedback* en forma de repetición (*a la bolita y a las cartas* (3)), seguido de un comentario (*eso es algo que tengo que aprender* (3)).

Esta secuencia vuelve a reiniciarse pero en el *movimiento de feedback* (5), luego de la repetición (*tirando*) y el comentario (*ah, ¡qué pistola!*), aparece una transgresión a la máxima de cualidad (Grice, 1975) -la maestra afirma algo que cree que es falso-, con la intención de desencadenar una implicatura con-

versacional: el juego de la bolita no consiste sólo en tirar, hay algo más. La respuesta gestual de sus alumnos indica que han interpretado su intención. A tal respuesta sigue un *feedback* al modo de explicitación (*no, no debe ser así* (7)).

Hasta aquí la comunicación se desarrolla de manera exitosa: los interlocutores no fallan en el proceso de interpretación de intenciones, las inferencias resultan las apropiadas. Tales inferencias se realizan a partir del reconocimiento de múltiples señales -las llamadas *claves de contextualización*, siguiendo la terminología de Gumperz (1982)- que se proponen en la interacción y que nos permiten reconstruir la intención del hablante. Cuando estas convenciones, estas estrategias discursivas, no se comparten el resultado es el malentendido (Tusón y Unamuno, 1999).

En los turnos siguientes se repite la estructura de intercambio tripartita (P-R-F) pero en (8) se produce un primer malentendido, porque el alumno *parece* no haber escuchado el enunciado completo de la maestra en (7) sino sólo el fragmento con entonación ascendente. El mismo es reparado en la secuencia siguiente: la acentuación final de la frase por parte de la maestra opera como una *pista de contextualización* a nivel prosódico que señala la manera en que debe interpretarse su pregunta. Por cierto, nos encontramos aquí frente a un tipo particular de pregunta, en donde está muy claro que no se trata de una au-

téntica petición de información (*¿puedo jugar] con un pelota grande a la bolita?(9)*). Es probable que el malentendido no se deba meramente a una falla en la audición, sino al hecho de que la función de ciertas preguntas en el discurso escolar "dista mucho de las funciones cotidianas de los enunciados interrogativos" (Tusón y Unamuno, 1999;25). En los intercambios siguientes, del tipo P-R, nuevamente se observan este tipo de preguntas [en (11) y (13)].

En (15) aparece una "verdadera" pregunta y un pedido de explicación. En los turnos siguientes (16 a 19), correspondientes a las respuestas de los alumnos, lo que resaltan son los múltiples solapamientos. La maestra no logra entenderlos (20), y las respuestas siguen siendo simultáneas (21 a 23). Esa multiplicidad de voces vuelve al unísono cuando la maestra realiza una pregunta cerrada en (24) y reinicia las secuencias P-R-F.

Luego, en (28) la maestra formula una pregunta en la está implícita su creencia de cómo se inicia el juego: hay que *colocar* una bolita en el hoyo. Sin embargo, las reglas del juego son diferentes: el primer paso consiste en *tirar* y tratar de *embocar* en el opi. Los alumnos no perciben que la maestra parte de un supuesto equivocado, por lo que no corrigen su interpretación. Esto tendría varios motivos: en primer lugar, los intercambios habituales en el aula -del tipo P-R-F- suelen darse en una sola dirección: rara vez los alumnos tie-

nen oportunidad de “evaluar” las respuestas que dan los docentes. Por otro lado, los niños ya le han dicho desde el comienzo que a la bolita se juega “tirando” (en sus respuestas superpuestas, además, el verbo *tirar* aparece cinco veces [en (16), (18), (19), (22) y (23)]. Finalmente, las *claves* que aparecen en la pregunta de la docente, pueden resultar ambiguas e interpretarse según usos lingüísticos diversos:

(28) M: ¿y qué va ahí a:  
en ese ho:yo?

