

PLURILINGUISMO E IDENTIDAD ENTRE JÓVENES ABORÍGENES CHAQUEÑOS (ARGENTINA)

Virginia Unamuno

Conicet, UAB
Universitat Oberta de Catalunya - Argentina
vunamuno@conicet.gov.ar

Resumen

Desde cierta ideología y cierta mirada sobre las lenguas, frecuentemente se considera a los jóvenes y a las tecnologías de la información y comunicación como agentes de negativos en situaciones de contacto entre idiomas, cuando uno de estos está bajo amenaza. Este artículo presenta resultados parciales de una investigación en curso sobre el uso de las lenguas aborígenes y del español entre jóvenes chaqueños del norte de Argentina. Su objetivo es el análisis de las prácticas multilingües entre estos jóvenes, incluyendo aquellas que involucran el uso de las tecnologías de la información y comunicación, con el fin de discutir las relaciones entre idiomas, identidad y prácticas culturales en la educación. Los datos se refieren a usos lingüísticos entre estudiantes de educación superior que se preparan para ser maestros interculturales bilingües en contexto aborígen. El *corpus* se compone de encuestas, grupos de discusión y conversaciones informales de los estudiantes; encuestas con profesores; observaciones y grabaciones de clases, además de cuestionarios de autoevaluación de sus competencias lingüísticas. Las conclusiones preliminares sugieren que tres formas de “transgresión”: como resultado de la evaluación, incluso de la escuela; como orientación interactiva para comprender las prácticas multilingües y como formato que caracteriza usos particulares de la escritura entre jóvenes.

Palabras-clave: Plurilinguismo; Tecnologías de la información y comunicación; Formación del magisterio de educación intercultural bilingüe.

Resumo

Plurilinguismo e identidade entre jovens aborígenes do Chaco, Argentina.



Visões ideológicas têm considerado os jovens e as tecnologias da informação e comunicação como agentes de destruição linguística em situações de contato entre idiomas, quando um deles está ameaçado. Este trabalho relata resultados de uma pesquisa em curso sobre o uso das línguas aborígenes e do espanhol entre jovens do Chaco, norte da Argentina. Seu objetivo é analisar as práticas multilíngües entre estes jovens, incluindo aquelas que nas quais estão implicadas as tecnologias da informação e comunicação, de modo a discutir as relações entre idiomas, identidade e práticas culturais na educação dos jovens. Os dados se referem a usos linguísticos entre estudantes de educação superior, que serão professores de educação intercultural bilíngue, em contexto aborígene. Incluindo ao menos quatro idiomas e diversas variedades dos mesmos o *corpus* se compõe de entrevistas, grupos de discussão e conversas informais desses estudantes; entrevistas de professores e auxiliares; observações e filmagens de turmas e questionários de auto-avaliação das competências. As conclusões preliminares indicam que as práticas comunicativas entre os sujeitos da pesquisa parecem relacionar três formas de “transgressão”: como produto da avaliação, inclusive escolar; como orientação interativa para a compreensão de práticas multilíngües e como formato que caracteriza usos particulares da escrita entre jovens.

Palavras-chave: Plurilinguismo; Tecnologias da informação e comunicação; Formação de professores de educação intercultural bilíngue.

Abstract

Plurilingualism and identity in Indian youths from Chaco, Argentina. Ideological perspectives about language, have viewed youths as well as information and communication technologies as negative agents when one of the languages in contact is threatened of disappearing. This paper report preliminary results of a research in progress on the use of Indian languages and Spanish among youths from Chaco, Northern Argentina, South America. It aims to describe youth multilingual practices, including those which involve the use of information and communication technologies, in order to discuss the relations among languages, identity and cultural practices in youth schooling. Results involve linguistic uses among higher education students who will teach intercultural bilingual education to other aboriginal youths. The *corpus* include records of interviews, discussion groups, informal conversation among these students, interviews with faculty members, observations, films on class activities and responses



to self-evaluation questionnaires on language competencies and uses. These data involve four languages and their different variations. Preliminary conclusions suggest that communicational practices among subjects are related to three kinds of “transgressions”: as results of evaluation, including educational evaluation; as interactional orientation for understanding multilingual practices, and as standards featuring writing particular uses among youths.

Keywords: Plurilingualism; Information and communication technologies; Intercultural, bilingual teacher education.

Introducción

La relación entre los jóvenes y el lenguaje es, desde hace tiempo, uno de los tantos ejes de la investigación en sociolingüística. Numerosos trabajos se han dedicado a observar los fenómenos lingüísticos que pueden explicarse en relación a la edad de sus locutores, en este caso, la comprendida entre la adolescencia y la juventud temprana. En castellano, sin embargo, existe una diferencia entre “lenguaje juvenil” y “lenguaje de los jóvenes” que parece relevante considerar. Por “lenguaje juvenil” se entiende el producto de una descripción lingüística cuyo objetivo es particularizar formas verbales que se consideran -a través de la correlación de variables- más frecuentes entre personas de una determinada edad; con “lenguaje de los jóvenes” nos referimos más bien a los trabajos en que el foco está en la articulación entre el lenguaje (en tanto que recurso material y simbólico) y los jóvenes (en tanto que grupo social y forma de producción de identidades). Los jóvenes han sido considerados también por los estudiosos del lenguaje un grupo innovador por excelencia (Androutsopoulos, 2005; Grixti, 2008). La sociolingüística en general está de acuerdo en que se trata de un grupo social que ejerce una actividad creativa e innovadora, por lo cual considera que la juventud es la época de la vida en la cual el lenguaje cambia más. Los jóvenes parecen ser un grupo que explota más, en contraste con otros, la variación, para sacar provecho de las posibilidades del lenguaje. En este sentido, se trata de un grupo social que se ha relacionado con los cambios lingüísticos y, en situaciones de contacto entre lenguas, con la creación de variedades híbridas que actúan como contramodelo de las prácticas diglósicas de los adultos. Por ejemplo, diversos estudios citados en Androutsopoulos (2005) ponen en



