

Dialogismo: epistemología y método interpretativo. Su pertinencia para analizar la diversidad lingüística y cultural peruana¹

Paula Córdova Gastiaburu
Université René Descartes-Paris 5

Estudiar el lenguaje en el diálogo implica analizarlo a la luz de la interacción –espacio discursivo intersubjetivo– y de las prácticas culturales de los locutores. El objetivo del presente artículo es llamar la atención sobre el dinamismo del lenguaje cuando se lo sitúa en una dimensión discursiva espacial y temporal.

En ese sentido, el lenguaje no está separado de la realidad, ni constituye una entidad mental a parte. Es una práctica que tiene incidencia sobre el mundo y los participantes de la situación comunicativa. Es tan real y puede provocar los mismos efectos que un gesto insultante o una manzana jugosa. En su afán por la búsqueda de universales, la lingüística estructural y la lingüística generativa han teorizado sobre el lenguaje buscando rendir cuenta del funcionamiento sincrónico de la lengua o utilizando la facultad innata como justificación de la existencia de una gramática universal, respectivamente. La una concibió un modelo en un punto inobservable de la diacronía; la otra, un constructo teórico que pretendió describir el devenir de una gramática universal en una particular a partir

¹ La mayoría de ejemplos, así como las ideas contenidas en el presente artículo, han sido extraídos de mi tesis doctoral: *El habla bilingüe en contexto pedagógico. Estudio en cuatro escuelas rurales de Cuzco*.

de un conjunto de reglas que expresan la jerarquía y dependencia entre las unidades de un sistema. Estos puntos de vista, válidos pero sumamente abstractos, han desdeñado una aproximación al lenguaje vivo y observar los intercambios verbales de manera directa y sin ningún *a priori*.

El enfoque que aquí presento no pretende explicar una gramática que no parta de la observación de las prácticas verbales, ni describir las constantes que hay en éstas, sino interpretarlas y analizarlas comparándolas, para determinar sus semejanzas y diferencias, lo que comparten y lo particular de cada una. Se busca analizar los enunciados en movimiento asumiendo su heterogeneidad y se les considera como constituyentes de unidades mayores que llamo –desde el enfoque bakhtiniano– géneros discursivos. El movimiento discursivo está generado por el tipo de encadenamiento que existe entre los enunciados y, al mismo tiempo, completa el significado de estos.

1. Dialogismo como epistemología

1.1. De la lengua al habla

Saussure parte de la dicotomía *langue/parole* para explicar que se trata de dos puntos de vista del mismo objeto, el lenguaje, y que uno no puede existir sin el otro. Afirma que la lengua –que es el objeto de la lingüística– es el aspecto homogéneo y que el habla, el aspecto variable:

Al separar la lengua del habla (*langue et parole*), se separa a la vez: 1º, lo que es social de lo que es individual; 2º, lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental.

La lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar[...]

El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1º, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2º, el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones[...] (Saussure [1916] 1945: 57).

Por ello, teóricos posteriores aislaron la *langue*, separándola de la *parole* y la constituyeron en una entidad aparte, olvidando su reali-

dad, su puesta en práctica, su actualización en diversos contextos, sus efectos y, por lo tanto, su heterogeneidad. Dieron a luz corrientes como el funcionalismo, el distribucionalismo y el generativismo. En ellas se concibe que, a todo nivel, el lenguaje cuenta con una lista finita de unidades discretas que contrastan entre sí y que se rigen por determinadas reglas inmóviles.

Bakhtine, por su parte, se sitúa frente a lo que él llama el *objetivismo abstracto* de Saussure y sus discípulos y, sin oponerse radicalmente a éstos, enfatiza la necesidad de estudiar el habla, el enunciado individual ligado a un contexto comunicativo dado. Refiriéndose a los esquemas como el circuito de la comunicación presentado por Saussure (hablante, oyente, código, mensaje, significante/significado) sostiene:

[...]cuando esos esquemas quieren representar el todo real del intercambio verbal revelan ciencia ficción. De hecho, el oyente que recibe y comprende el significado (lingüístico) de un discurso adopta simultáneamente, con respecto a ese mensaje, una actitud *responsiva activa*: está de acuerdo o en desacuerdo (totalmente o parcialmente), completa, se adapta, se prepara para ejecutar, etc., y esta actitud del auditor está, desde el comienzo, a veces desde la primera palabra emitida por el locutor, en elaboración constante durante todo proceso de audición y de comprensión. La comprensión de una palabra viva, de un enunciado vivo se acompaña siempre de una responsividad activa (aunque el grado de esta actividad sea bien variable); toda comprensión está preñada de respuesta y, bajo una forma u otra, la produce obligatoriamente: el auditor deviene en locutor[...] (Bakhtine 1984: 274).²

De aquí se desprenden dos aspectos importantes: el primero es que no hay que analizar la lengua como si su fluir fuera “monoló-