Supuesto de la maestra:  
*Va en* = correspondencia

Interpretación de los alumnos:

*Va a / Va en*: movimiento

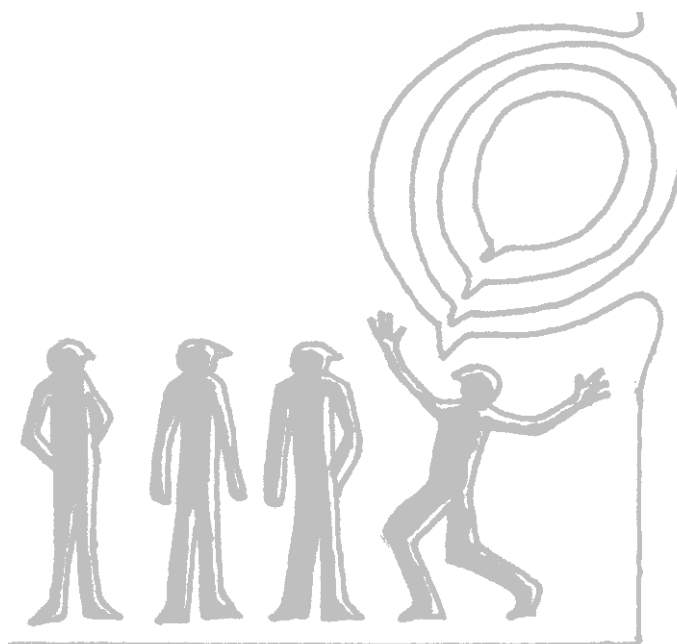
El titubeo de la maestra en la elección de la preposición pudo haber producido en algunos alumnos la interpretación “¿y qué va ahí, a ese hoyo?”, más acorde con su conocimiento del juego. Sin embargo, tampoco deberíamos descartar que algunos alumnos interpreten el empleo de la preposición *en* con valor direccional. Esto sucede en casos de hablantes de español en contacto con guaraní (por ejemplo: *voy en Asunción*), y un uso similar fue constatado durante nuestro trabajo de campo en el español de los tobas platenses (ejemplo: *voy en casa*).

La maestra, por su parte, cree ver su interpretación confirmada. De las dos respuestas que obtiene (29) y (30), retoma la última en el movimiento de *feedback*, acentuando el artículo indeterminado (*una*), usándolo en la forma

de adjetivo cardinal: una bolita, única, de alguien determinado (33), que la maestra supone que se elige por consenso para dar inicio al juego (tal como lo explica al final de la interacción (68)).

En (35), la maestra vuelve a hacer una pregunta abierta y un pedido de explicación. Los intercambios siguientes sirven para aclarar el significado de otro término específico del juego: “garpar”. Luego, la maestra vuelve a presentar su hipótesis acerca del juego (*a ver l pará ll yo tengo una b- mi bolita la pongo en el ¿“opi” era?* (44)). A esta altura del diálogo, parece haber una toma de conciencia por parte de los alumnos de que algo no va bien: se observa un intento (casi desesperado, y acompañado por gestos) por corregir la interpretación de la maestra, por hacerle entender que no se trata de *poner*, sino de *tirar/embocar* [en (47), (49), (50), (51) y (52)]. Es interesante observar cómo inter-

preta la maestra esas contribuciones espontáneas por parte de sus alumnos, que se salen del marco típico establecido por las secuencias P-R-F, ya que como señala Gumperz (1982) cualquier emisión puede ser comprendida de diversas maneras y la gente toma decisiones sobre cómo interpretarla a partir de su propia definición de lo que está sucediendo en la interacción. Entonces vale preguntarnos: ¿qué definición de lo que está sucediendo tiene la maestra? Al no entender qué quieren decirle -incomprensión que se hace explícita con su pregunta ¿eh?- la maestra interpreta dichas contribuciones como una digresión, como algo que no viene a cuento, como una falla en la competencia comunicativa de sus alumnos, y “corrige” el curso de la interacción haciendo oídos sordos: “Bueno”. De esta manera, no sólo persiste en el malentendido, sino que -ante intervenciones *relevantes* de sus alum-





nos-, parece reconfirmar su prejuicio de que “no saben hablar”. En los intercambios siguientes, observamos que el malentendido se genera en torno a usos lingüísticos diferentes, relacionados directamente con fenómenos del contacto español-guaraní:

53 M: todos los demás/ ¿tiraran? ¿a la bolita esa?

54 Varios: [no::]

55 Alumno [vos le tenés que tirar]

56 M: ah! yo misma le tengo que tirar ll a mi bolita ll y si yo le tiro a mi bolita l y le pego l ¿qué es lo que tengo que hacer?