evidencia que en casos de contacto lingüístico producido por los movimientos migratorios los jóvenes tienen un rol crucial en el desarrollo de variedades mixtas que definen la participación en situaciones multiétnicas y multilingües. Pero también que son los jóvenes quienes encabezan movimientos alternativos respecto a los usos lingüísticos, como los descritos por Ben Rampton y denominados “crossing” (traducido como “entrecruzamiento”) y definidos por el autor como el “uso de una lengua que no es normalmente pensada que te pertenece” (use of a language that is not normally thought to belong to you, Rampton (2001: 264). Estos usos, así como las mezclas entre lenguas y variedades, ponen en evidencia la emergencia de prácticas alternativas en las cuales recursos provenientes de diversos sistemas lingüísticos son resignificados para resolver de manera original situaciones y actividades en que los jóvenes se encuentran involucrados.

Sin embargo, si bien es cierto, tal y como afirma Pujolar (2008) que dichos usos y tales prácticas muestran la necesidad de repensar y de resituar la relación entre lenguas e identidades, cabe decir que son prácticas que habitualmente se juzgan de manera negativa, especialmente, desde las instituciones educativas. Los jóvenes no sólo son descritos en los discursos públicos como quienes transgreden las normas relativas a los usos orales y escritos de las lenguas, sino también como quienes ponen en peligro la “lengua”, conceptualizada desde una visión conservadora e ideal que desliga este recurso semiótico de quienes lo emplean y de sus condiciones de su utilización.

En situaciones de contacto entre lenguas y, específicamente, en contextos en los cuales una de las lenguas en contacto está amenazada (p.e. en el caso de las lenguas aborígenes en América Latina), parte de los discursos académicos sostiene también la idea de que los jóvenes son agentes potenciales de la “destrucción” de las lenguas. Lejos de ser entendidas como recursos semióticos que las personas se apropian para hacer y decir cosas, las lenguas son descritas como patrimonios intangibles en peligro que deben cuidarse “incluso de sus hablantes”.

Esta ideología que puede rastrearse en algunas producciones en el área de lingüística, no sólo mantiene una concepción moderna de la lengua (ligada a una y única identidad, y circunscrita a un territorio concreto – Pujolar, 2008-), sino que también limita la exploración de las lenguas aborígenes en situaciones cotidianas que, debido a la distribución actual de las poblaciones, implican la participación de hablantes de diferentes lenguas, así como la resolución de actividades en las cuales el

uso de más de una lengua es necesario. La investigación en el área parece preferir situaciones “puras” que se concretan en el estudio de prácticas monológicas (el relevamiento de relatos tradicionales) o experimentales, como la elicitación de frases o vocabulario.

En este mismo marco, el potencial interés de los jóvenes aborígenes por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y la participación de éstos en formatos semióticos globales (a través de la estética, la vestimenta y la música, para citar algunos), serían considerados pruebas de la pérdida de las prácticas tradicionales y analizados como ejemplos de una aculturación irreversible que hablan de la tendencia imparable hacia la uniformización de las prácticas culturales. Sin embargo, a tal descripción le subyace una concepción cuestionable de dos aspectos centrales en la discusión actual en sociolingüística: a. la concepción de lo global y lo local como elementos irreconciliables y claramente distinguibles; b. la descripción de los hablantes como agentes pasivos e impotentes delante de las transformaciones verbales e identitarias que los implican.

Dos elementos importantes de la investigación en sociolingüística pueden ser útiles aquí. En primer lugar, parece interesante discutir la posibilidad que lo global y lo local sean instancias interconectadas que se influyen mutuamente, y que las prácticas verbales están ligadas a las maneras innovadoras de apropiarse de la relación entre lo global y lo local (Gritxi, 2008). En segundo lugar, la descripción de las prácticas verbales de los jóvenes y su relación con las prácticas institucionales (escolares, por ejemplo) retan a repensar la noción de identidad con la que trabajamos, para poder recuperar el carácter activo de los sujetos, principalmente a través de la concepción de la identidad como un recurso que se pone en juego en situaciones concretas, y que se actúa a través de selecciones, recortes e innovaciones sobre la materialidad de los repertorios lingüísticos y comunicativos disponibles. En este sentido, el habla de los jóvenes (como un elemento semiótico más) pone en evidencia las relaciones entre lo local y lo global, ámbitos en los cuales los jóvenes parecen moverse en la definición de nuevas identidades (Appadurai, 1996; Gritxi, 2008).