² “[...]lorsque ces schémas veulent figurer le tout réel de l'échange verbal ils relèvent de la science fiction. En fait, l'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude *responsive active*: il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc., et cette attitude de l'auditeur est, dès le tout début du discours, parfois dès le premier mot émis par le locuteur, en élaboration constante durant tout processus d'audition et de compréhension. La compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une responsivité active (bien que le degré de cette activité soit fort variable); toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement: l'auditeur devient le locuteur” (la traducción al castellano es mía).

gico”, no es inmutable, no es “propiedad” de la “sociedad” o del emisor en un caso particular, ni es recibida pasivamente por su interlocutor. La lengua se hace en el diálogo. Los roles emisor/receptor se intercambian permanentemente. Por ello, lo segundo es que el significado de una palabra o de un enunciado está vivo, está en constante elaboración durante las interacciones.

Si en un diálogo, A (un muchacho) le pregunta a B (una muchacha): *¿de qué color es tu ropa interior?* B tiene la posibilidad de responder: *mi ropa interior es roja*. Desde una perspectiva estructuralista, si se examina cada sintagma, se hará desde el punto de vista del emisor, tanto de quien pregunta como de quien responde. En la respuesta, se analizaría, por ejemplo, las diferentes posibilidades paradigmáticas que ofrece el sistema en cada caso (“roja” se opone a “verde” o a “negra”), la manera en que se combina “roja” con el resto y el tipo de vínculo que establece con “ropa interior” a través de “es”. Se discutiría si “ropa” o “ropa interior” es la unidad que forma parte del sistema, etc.

No se analizaría por qué, en la respuesta, se repite la expresión “ropa interior”. ¿Porque estamos en una clase de idiomas y la alumna, que es quien responde, quiere formular oraciones correctamente construidas? Ni se analizaría probablemente el tono y el significado del tono en el que se repite “ropa interior” ¿Provocativo? O si el enunciado va acompañado de un gesto que completa su significado.

Una perspectiva saussuriana, funcionalista o generativista no se preguntaría por la forma en que el enunciado de B se encadena con el enunciado de A y, menos aún, por lo que su significado implica.

Añadamos algo más a este ejemplo:

A: *¿De qué color es tu ropa interior?*

B: (distráida, mientras escribe) *Mi ropa interior es roja [...]* (deja de escribir y reacciona a la pregunta) *¿Pero a usted qué le importa? ¡Quiere que lo denuncie por sus insinuaciones!*

Para realizar una interpretación realista necesitaríamos preguntarnos por el contexto de la interacción. Imaginemos que se da dentro de una oficina, que A es el jefe y B es la secretaria. Esto plantea una relación jerárquica entre A y B. Podemos afirmar, en primer lugar, que en el encadenamiento que realiza B, mientras que en la primera parte hay respuesta a la pregunta de A, luego se da una negativa de

respuesta en forma de pregunta seguida por una amenaza cuya forma también es una pregunta. En segundo lugar, el *usted* de B, se opone al *tu* de A. Si partimos del hecho de que el tuteo es más bien informal y que el uso de *usted* es formal, ello refleja que mientras A intenta un acercamiento, B expresa una distancia. Por último, la reacción de B frente a la pregunta de A, su referencia a la denuncia implica que esta considera que A ha excedido los límites de lo que “debe ser” la relación A/B, jefe/secretaria, límites que están socio-culturalmente e institucionalmente establecidos. B quizás considera que una pregunta como la de A pertenece a otro tipo de contexto.

A partir de este ejemplo, podemos apreciar en qué medida podemos asociar las prácticas discursivas a las prácticas sociales y culturales, cómo se implican mutuamente, cómo las palabras y las expresiones adquieren significado en la interacción. La oposición tú/usted existe, pero en el ejemplo tiene una connotación muy precisa, ya que muestra la negativa de B.

De las observaciones sobre este ejemplo, se desprende la importancia que le otorgamos a estudiar la dinámica del diálogo y los encañamientos entre enunciados.

1.2. Una lingüística del movimiento

François (1990) muestra la insuficiencia del análisis formal que considera que las estructuras lingüísticas, aisladas de su contexto comunicativo y de sus *usuarios*, poseen un *significado potencial*, pues el sentido concreto es portado por el discurso que añade, retoma, modifica, diferencia, etc. Ello rompe con la rigurosa dicotomía *significante/significado*. El *significante* enriquece permanentemente al *significado*, modificándolo a lo largo del tiempo y en boca de cada locutor, en cada interacción. En un sentido estricto, un vocablo, por ejemplo, no se repite nunca de una interacción a otra, ya que cada interacción es siempre una situación nueva. El autor caracteriza esta lingüística dialógica como una lingüística del movimiento, de la circulación del discurso (François 1993). Diferencia lo que él llama la circulación *material* del discurso (el niño retoma-modifica lo que dice el adulto, por ejemplo), de la circulación *ideal* del discurso (en

el que las formas lingüísticas son retomadas en contextos diferentes de los que han sido recibidas). Veamos un ejemplo de cada una:

– Circulación material

- (1) Paula : ¿qué hora es? (*a Alejandro, quien mira el reloj*)
 (2) César : Imam horasña? (*César le traduce a Alejandro*)
 (3) Alejandro : Yaqa doce. Hummm...