57 Contestan varios: Meter

58 Alumno: En el opi

59?: Los chicos te garpan

El problema en este caso es el uso divergente del lexema “*le*”. La intervención del alumno en (55) tiene dos interpretaciones diferentes:

vos le tenés que tirar

Para el alumno:

Uso del *le* valor de acusativo, lo que se conoce con el nombre de *leísmo*. En el uso estándar sería: vos *la* tenés que tirar

Para la maestra:

Interpretación del *le* como dativo de interés.

La maestra piensa en dos bolitas: una ubicada en el opi, y otra con la cual le apunto para sacarla de ahí; los alumnos piensan en una única bolita que “*le(la)* tenés que tirar” para “meter” (56) “en el opi” (57).

Finalmente, el malentendido se hace explícito (61-63). Sin embargo, la maestra no modifica su hipótesis de cómo se inicia el juego, sino que, por el contrario, termina logrando una respuesta afirmativa para su visión de las cosas.

#### 4. Conclusiones

La perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso, en tanto perspectiva interdisciplinaria, se nutre de una multiplicidad de aportes (entre ellos, la teoría de la enunciación, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación, la sociolingüística interaccional, por mencionar los que han sido más relevantes en la investigación citada) que nos permiten abordar el material de campo de manera renovada y fructífera. Tanto en el análisis de las entrevistas como en el de otro tipo de eventos comunicativos, este camino nos permite incluir aspectos desapercibidos desde la perspectiva del

análisis del contenido (por ejemplo: la inclusión en el análisis de las contribuciones del entrevistador).

En nuestra experiencia, esta perspectiva nos permitió establecer vínculos entre la lingüística y su mirada “micro” y teorías sociales más amplias. Específicamente, en el caso del diálogo analizado pudimos ver en qué medida una práctica lingüística cotidiana es constituida por y constitutiva de identidades y relaciones sociales. Nos acercamos a la comprensión de cómo usos lingüísticos distintos pueden ser fuente de malentendidos que fácilmente suelen ser percibidos como fallos de la competencia comunicativa del otro y, a menudo, ser utilizados como “evidencias” por las que se refuerzan estereotipos (Martín Rojo, 2003: 28).

Excede los límites de este trabajo la comunicación detalla de las conclusiones de nuestra investigación. El propósito de presentar fragmentos del análisis encarado fue mostrar algunos pasos iniciales en un recorrido que consideramos en construcción, el recorrido de un camino hacia abordajes interdisciplinarios respetuosos de las especificidades de las disciplinas de las que se nutren.

## Notas

1 Se trata del proyecto “Las representaciones docentes sobre la diversidad lingüística en contextos de multilingüismo y su incidencia en la interacción áulica” (2004-2006), llevado a cabo en el marco de una Beca de Iniciación en la Investigación de la UNLP, bajo la dirección de la Profesora Gladys Lopreto.

2 Una versión anterior de este análisis se puede ver en Rezzónico, L. “El malentendido y la incomprensión en el diálogo docente-alumno y su papel en la reproducción de los prejuicios lingüísticos”, Actas del VI Congreso Redcom, Edición en CD.

## Bibliografía

### **BEIN, R.**

"El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", en: Arnoux, Elvira y Bein, Roberto, *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Vol. I de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

### **CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALS, A.**

*Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

### **CAZDEN, C. B.**

*El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Piados, 1988.

### **GUMPERZ, J.**

*Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, Cap. 6, Traducción con adaptación del texto original por Fernanda Longo Elía, 1982.

### **MARTÍN ROJO, L. [DIR].**

*¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003.

### **STUBBS, M.**

*Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel, 1984.

### **TUSÓN. A. Y UMAMUNO, V.**

"¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar", en *Discurso y Sociedad*, 1, Pps. 19-34, 1999.

### **OXMAN, C.**

*La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.