El presente trabajo toma como punto de partida los primeros resultados de un estudio en curso sobre el uso de las lenguas aborígenes y del castellano entre jóvenes del norte de la Argentina. El objetivo de este trabajo es describir las prácticas multilingües entre estos jóvenes, incluyendo aquellas en las cuales están implicadas las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que los



resultados de este estudio pueden servir para discutir la relación entre lengua, identidad y prácticas culturales que es clave en la educación de los jóvenes.

Los Datos

Las diversas lenguas originarias del actual territorio argentino así como las numerosas lenguas llevadas allí por las migraciones históricas y contemporáneas han sido objeto de procesos de silenciamiento y no gozaban, hasta hace poco, de ningún tipo de reconocimiento particular en la legislación ni en las prácticas escolares concretas (Acuña, 2002). Actualmente, gracias a la lucha de los pueblos originarios, a la circulación de un nuevo discurso en el cual el respeto de la diversidad lingüística es parte del respeto de los derechos humanos, y al reconocimiento institucional (plasmado en la reforma constitucional de 1994 y la Ley federal de educación de 2006 que reconocen el derecho a una educación plurilingüe), pareciera haber indicios de un cambio en la visibilidad escolar de las lenguas diferentes al castellano en la Argentina, y de la emergencia de nuevas políticas para su protección.

Se calcula que son 12 o 13 las lenguas aborígenes que se hablan en la Argentina, si bien se sabe que antes de la llegada de los españoles se hablaban alrededor de 35 (Censabella, 1999; 2001)¹. La pérdida de las lenguas originarias está relacionada con diversos factores, entre los cuales hace falta mencionar el exterminio físico de sus hablantes, su desplazamiento hacia otras zonas por la fuerza y los procesos de ocultamiento de su conocimiento por parte de los propios hablantes como estrategia de supervivencia a los sistemas represivos estatales y privados sobre los pueblos originarios. En la memoria histórica de estos pueblos, el conocimiento de la lengua se ha asociado con peligros y desventajas, ideas que han influido sin duda en el corte en la transmisión intergeneracional de estas lenguas.

Los datos que analizamos aquí han sido recogidos en el marco de una investigación mayor cuyo objetivo final es la descripción de las lenguas en contacto en el denominado corredor lingüístico del Chaco (Argentina) para contribuir a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) actualmente en vías de reglamentación.

¹ Según Censabella (2001), las lenguas de los pueblos originarios que aún se hablan en la Argentina son: toba, pilagá, mocoví, wichí, nivaclé, chorote, ava-chiriguano, mbya, guaraní, quichua santiagueño, mapudungun (o mapuche) y tehuelche.



En el caso concreto del presente estudio, se pretende recoger y analizar datos relativos a los usos lingüísticos entre jóvenes estudiantes de educación terciaria en contexto aborigen, con especial atención a las prácticas multilingües que incluyen, por lo menos, cuatro lenguas: el castellano, el mocoví, el toba o qom y el wichi, y diversas variedades de las mismas.

Nuestro corpus está formado por: a. entrevistas, grupos de discusión y conversaciones informales recogidos entre los estudiantes de nivel terciario; b. entrevistas a profesores, maestros y auxiliares; c. observaciones y filmaciones de clases de nivel inicial, primaria y terciaria; d. cuestionarios dirigidos a obtener una auto-evaluación de las competencias y descripciones sobre usos orales y escritos de las lenguas aborígenes y el castellano.

Los datos fueron recogidos en un Instituto de Formación Docente, especializado en la capacitación de maestros para EIB en la Provincia del Chaco². Los participantes son estudiantes de magisterio que provienen de diferentes comunidades aborígenes de la zona. Todos ellos han sido avalados por sus comunidades para formarse como docentes. Este aval comunitario es requisito para entrar al Instituto. La mayoría de ellos son bilingües, pero algunos hablan exclusivamente en castellano. Como se mostrará, también hay quien habla más de dos lenguas.

Jóvenes, Aborígenes y Hablantes

Fragmento 1³ (*juan, martin y Lautaro son estudiantes tobas o qom; inv: investigadora*) [minuto 4:67]

1. *juan:* ¿qué significa ser periodista_ser periodista [rie]_ ser jóven?
¿qué significa ser jóven?
2. *martin:* es lo más lindo\ ¿no?
3. *juan:* eh/
4. *martin:* lo más lindo casi[...] es la etapa más linda de la vida\
5. *inv:* ¿y qué diferencia hay entre ser jóven_ cualquier jóven_
y ser jóven a_borígen? hay algo espe_ ustedes sienten que
es algo especial?<4> xxx_
6. *juan:* no|

² Ver mapa de Argentina en el anexo 1.

³ La simbología de transcripción figura en el anexo 3.