En este caso la observadora le hace una pregunta a Alejandro. César, su compañero, le traduce la pregunta, retomando lo dicho por el adulto.

– Circulación ideal

- (1) Maestra : ¿Y cuando sale al campo qué comerá ese chanchito?
 (2) Niños : ¡Pasto!
 (3) Maestra : Pasto. Muy bien. ¿Para qué sirve a ver el chanchito?
 (4) Roberto : Trébol come.
 (5) Maestra : ¿Para qué sirve?
 (6) Niños : Para comer.
 (7) Maestra : Para...
 (8) Roberto : Trébol así profesora sabe comer.
 (9) Maestra : Ya trébol. ¿Para qué sirve el chanchito? ¿Qué hacemos nosotros con el chanchito?
 (10) Roberto : **Lechonar.**
 (11) Maestra : ¿Ah?
 (12) Roberto : **Lechonar.**
 (13) Maestra : Ah, hacemos lechón de chancho.
 (14) Alejo : ¡Comemos!

En este caso, tenemos el uso creativo que realiza Roberto del sufijo *-ar*, perfectamente lógico según el sistema: tenemos el sustantivo *trabajo* y el verbo *trabajar*, el sustantivo *canto* y el verbo *cantar*, etc. En analogía, Roberto asume que a *lechón*, se asocia el verbo *lechonar*. Estamos asumiendo que se trata de un uso personal y nuevo, puesto que el vocablo *lechonar* no existe.

1.2.1. La doble envoltura

Lo que subyace a la postura de François es la relación circular entre lenguaje y realidad, la noción de *doble envoltura*, que desarrolla en otra de sus obras. El lenguaje no solo *dice* acerca de la realidad o la representa sino que, a la vez, crea realidades: el lenguaje es un multiplicador de sentidos y de mundos. La siguiente cita explica bien este concepto:

[...]Nuestras palabras son tomadas en el circuito de lo real, constituyen una parte de esta realidad y sólo se comprenden —en distintos niveles— en función de un implícito, de un no-dicho que constituye su horizonte de sentido. Inversamente, si no se coloca al lenguaje como único lugar de sentido, es evidente que hay un gran número de aspectos de la realidad que sólo adquieren presencia en el lenguaje o principalmente en el lenguaje: lo posible, lo deseable. O lo que se presenta en forma de pregunta o de hipótesis[...] (François 1995: 12).³

En la medida en que el lenguaje tiene efectos que modifican lo real, en la medida en que uno puede hacer algo a alguien a través del lenguaje, en la medida en que se puede hacer presente lo ausente, en que se puede decir *sí* y que esto implique una *unión matrimonial*, **el lenguaje crea realidad**. Un ejemplo que puede ilustrar esta idea es la siguiente anécdota:

En medio de una conversación, una persona comentó que sus abuelos, luego de vivir muchos años en la ciudad, habían decidido vivir en el campo, comer de lo que cosechaban, lejos de todo intercambio comercial y de la agitación urbana. Al abuelo le encantaba contemplar la puesta del sol mientras que la abuela preparaba la comida.

Ella : ¡Augusto, la cena está lista!

Él : Sí, ya voy.

Ella : ¿Qué estás haciendo?

Él : Estoy mirando la puesta de sol.

³ “[...]nos paroles sont prises dans le circuit du réel, elles constituent une partie de ce réel et on ne les comprend —à des degrés divers— qu’en fonction d’un implicite, d’un non-dit qui constitue leur horizon de sens. Inversement, si on ne pose pas le langage comme lieu unique de sens, il est évident qu’il y a un grand nombre d’aspects du réel qui ne sont “présentifiés” que dans le langage ou principalement dans le langage: le possible, le souhaitable. Ou ce qui se présente sous forme de question ou d’hypothèse[...]” (la traducción al castellano es mía).

Esto sucedía todas las tardes. La abuela sabía lo que estaba haciendo el abuelo y, a la vez, él sabía que su mujer lo esperaba para cenar.

Esta interacción en la que ella le pedía que viniera —no le preguntaba realmente lo que él estaba haciendo— y él le repetía siempre lo que hacía reforzaba, en alguna medida, su vínculo amoroso. En este caso, tenemos que una práctica verbal crea un ritual en la pareja.

1.2.2. La diversidad de los juegos del lenguaje

Otra noción que ilustra la dinámica de esta lingüística del movimiento es la de *juegos del lenguaje*, acuñada por Wittgenstein, filósofo del lenguaje:

¿Pero cuántos tipos de frases existen? ¿La afirmación, la interrogación, la orden quizás? Hay tipos, y diversos tipos de uso de todo lo que llamamos ‘signos’, ‘palabras’, ‘frases’. Y esa diversidad, esa multiplicidad no es nada estable, ni dada de una vez por todas; sino que diferentes tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje nacen, podríamos decir, mientras que otros envejecen y caen en el olvido.

Y añade:

La expresión ‘juegos de lenguaje’ debe resaltar aquí que el habla de un lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida. (Wittgenstein 1961: 125).⁴

Como se puede apreciar, con esta noción se evidencia, nuevamente, la relación entre lenguaje y vida, entre lenguaje y actividad, y la inestabilidad que conlleva dicha relación así como la diversidad de cada juego.

En ese mismo sentido, quisiera ejemplificar cómo un mismo enunciado implica un acto que puede significar algo distinto según el con-

⁴ “Mais combien de sortes de phrases existe-t-il? L’affirmation, l’interrogation, le commandement peut-être? Il en est d’innombrables sortes; et diverses sortes d’utilisation de tout ce que nous nommons ‘signes’, ‘mots’, ‘phrases’. Et cette diversité, cette multiplicité n’est rien de stable, ni de donné une fois pour toutes; mais de nouveaux types de langage, de nouveaux jeux de langage naissent, pourrions-nous dire, tandis que d’autres vieillissent et tombent en oubli [...] Le mot ‘jeu de langage’ doit faire ressortir ici que le parler du langage fait partie d’une activité ou d’une forme de vie” (la traducción al castellano es mía).

texto y el interlocutor, según quién lo emita, según el momento, según cómo se encadene con el discurso del otro o el propio.

- (1) Alumno 1 : ¿Señorita cómo te llamas?
- (2) Paula : Paula. Me llamo Paula.
- (3) Maestra : Completutachu nisasunkichis?
- (4) Alumnos : No.
- (5) Maestra : Ah, falta, oh.
- (6) Paula : Paula Córdova.
- (7) Maestra : ¿Completachu?
- (8) Alumno 2 : Paula Córdova.
- (9) Alumnos : Manan.
- (10) Maestra : Manan completachu. ¡Falta! ¡Materno! (*risas*).
- (11) Paula : Paula Córdova Gastiaburu.

La situación es la siguiente: la maestra le ha pedido a los alumnos que le hagan preguntas a la observadora. La maestra dialoga con los alumnos, les pide que evalúen lo expresado por la observadora; pero al escuchar las preguntas de ésta, aquella reformula lo dicho. Lo expresado por la pedagoga en (3), (7) y (10) implica una evaluación para los alumnos y una corrección para la observadora.

1.2.3. La *pluripertenencia* de los individuos

Otro aspecto que diversifica las prácticas verbales es el hecho de la *pluripertenencia* de los individuos. Cada individuo pertenece a más de una colectividad y se redefine a sí mismo y al grupo al que pertenece en cada interacción. En un mismo individuo coexisten lo genérico y lo particular. No se puede establecer el límite entre lo uno y lo otro, y, por lo tanto, no se puede estudiar un aspecto dejando de lado el otro.

François propone tres niveles entre lo universal y lo particular: un primer nivel en el que los interlocutores son seres humanos y, por lo tanto, desde ese punto de vista son completamente intercambiables. Un segundo nivel en el que se puede diferenciar los roles: el que da las órdenes / el que las aplica, el que pregunta / el que responde, que equivalen a oposiciones como hombre/mujer, dominante/dominado. Un tercer nivel que brinda la posibilidad de modificar dichos roles, es decir, el carácter individual de todo individuo en cada interacción.

Veamos un ejemplo de la formación de la escuela Santa Rosa (Cuzco):

- (1) Maestro (a los alumnos): A ver. Estirando la mano. Apúrate (*a un alumno*). Firmes. Descanso. Atención, a ver, ¿quién va a despedir? (*Sandra se propone*). A ver.
- (2) Sandra : Compañeros, en columna, cubrir. Firmes. Descanso. Atención. Señores, profesor, hasta mañana.

En el caso de la formación en la escuela Santa Rosa, es interesante resaltar el hecho de que la niña Sandra toma el lugar del profesor y lleva a cabo la formación, a manera de despedida. Sandra, por un lado, asume el rol, pero, por otro, se mantiene al “mismo nivel”, puesto que llama a los demás “compañeros”. Es pertinente mencionar también que no sólo es alumna sino, además, la hija del profesor. Sin embargo, en este contexto no lo llama “papá”, sino “profesor”, asumiendo su rol de alumna. Pero no se puede negar que, justamente por ser la hija del maestro, se siente con la libertad de jugar a reemplazar a su padre.