7. *inv:* XXX vos te sentís distinto?<0>
8. *martin:* no es distinto profe\no\
9. *juan:* nos sentimos_ nos sentimos igual\
10. *martin:* desde mi punto de vista yo me siento igual que otro-||
11. *juan:* que otra persona\ no puedo sentirme de menos ni de más tampoco\
12. *inv:* ajá\ ¿qué tiene de especial?| ¿nada?|| cuando ibas al secundar_
13. *martin:* nuestro conocimiento\
14. *inv>* cuándo ibas al secundario\ te sentías así como_
15. *martin:* en algún momento por ahí te sentís discriminado cuando_ por otros chicos cuando-|| cuando te discriminan_ cuando te dejan afuera_
16. *juan:* de un grupo\
17. *martin:* un grupo sí\
18. *juan:* de un grupo de blancos\ te describinan por ser aborígen\ o algo\
19. *martin:* sí\
20. *lautaro:* sí\
21. *inv:* ¿y cómo saben ellos que ustedes son aborígenes?| porque no tienen_¿y cómo se enteran de eso?
22. *juan:* que ahí el pueblito es rechico y que nosotros nos queda_ ponele de [pueblo del Chaco] al Barrio_
23. *martin:* claro\
24. *juan>* 14 kilómetros\
25. *martin:* y nosotros_ dónde nosotros vivimos se llama Barrio Aborígen\ y ya al saber dónde nosotros vivimos ya_ ya se dan cuenta que somos aborígenes\|
26. *juan:* somos aborígenes\|
27. *inv:* ah\ ¿y ustedes se sienten aborígenes?|
28. *juan:* sí\ nosotros somos aborígenes_ a donde vamos no vamos a negar_
29. *martin:* no vamos a negar nuestra identidad\|
30. *lautaro:* sí porque nacimos ahí\ y-|mintiéndole no\
31. *inv:* ajá <3> supongo que antes la gente pensaba que los

- aborígenes tenían que tener una ropa diferente_*
32. *juan:* claro\
33. *inv:* y entonces cómo no te ven xxx_no es\
34. *lautaro:* eso era antes\ viste\ pero ahora\
35. *martin:* ahora cambió todo\
36. *juan:* cambió todo\
37. *martin:* no sé si es por la modernidad o por la tecnología\ profe\|
cambió todo\eh\ y ya casi_
38. *juan:* en nuestro pueblito_nuestro idioma materno se perdió todo\
39. *inv:* ¿todo?
40. *juan:* todo\|
41. *lautaro:* alguno =nomás hay=
42. *inv:* ¿=por qué pien=san que se perdió?|
43. *martín:* porque los padres ya no le transmiten a sus hijos y los chicos
en la escuela son enseñados por maestros criollos\cuando
saben que no saben_
44. *juan:* no le enseñan_
45. *martin:* {(AC) no le enseñan el idioma\}
46. *juan>* lengua materna\ ¿vió?<3>

Como se dijo, los jóvenes del presente estudio son aborígenes. Su identidad, como explican en el fragmento anterior, es una evidencia, relacionada, por ejemplo, con el hecho de haber nacido en una localidad aborigen, barrio autónomo gestionado por las comunidades indígenas, y ubicado en cercanía a una pequeña ciudad del Chaco.

Sin embargo, podría ser interesante explorar junto a Martín, Juan y Lautaro la noción de identidad. Para ellos, por ejemplo, la identidad está indiscutiblemente ligada al territorio. Sin embargo, según estos chicos, la identidad ligada a las prácticas culturales originarias cambió. Como sus mayores y ancianos, esto lo relacionan con tres hechos: la modernidad, la tecnología y la pérdida de la lengua propia. En este artículo intentaré poner en relación de alguna manera las ideas de identidad, modernidad, tecnología y lenguas.



Los Jóvenes y La Modernidad

La noción de identidad ha sido y es compleja para los investigadores en ciencias sociales en general y para la sociolingüística en particular (Antaki & Widdicombe, 1998). Sin embargo, parece relevante incursionar en la manera en que los sujetos relacionan la identidad a la lengua, por un lado, y la identidad con las condiciones de vida, por otro.

En el contexto en el que se desarrolla el presente estudio, ambos elementos son fundamentales. Como se dijo, se trata de una Institución Educativa en la cual se forman maestros bilingües castellano-lenguas aborígenes (mocoví, qom y wichi), los cuales se incorporarán al sistema educativo oficial en el futuro. Esto implica que dichos jóvenes modificarán necesariamente las condiciones de vida respecto a las formas tradicionales de sus comunidades.

En este sentido, cabe detenerse en lo que estos jóvenes llaman *modernidad*. Para ellos, *modernidad* se refiere a las transformaciones en las prácticas culturales y de socialización que están viviendo, descritas habitualmente en la irrupción de los medios de comunicación en la vida cotidiana y la inserción de la población aborigen en el trabajo asalariado (ver Trincheró, 2010 para una revisión crítica).

En segundo lugar, tal y como se describe en el fragmento 1, la *modernidad* está relacionada, desde su perspectiva, con la pérdida de la lengua propia en los contextos en donde tradicionalmente se empleaba; pero también, con el uso de dichas lenguas en otros espacios, como los que comportan las escuelas de modalidad bilingüe creadas en la última década.

Si bien no es posible aquí hacer una descripción pormenorizada de dichos cambios, es importante remarcar que si bien antes el rol de los jóvenes en las comunidades marcaba fuertemente su proyección hacia el futuro (ligada a las prácticas culturales propias y a la continuidad en el territorio originario), actualmente las expectativas de futuro para ellos han variado. Por un lado, esto puede relacionarse con el aumento de la movilidad de la población desde zonas rurales a urbanas, desde los espacios tradicionales de su comunidad hacia otros, como las grandes ciudades de la Argentina. Por otro, esto podría vincularse a una participación mayor de dicha población en la escolaridad formal, debido a la generalización de la escuela pública, y al ingreso a la educación secundaria de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación formal.