Este ha sido tan sólo un ejemplo en el que vemos que la niña juega con los distintos roles, pero, así, podemos encontrar diferentes colectividades que se diferencian culturalmente, cuyas prácticas se integran en un mismo individuo. Por ejemplo, el hecho de ir a consultar a un médico en ciertas ocasiones y al chamán en otras. Algunos pueden ver estas conductas como excluyentes —el primero es científico, el segundo no es científico— pero no lo son.

Tanto el individuo como sus prácticas lingüísticas son diversos y cambiantes. El dialogismo parte de esta heterogeneidad. Veamos con qué herramientas de interpretación podemos contar.

2. Dialogismo como método interpretativo

¿Cómo aprehender la diversidad de las prácticas verbales y relacionarlas directamente con las prácticas socioculturales y las actividades humanas?

Son necesarias categorías suficientemente flexibles que no aspiren únicamente a la “universalidad” de las clasificaciones, sino que nos permitan identificar lo particular de cada sociedad/individuo y lo crea-

tivo en cada intercambio. El lingüista no es un científico ordenador y clasificador de unidades de una realidad cerrada en la que encuentra reglas universales. El lingüista es un intérprete de un lenguaje cuyas prácticas son heterogéneas e infinitas, porque el lenguaje no se acaba nunca y las actividades humanas se renuevan sin cesar, más aún en una era tecnológica como la que vivimos en la actualidad.

A continuación, desarrollaremos la noción de género discursivo —su pertinencia para este tipo de enfoque— y veremos, brevemente, la importancia del estudio de los encadenamientos entre enunciados.

2.1. Los géneros discursivos

Parto de una reflexión de Todorov:

¿De dónde vienen los géneros? Pues bien, simplemente, de otros géneros [...] Nunca ha habido literatura sin géneros, es un sistema en transformación continua (Todorov 1978: 47).⁵

Iría más lejos que Todorov y afirmarí que nunca ha habido discurso sin género. El género discursivo se encuentra anclado a las costumbres y rituales de toda sociedad y, al mismo tiempo, particulariza cualquier comunidad e incluso cualquier individuo. Bakhtine, que es quien propone dicho concepto, lo define así:

Todo enunciado tomado aisladamente es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, y eso es lo que llamamos los géneros de discurso [...] La riqueza y la variedad de géneros de discurso son infinitas porque la variedad virtual de la actividad humana es infinita y cada esfera de esta actividad comprende un repertorio de géneros de discurso que se va diferenciando y ampliando a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera dada (Bakhtine 1984: 265).⁶

⁵ "D'où viennent les genres? Eh bien, tout simplement, d'autres genres [...] Il n'y a jamais eu de littérature sans genres, c'est un système en continuelle transformation" (la traducción al castellano es mía).

⁶ "Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours [...] La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée" (la traducción al castellano es mía).

Un género discursivo es un *modo de estar* del discurso —no un *modo de ser* fijo y establecido—, en donde *estar* implica un período más o menos largo o estable, pero no definitivo. Un género es una suerte de composición verbal ligada a situaciones en las que tienen lugar prácticas socioculturales de las que los géneros forman parte; prácticas más o menos estables, más o menos codificadas por la sociedad o por los individuos implicados. Aquí presento un intento de caracterización de éstos.

2.1.1. Son socioculturales

Una noción que puede acercarse a la de género discursivo propuesta por Bakhtine, debido a que toma en cuenta el aspecto sociocultural del lenguaje, es la noción de *norma* desarrollada por Coseriu (1989). *Sistema, norma y habla* son tres niveles de abstracción del mismo objeto. El autor afirma, además, que la lingüística, por la naturaleza de su objeto de estudio, debe realizar un vaivén entre dos polos: el concreto y el abstracto.

Esta *realización normal* no es pertinente desde el punto de vista del sistema, en una concepción estructuralista. La *norma* es más bien una constante cultural. Coseriu menciona la existencia de varias normas: sociales, regionales, etc.

Los ejemplos que el autor utiliza para ilustrar la norma son fonológicos, morfológicos y léxicos. Un ejemplo que menciona es el relacionado con la formación de palabras. Los sufijos *-ora* y *-triz* son válidos para formar femeninos; pero es la norma la que establece oposiciones: *directora* para el femenino de *director* y *directriz* para la figura geométrica.

El autor análoga el estudio de variantes normales al estudio estilístico de la lengua y la diferencia de una estilística del habla:

[...] esta ciencia no puede ser otra cosa que el estudio de las variantes normales con valor expresivo-afectivo, estudio de la utilización estilística normal de las posibilidades que ofrece un sistema, de aquellos elementos que son normalmente, en la lengua de una comunidad, portadores de un particular valor expresivo, es decir, una ciencia de la norma, mientras que la estilística que estudia el valor particular que cualquier elemento de la lengua puede adquirir en un texto, como originalidad expresiva individual, es *estilística del hablar* (Coseriu 1989: 105).