Dos elementos que se desprenden de los datos obtenidos sirven para concretar las afirmaciones anteriores. En primer lugar, los jóvenes estudiantes se preparan en el Instituto para ser maestros bilingües, lo que comporta un cambio profundo en la proyección futura. Según nuestro estudio, la mayoría de ellos se imagina ejerciendo la docencia, pero no todos ellos se imaginan haciéndolo en su lugar de origen. Están dispuestos, según afirman, a cambiar de residencia si esto es requisito para encontrar trabajo estable.

Por otro lado, los datos recogidos a través de cuestionarios muestran una diferencia importante entre la población rural⁴ y la urbana respecto a los usos de las lenguas aborígenes. Así, mientras que quienes habitan en las zonas rurales declaran emplear las lenguas aborígenes en la mayoría de los ámbitos de uso de índole familiar y comunitario, los jóvenes que habitan en zonas urbanas declaran emplear el castellano en forma generalizada, exceptuando las conversaciones de índole familiar con parientes mayores (ver también: Maldonado, 2008).

Sin embargo, es interesante que si bien los jóvenes de zonas urbanas declaran no emplear habitualmente la lengua aborígena ni usarla con sus progenitores, consideran que es ésta y no el castellano, su lengua materna. Una de las preguntas del cuestionario exploraba la condición de “bilingüe” a través de la pregunta: “¿Te considerarás una persona bilingüe? ¿por qué?”. La gran mayoría de los encuestados (93 sobre un total de 117), respondieron afirmativamente, alegando que conocían el castellano, y sabían o estaban aprendiendo su lengua materna.

En definitiva, para estos jóvenes, como también muestra el fragmento 1 (turnos 38-46) la lengua materna no parece ser aquella aprendida en la primera socialización ni tampoco la lengua de uso habitual, sino aquella propia de su comunidad, lengua que, en muchos casos, están recuperando justamente en su formación terciaria.

A grandes rasgos, estos son algunos de los elementos que participan en la definición de nuevas condiciones de producción identitaria. Y son en estas condiciones en las que los jóvenes aborígenes (especialmente aquellos que habitan zonas urbanas) han de elaborar nuevas identidades que no siempre son compatibles con una visión tradicional que relaciona unívocamente lengua e identidad, y que otorga a la lengua el papel central en la distinción entre *nosotros* y *ellos*.

Quizá sirva, como se decía en un comienzo, pensar otras maneras de entender

⁴ Se considera comunidad rural a aquella que tiene hasta 2500 habitantes, independientemente de su grado de dispersión territorial.



la relación entre lenguas e identidades. Así tal vez se puede comprender mejor las prácticas multilingües de los jóvenes, así como sus consecuencias en la educación.

Los Jóvenes y Las Lenguas

En el entorno en donde se desarrolla esta investigación es común el uso de más de una lengua, si bien es cierto que predomina o bien el castellano o bien alguna de las lenguas aborígenes según la actividad o la situación en la que uno se encuentre. Los jóvenes estudiantes están habituados a moverse en un entorno bilingüe, y han aprendido junto a las lenguas que manejan a cambiar de una a otra, según qué estén haciendo, a quién hablen, o qué quieran conseguir.

Cesar, un joven wichi del norte del Chaco, es entrevistado por su compañera Marta durante una actividad de lengua oral. Marta, actuando de periodista, le pregunta cuándo considera útil hablar castellano y cuándo wichi.

Fragmento 2 (*marta: entrevistadora y estudiante wichí; cesar: estudiante wichí*).[minuto: 9:32]

1. *marta: ¿en qué momento_ qué momento se considera útil hablar el idioma castellano y el idioma_ el idioma materno?*
2. *[interviene Cesar en wichi: 30 segundos]*
3. *marta: aquí el alumno Cesar Gutierrez nos va a dirigir unas_ unas palabras\ a ver usted-| ¿cuándo considera que es útil hablar el castellano y la lengua materna?| primero empezamos por el castellano\ ¿cuando?*
4. *cesar: es útil hablar en castellano en este caso por ejemplo\ desde mi punto de vista por ejemplo [wichi: 38 segundos] ponele, ¿no? en este sentido [wichi: 23 segundos] es útil\ [wichi: 1 minuto]*
5. *[risas]*
6. *cesar: es muy útil*
7. *[risas]*
8. *cesar: y pasa lo mismo en el castellano, no? no ah-| se me complican los tantos.. porque en castellano todo el mundo sabe\ [risas]*
9. *marta: ¿vos consideras que el wichi es una lengua secreta?*

10. cesar: en este caso sí \\ es una herramienta [para el secreto]\\ un arma de doble filo\\

Cesar es consciente de que Marta está grabando la charla en el marco de la investigación y crea un contexto de complicidad con ella en el cual la pregunta que ella realiza es respondida con una acción práctica que al mismo tiempo tematiza: empleando el cambio de código como una forma de ocultar información a quien no conoce la lengua, la investigadora, en este caso. Esta acción se realiza acompañada de indicios que permiten describirla como cómica o divertida, como por ejemplo rizas y cambios de voz.