A pesar de cuestionar diferentes aspectos de la teoría estructuralista –al presentar el significado como una realidad no discreta y al proponer el concepto de norma–, Coseriu se mantiene en los niveles mencionados (fonológico, morfológico y léxico) sin ir más lejos. No presenta ejemplos sintácticos, discursivos ni textuales. Por ello, me parece útil desarrollar el concepto de *norma* desde un punto de vista discursivo y dialógico, vinculado con prácticas sociales y culturales. Siguiendo a Todorov:

Como cualquier institución, los géneros ponen en evidencia los rasgos que caracterizan a la sociedad a la que pertenecen (Todorov 1978: 51).⁷

Veamos un ejemplo que ilustra prácticas discursivas típicas de la comunidad andina meridional, si aplicamos lo descrito por Mannheim.

- (1) Roberto : Siete enanitos dic' profesora habían ido con sus papás así al monte profesora. Después...
- (2) Paula : ¿A dónde habían ido?
- (3) Roberto : Al monte... ¿pes su papá se habían perdido con su mamá. Habían ido a buscar... una casa... había habido prof'sora. Después, una bruja ahí había vi vivido. Le han tocado su puerta. Pasen, este pasen enanitos, le ha dicho siete enanitos. De gente carne devorarse (...) querido. Después prof'sora lo han, lo has esto, han dormido en su cama. 'toces la bruja estaba afilando su cuchillo. Después... ah... hum... el mayor hermanito lo ha hecho despertar. Con huecos se han ido a un árbol. Se han... l'an... se han subido los siete enanitos. Prof'sora, después, 'ste la bruja ha salido. Costal se ha traído. Después lo han dicho pum pum... pum pum cae. Se ha caído al costado, profesora (*sonrisa*). Después, ah, se han ido a un... se han ido a... un señor pensaba se lo había comido la bruja. Después, después a una casa se han ido. Una señora buenita los ha recibido muy b'en, prof'sora. Eso no más es profesora.
- (4) Paula : Ya, gracias.

Podemos apreciar que se trata de una mezcla original de cuentos. Estas historias, propias de la cultura occidental, son transmitidas en

⁷ "Comme n'importe quelle institution, les genres mettent en évidence les traits constitutifs de la société à laquelle ils appartiennent" (la traducción al castellano es mía).

la escuela o a través de la televisión. Se trata de una reinterpretación, una reproducción-modificación oral de cuentos escritos. Me atrevo a afirmar que hay una influencia del quechua en el español del niño no solamente en cuanto a las estructuras lingüísticas, sino a nivel discursivo. Mannheim caracteriza de la siguiente manera la narración quechua:

[...]la narración quechua meridional es en esencia dialógica a niveles diferentes que se entretajan: en primer lugar, en un nivel formal, cuando se reproduce la narración entre interlocutores; en segundo lugar, cuando los cuentos son intercalados por citas o discursos indirectos; en tercer lugar, en un nivel intertextual, cuando se revela un diálogo implícito o escondido entre textos que se refieren a otras narraciones coexistentes[...]; finalmente, en cuarto lugar, cuando se da una red compleja de relaciones de participación a través de la cual el diálogo progresa no solamente entre los individuos presentes (como en el sentido primero del diálogo), sino también entre los diferentes roles que se entrecruzan y son como tantas sombras pragmáticas en el telón de fondo del diálogo, que proyectan múltiples cuadros interactivos (Mannheim y Van Vleet 2000: 29-30).

En el pequeño cuento citado, se pueden aplicar los cuatro niveles de dialogismo mencionados por Mannheim. Una marca del primer nivel la constituye el vocativo *prof sora* que el niño utiliza siete veces, para mantener la atención del público (la observadora).

El discurso directo es una marca del segundo nivel *este pasen enanitos* y *un señor pensaba se lo había comido la bruja*. Las relaciones intertextuales son evidentes; este cuento se compone por un “diálogo” entre *Blanca Nieves*, *Pulgarcito* y *Hansel y Gretel*.

El cuarto nivel está constituido, según Mannheim, por diferentes aspectos. Explica que el acto narrativo es considerado como un acontecimiento social, construido colectivamente por todos los participantes. En este caso, la situación es diferente, pues el niño cuenta la historia a una “extranjera”, delante de una grabadora. Sin embargo, esto puede explicar la integración en el cuento del comentario del señor que pensaba *se lo había comido la bruja*, como si se tratara de una voz en *off*. De otra forma, este personaje quedaría oscuro.

Esta narración constituye un ejemplo de mecanismos narrativos propios de una cultura que absorbe contenidos de otra cultura, la

más prestigiosa. Es un caso vivo del mestizaje de prácticas culturales propio de la sociedad peruana.

2.1.2. Son dinámicos: no constituyen una lista cerrada

En la medida en que están ligados a una sociedad y a una cultura, a un momento histórico y político, y dado que las costumbres y rituales se *mueven*, se modifican, también lo hacen los géneros discursivos. Por ejemplo, antes de la difusión de Internet, había una separación más tajante entre lo oral y lo escrito: el primero se caracteriza por prácticas verbales espontáneas y dialógicas, el segundo por prácticas verbales meditadas y, por lo general, monológicas en las que no necesariamente el interlocutor está bien definido. Ahora que existe correo electrónico y *chat* surge un lenguaje escrito, pero con rasgos orales: espontáneo, se usan –por ejemplo– expresiones interlocutivas tales como *¡ey! ¿estás ahí?*, la ortografía pasa a un segundo plano y el interlocutor, aunque virtual, existe necesariamente.

Ello no impide que se trate de clasificarlos según determinados criterios. Como ya hemos mencionado, podemos encontrar géneros propios del lenguaje oral y otros que lo son del lenguaje escrito. Es una oposición que, de alguna forma, conjuga con la diferencia que existe entre diálogo y monólogo respectivamente. Luego, podemos observar cómo ambos contrastan con el intercambio digital hombre/máquina o también hombre-máquina/hombre-máquina en el caso del *chat* que hemos mencionado.

Por otro lado, los géneros se mezclan creando a su vez nuevos géneros, como un comentario poético o una poesía visual con animación (en soporte electrónico), en la que las letras se mueven de cierta manera.

2.2. Los encadenamientos

Los enunciados significan a partir de sus encadenamientos, de su modo de articularse con el propio discurso o con el del otro. A partir de estos, los enunciados se organizan, se enlazan de cierta manera para configurar géneros discursivos, para cambiar de género, para crear mundos o para cambiar de mundo. Tener en cuenta los encadenamientos en el análisis implica situar al discurso no solamente

desde el punto de vista del locutor (sin el otro), sino en su dinamismo entre dos, tres o más participantes.

Un tipo de encadenamiento que considero muy relevante analizar, sobre todo en una realidad plurilingüe como la peruana, es la alternancia de lenguas. Ésta ha sido estudiada, con frecuencia, desde un punto de vista situacional (por ejemplo: lengua materna / hogar, segunda lengua / colegio).

Gumperz diferencia la alternancia situacional de la alternancia conversacional, que define de la siguiente manera:

La alternancia de códigos en la conversación puede definirse como la yuxtaposición, dentro de un mismo intercambio verbal, de pasajes o discurso perteneciente a dos sistemas o sub-sistemas gramaticales diferentes. Lo frecuente es que la alternancia tome la forma de dos frases consecutivas[...] (Gumperz 1989: 70).

Pero no se limita al aspecto gramatical, ya que luego señala: “la motivación que es la base de la alternancia de códigos parece ser estilística y metafórica más que gramatical”.⁸ Aquí tengo la intención de ejemplificar la alternancia desde una perspectiva discursiva. Considero a la alternancia como un modo de encadenamiento, que propone nuevos usos, nuevas prácticas verbales.

Gumperz diferencia préstamo de alternancia, ya que éste se “fusiona” con el sistema gramatical de la lengua que lo recibe y es “como si” se hablara una misma lengua. Lo explica en los siguientes términos: “mientras que el préstamo se sitúa en el nivel léxico o de la proposición, la alternancia de códigos es, en última instancia, una cuestión de interpretación de la conversación”.⁹ Pero, a veces, es difícil establecer el límite entre préstamo y alternancia, sobre todo en una lengua aglutinante como el quechua.

⁸ “L’alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l’intérieur d’un même échange verbal de passages ou de discours appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l’alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent [...] La motivation à la base de l’alternance codique semble stylistique et métaphorique plus que grammaticale” (la traducción es mía).

⁹ “Alors que l’emprunt se situe au niveau du mot ou de la proposition, l’alternance codique est en dernier ressort une affaire d’interprétation de la conversation” (la traducción al castellano es mía).

Considero que tanto la alternancia como el préstamo o mezcla de lenguas tienen un aspecto metafórico, simbólico que no se debe desdenar. Por ejemplo, la profesora de una de las escuelas rurales estudiadas usa palabras castellanas prestadas para referirse a actividades didácticas. La maestra podría utilizar una sola lengua (conoce las dos, tiene una conciencia metalingüística desarrollada) y, sin embargo, mezcla. Es más que sólo un préstamo léxico, es lúdico, es simbólico, pues la escuela está asociada al castellano, a la mezcla, es un espacio mediador entre las comunidades quechuahablantes y el Estado.

Se pueden distinguir dos grandes tipos de alternancia entre enunciados: dentro del discurso de un mismo locutor, entre locutores diferentes. Presentaré ejemplos de intercambios que se dan en un contexto escolar y que llevan al maestro a realizar la alternancia por razones pedagógicas, pero, obviamente, no son las únicas razones que llevan a alternar los códigos:

– el cambio de interlocutor

En el caso de una escuela multigrado, la maestra debe trabajar con varios niveles dentro de una misma aula. Cuando ella se dirige a los más pequeños, cambia de lengua y les habla en su lengua materna.