El cambio de código es una de las características del habla bilingüe que puede definirse como el uso de más de una lengua en un mismo enunciado o discurso (Blom and Gumperz 1972; Auer, 1998; Unamuno, 2008). A diferencia de otros elementos que definen el modo bilingüe en la conversación, el cambio de código actúa justamente en el contraste de las formas verbales (vs. por ejemplo la bivalencia –Woolard, 1998). Y es justamente este contraste el que guía al interlocutor, a manera de indicio contextualizador (Gumperz, 1982), en la interpretación del mensaje.

En el fragmento anterior, el cambio de código sirve al hablante para oponer situaciones de interlocución: una primera situación en que participan Cesar y su entrevistadora; una segunda situación en la que a ellos dos se le suma la investigadora, presente a través de la grabadora. Este doble contraste –lengua y situación- es simultáneo, y está enmarcado por elementos no verbales que describen la conversación como cómica o irónica. A través de este juego de contrastes, César propone a su compañera una actividad “transgresora” en dos sentidos: por un lado, porque emplea el cambio de lengua como medio para ocultar información a quien no conoce una de las lenguas –práctica socialmente calificada como poco cortés-; por otro lado, porque no respeta la norma de evitar usar la lengua aborígen en una conversación en la cual participa una persona blanca. Sin embargo, al describir la situación como cómica o irónica, la transgresión de dichas normas sociales se ven mitigadas.

Otro de los fenómenos observados en el trabajo de campo y registrado en el corpus de datos se refiere a lo que Rampton (1995) denomina *crossing* (“entrecruzamiento”) y que, como se dijo, podría glosarse como el uso de una lengua o variedad que no corresponde, desde el punto de vista de los demás.



Como en los datos que analiza este autor, los jóvenes aborígenes de este Instituto de Formación Docente, sean qom, mocoví y wichi, emplean en situaciones no regladas la lengua que se supone *no les toca* –propia de otras etnias- y normalmente estos usos están seguidos de rizas o comentarios marginales que permiten, justamente, otorgar a los mismos cierto carácter transgresor. Estas prácticas de “traspaso” se presentan en situaciones en las cuales las reglas o normas ligadas al orden sociolingüístico institucional (qué lengua usa quién y para qué) están suspendidas. Son estos momentos los saludos, los gritos de apoyo durante un partido de fútbol, los intercambios iniciales de un encuentro entre chicas y chicos, etc.

Tres jóvenes miembros de un grupo que prepara un texto cuatrilingüe para unas efemérides que deben leer en público describen así esta situación:

Fragmento 3 (*entr: entrevistadora e investigadora; Oscar viene de las comunidades toba (qom), mientras que Lucio y Juan vienen de dos comunidades wichi*)[minuto 3:41]

1. *ent:* ¿y ustedes entienden el toba o no-
2. *juan:* no\
3. *lucio:* algunas palabras\
4. *oscar:* nosotros también\ algunas palabras\ sí pero sueltas_ pero no decimos nada\
5. *lucio:* saludos\ todo eso\
6. *oscar:* saludos\
7. *ent:* ¿cómo?
8. *lucio:* saludos\
9. *ent:* ah-¿vos podés saludar a él en toba?
10. *juan* (afirma)
11. *ent:* a ver\
12. [rien]
13. *?:* si la chica es linda\
14. [rien]
15. *ent:* claro\ depende\ si la chica es linda la podés saludar\
16. *oscar:* claro\ claro<0>
17. *ent:* depende\ eso_
18. *oscar:* sí\



19. todos: [rien]

Se trata, como decía, de situaciones rodeadas de rizas y ligadas a una cierta “infracción” que los chicos también describen con un matiz transgresor. Las prácticas de “entrecruzamiento” o traspaso, si bien son habituales, no son consideradas “normales”, y por ello se señalan para que sean interpretadas en el orden de lo divertido o gracioso.

Sin embargo, la relación de los jóvenes y las lenguas no podría comprenderse sin considerar también el castellano. Como se sabe, es la única lengua oficial de la Argentina y única lengua de la escolarización.

Los jóvenes estudiantes de nuestra investigación no sólo tienen contacto con más de una lengua sino también con numerosas variedades del castellano. Como decían Juan, Martín y Lautaro al comienzo de este trabajo, la modernidad, ligada por ejemplo a la presencia de la televisión, no sólo ha tenido un impacto importante en el grado de presencia de la lengua oficial en espacios tradicionalmente monolingües aborígenes (las casas y los espacios comunitarios), sino también han puesto en contacto a los jóvenes con variedades del castellano alejadas de aquellas que emplean en actividades cotidianas, como por ejemplo, en las conversaciones con amigos o vecinos.

Así, los jóvenes reconocen diferentes variedades del castellano (las cotidianas y la de la televisión, normalmente ligadas a la zona del Río de la Plata, en donde se ubica Buenos Aires, capital de la Argentina) y, además, reconocen diferencias de valor entre ellas. Son, también, conscientes de que la variedad del castellano que emplean cotidianamente -marcada por rasgos propios del contacto con otras lenguas - tiene, respecto a las demás variedades, un valor muy bajo y es cuestionada por las personas no-aborígenes.

Según ellos, el castellano que hablan estos estudiantes tiene los “problemas” propios del contacto, está “interferido” por las lenguas aborígenes y no cumple con los requisitos del “buen castellano” necesario, según algunos docentes y directivos de las instituciones escolares, para el ejercicio profesional. Estos jóvenes trabajarán en dichas escuelas una vez finalizados sus estudios.