- (1) Maestra : ¿Cuántas decenas estoy agarrando?
- (2) Ricardo : ¡Uno!
- (3) Maestra : Una decena. Acá los nuevos (*a los más chiquitos*)
Chaypi khipuqasqa kashan/
 tr. Este qué número es

– para asegurar la comprensión

Durante la formación, la observadora se dirige a los niños y les explica que ha venido a ver cómo trabajan. Les propone que le hagan preguntas. Ante el silencio, la profesora les habla:

- (1) Maestra : Eso que les interese a ustedes pueden preguntar. Sin miedo. ¿Ya?
Ama mancha kuqta imatapas tapuyuy/
 Tr. Sin miedo pregunten lo que sea

– el cambio de actividad

En este caso vemos que el castellano está asociado a la formación, mientras que el quechua, a las adivinanzas.

- (1) Maestro : Con los alumnos, en columna. ¡Cubrir! ¡Firmes! ¡Descanso!
¡Atención! Ya, a ver, ya adivinanza a ver.
Uyariychisyá. tr. Escuchen
- (2) Benigno: **Imasmari imasmari...** tr. Qué será qué será...
Huq cajunchapi puka-yana uma soldadokuna/
tr. En una cajita soldaditos de cabeza roja y negra

– para mostrar equivalencias

El maestro escribe en la pizarra *wasi* y *casa*. Hace leer a los alumnos en voz alta y, luego, les pide que escriban estas palabras varias veces.

- (1) Maestro : A ver (*señalando a la pizarra*).
- (2) Niños : **Wasi!** ¡Casa! **Wa , wi, wu, wa-si, wasi, wasi.**

– la evaluación

Aunque la actividad sea en quechua, los maestros tienen el hábito de evaluar en castellano. Al menos se trata de una constante en el corpus que hemos analizado. Habría que preguntarse el porqué de este hecho. ¿Se expresa así la relación jerárquica entre el quechua y el castellano?

- (1) Maestro : **chita waka chita, chita waka chita waka.**
oveja vaca oveja, oveja vaca oveja vaca.
- (2) Niño : **chita waka chita waka.**
oveja vaca oveja vaca.
- (3) Maestro : Más rápido. Ya, muy bien. ¡Aplauso! (*los niños aplauden*).

Todo lo señalado nos lleva a afirmar que no podemos analizar las prácticas verbales observando un sólo aspecto o nivel: un fonema, solo en tanto fonema; una palabra en tanto unidad del nivel léxico, un sintagma... Una lengua no es un esqueleto que seccionamos; es un cuerpo, de carne y hueso, que mueve todo al mismo tiempo: un sonido es una unidad fonética, pero, al mismo tiempo, es un hecho cultural y simbólico que se realiza en un contexto determinado.

3. Conclusión

Sin ánimo de concluir, sino más bien de plantear interrogantes y de dejarlas abiertas, como se habrá podido apreciar, hemos pretendido presentar el enfoque dialógico a partir de un diálogo entre herramientas teóricas y ejemplos concretos.

La realidad peruana es compleja en todas sus dimensiones: lingüística, social, cultural y económica. Para aprehenderla, comprenderla y poder proponer políticas lingüísticas, culturales y educativas que respondan a las necesidades de la población, es preciso interpretarla desde una perspectiva en la que entren en juego todas estas facetas, un enfoque en el que confluyan los aspectos individual y social. Priorizar el aspecto puramente lingüístico, y abstraerlo del resto –como se ha venido haciendo– sin trabajar al mismo tiempo el aspecto cultural y sin considerar la heterogeneidad como una riqueza en vez de como un problema que hay que “superar”, no va a ayudar a solucionar los problemas de incomunicación y de ignorancia existentes sobre todo desde la capital.

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtine, M.

1977 *Le Marxisme et la philosophie du langage*. París: Minuit.

1984 *Esthétique de la création verbale*. París: Gallimard.

Benveniste, E.

1976 *Problèmes de linguistiques générale*. París: Gallimard.

Coseriu, Eugenio

1989 *Teoría del Lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.

François, F.

1990 *La Communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Nestlé.

1993 *Pratiques de l'Oral*. París: Nathan.

1995 *Morale et mise en mot*. París: l'Harmattan.

1998 *Le discours et ses entours, essai sur l'interprétation*. París: l'Harmattan.

Gumperz, John

1989 *Sociolinguistique interactionnelle*. París: l'Harmattan.

Mannheim, B. y C. Van Vleet

2000 "Surtout, ne vous endormez jamais dans un bus... Le dialogisme dans la narration quechua méridionale". En *Les rituels du dialogues*. Nanterre: Société d'ethnologie. 29-30.

Salazar, A.

1999 *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. París: l'Harmattan.

Saussure, F.

[1916]1945 *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Todorov, T.

1978 *Les genres du discours*. París: Seuil.

Wittgenstein, L.

1961 *Investigations philosophiques*. París: Gallimard.