En el contacto de las diferentes variedades del castellano no sólo se establece jerarquías entre recursos verbales cuyos valores son diferentes para la Institución educativa y su entorno, sino también se amplían los repertorios verbales y



comunicativos. Así por ejemplo, el castellano “ajeno” a las prácticas cotidianas y “propio” de los medios de comunicación puede ser evocado por los estudiantes en una conversación, como en el siguiente fragmento:

Fragmento 4 (*miriam, luisa y marta son estudiantes de magisterio para EIB*)[minuto: 6:38]

1. *miriam: cómo crees que van a entender los aborígenes en idioma o en el castellano...*
2. *luisa: y yo creo que_ [ʒo kréo]*
3. *[risas]*
4. *luisa> muy tranquilo\|[mui trankí:lo]*
5. *[risas]*
6. *marta: en primer lugar como futura docente_ como bilingüe_ me siento muy contento| contenta| porque yo creo que _ esta es la oportunidad para nosotros y para nuestra comunidad wichi_hablar en los dos idiomas_ para el bien de nuestra comunidad\ para nuestros chicos que_ hay otros chicos que no entienden castellano y nosotros los podemos ayudar\ enseñándoles castellano para que ellos puedan seguir adelante\ para que entiendan mejor en castellano\ nosotros les podemos ayudar en esas cosas\ como futuras docentes*

Aquí tres compañeras de clase están manipulando la grabadora de la investigadora. Miriam entrevista a sus compañeros, preguntando a Luisa acerca de qué lengua considera que será más comprensible para sus alumnos cuando ella sea maestra. Un análisis pormenorizado de estos enunciados muestra que en las dos primeras intervenciones (turnos 2 y 4), Luisa propone un juego de voces a su compañera y, como en el fragmento 2, a la grabadora –representante de la investigadora-.

En este juego, a través del empleo de rasgos propios del castellano del Río de la Plata –llamado porteño-, como por ejemplo, el uso sordo del fonema que es representado por “y” en “yo”, del sonido no rizado de la “r” en “creo”, el alargamiento vocálico y el cambio de curva melódica en “tranquilo”, se produce un contraste entre el castellano habitual de estos jóvenes y otro castellano, el de los medios de comunicación. En este juego, Luisa trae a la interacción una variedad que no le es “propia”, hecho que es interpretada por su interlocutora como “cómic” (obsérvese las



risas después de una y otra intervención).

De alguna manera, en el uso de un acento fuertemente porteño, no sólo es interesante por que permite a Luisa evocar el contexto mediático –la televisión o la radio-, sino también porque crea una fuerte resonancia simbólica ya que, precisamente, elige una oposición entre dos variedades que es clave en las relaciones de los diferentes castellanos de la Argentina.

Así, a través del uso de la variedad de Buenos Aires, Luisa responde a la pregunta de su compañera en el turno 1 (Miriam: *¿cómo crees que van a entender los aborígenes en idioma o en el castellano...?*), describiendo, de forma situada, el castellano que los aborígenes deben entender en la escuela. Esta variedad, que actúa de modelo y norma en las escuelas, no es aquella empleada habitualmente por aborígenes o por las personas criollas⁵, sino otra: una variedad del castellano ajena a las prácticas cotidianas. Si la primera se caracteriza por fenómenos propios del contacto entre el castellano y las lenguas aborígenes (incluyendo aquí formas variadas de alternancia y mezclas entre lenguas), la otra actúa de modelo del “castellano correcto” desde un monolingüismo ideal.

Refiriéndose a las escuelas de la zona del Chaco, Acuña (2009:12) señala: “La escuela es hostil a la práctica de los bilingües de cambiar de lengua según determinados reglas que suelen escapársele al de afuera (“mezcla las lenguas”, “se confunde”, “no se le entiende” dice el maestro). Las clasificaciones lingüísticas para caracterizar la gran variedad de situaciones de contacto lingüístico (diglosia, cambio de código, interferencias, colapso temporario del bilingüe, semilingüe, sesquilingüismo) suelen contribuir a aumentar las tensiones ya que son empleadas como caracterizaciones de situaciones incorrectas, de lo que se considera torpes resultados en lugar de alguna ideal situación de hablantes y lenguas ideales, en una ideal separación de lenguas en la que la mente del individuo bilingüe debe ser en realidad la mente sumada de dos individuos monolingües.

Es interesante, en este sentido, la relación entre la evaluación que realiza la institución escolar sobre las prácticas bilingües descrita por Acuña (2009) y la evaluación que de dichas prácticas realizan sutilmente los jóvenes a través de su actuación comunicativa. Según nuestro análisis, en las interacciones puede reconocerse un cierto orden simbólico (o interaccional, en términos de Goffman, 1983)

⁵ Los criollos son descritos por los estudiantes como las personas no aborígenes que conviven con ellos en su territorio. Los blancos, en cambio, son descritos como personas ajenas al territorio o sin tradición en la zona, como pueden ser los maestros, médicos, administrativos, etc.



que establece como “excepción” o “transgresión” las prácticas multilingües. Éstas son enmarcadas en juegos cómicos, irónicos o transgresores que por momento suspenden un orden sociolingüístico en el cual las lenguas e las identidades son partes indisociables en la lógica de una comunidad ideal, homogénea y monolingüe (Lüdi & Py, 2009).

Este orden también se hace evidente, creemos, en la hostilidad en las escuelas del Chaco hacia las prácticas bilingües y mixtas que describe Acuña (2009) e incluso en la manera en que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) valora las competencias bilingües de los docentes aborígenes, limitándose a apreciar sólo la capacidad de los estos docentes para traducir de un sistema lingüístico a otro, sin mezclarlos. Dice Maldonado (2008:5): “De lo expresado por los docentes y los alumnos pareciera desprenderse que el único patrón evaluador de la competencia bilingüe es la capacidad de traducción que tienen los hablantes. Esto puede rastrearse en todos los niveles de la EIB, no sólo en la formación docente: la estrategia central de los docentes en el aula es la traducción. Su valoración como docentes depende de la capacidad de pasar enunciados de la lengua indígena al español y viceversa”.

Los Jóvenes, La Escritura y Las Nuevas Tecnologías

Como decíamos al comienzo de este trabajo, el carácter “transgresor” de los usos verbales de los jóvenes ha sido asociado al rol innovador de este grupo social sobre el lenguaje. Sin embargo, como hemos intentado mostrar, la transgresión puede ser también una manera de orientar interaccionalmente al interlocutor en la interpretación de la actuación verbal; es decir, un conjunto de pistas o señales sobre cómo debe ser comprendido lo que se dice y se hace en una situación determinada. Pero también, la transgresión puede no sólo referirse al uso de determinadas formas verbales o a la forma en que se categoriza una determinada actividad conversacional, sino también al uso de determinados formatos de comunicación.

Quizá una de las prácticas comunicativas más interesantes observadas entre estudiantes sirve para ejemplificar este punto. Se trata del uso de las lenguas aborígenes en la comunicación a través de los teléfonos móviles.

Durante las entrevistas y en los cuestionarios se les preguntaba a los jóvenes sobre el uso escrito de las lenguas aborígenes. La gran mayoría de ellos manifestó no escribir en qom, mocoví o wichi fuera de las tareas escolares. Una minoría dijo emplearlas en la escritura de poemas o canciones en ocasiones importantes como

festividades o ceremonias religiosas.

En nuestra investigación, el hecho de no escribir cotidianamente en lenguas aborígenes aparece relacionado con la dificultad de consensuar un sistema de escritura unificado para los distintos dialectos de cada una de estas lenguas, con los problemas de coexistencia de más de una propuesta de escritura y con el problema de la autoridad lingüística (quién decide qué forma es correcta). En general, la falta de textos escritos en dichas lenguas se relaciona, en el corpus que hemos recogido, con el hecho de no conocer las pautas que regulan la escritura en las lenguas aborígenes y que permitiría su uso en contextos formales, como, por ejemplo, a escuela.

Sin embargo, a lo largo del trabajo etnográfico, una de las observaciones habituales fue el uso de los teléfonos móviles en los distintos momentos de ocio. En el próximo fragmento, cuatro estudiantes de magisterio para EIB lo describen del siguiente modo:

Fragmento 5 (*ent: entrevistadora. Carlos y Oscar vienen de las comunidades toba (qom), mientras que Lucio y Juan vienen de dos comunidades wichi*).[minuto 11:05]

1. ent: y acá en el cífma ¿se escribe en qom o wi=chi=?
2. oscar: =sí= sí\
3. ent: en las clases\ pero fuera de las clases\| por ejemplo\ si ustedes se quieren dejar una nota-|
4. [rien]
5. oscar: en castellano\|
6. ent> (señalando a oscar) ¿vos le escribís a él en qom o no?\
7. oscar: en castellano\<0>
8. ent: en castellano\|
9. lucio: nosotros por ejemplo los wichis estamos escribiendo en el idioma esto\ señala el celular]
10. entr: {(A) ah} si-|
11. lucio : sí\|
12. ent: en el movi_en el celular\|
13. lucio: sí\menos gasto\
14. oscar: nosotros también\|
15. lucio: ellos también\



16. oscar: *por eso*
17. ent: *yo quiero verlo*
18. juan: *si lo hacés en_*
19. lucio: *en idioma te cobran menos<0>*
20. oscar: *te cobran menos*
21. juan: *porque la empresa no_<2>*
22. ent: *por qué? yo quiero el truco\ cómo es cómo es [rie]*
23. lucio: *porque la empresa no conoce el idioma y te cobra menos*
24. oscar: *y sí por eso*
25. lucio: *por más =que=*
26. oscar: *=nosotros=*
27. lucio> *es más corto el mensaje\|*
28. ent: *ah-| esto seguramente\ porque es más_*
29. oscar: *claro*
30. ent> *corto*
31. oscar: *si vos escribís en castellano escribís tres páginas\ por ejemplo\|
entonces no sé cuánto te cobra\ depende la empresa\|*
32. juan: *depende la empresa\|*
33. oscar: *Personal es caro*
34. ent: *en los mensajes\|*
35. juan: *sí\|*
36. ent: *yo quiero ver un mensaje en wichi o en qom\|*
37. lucio: *a ver si tengo\| me mandaron uno en wichi\|sí pero_*
38. juan: *yo ahora en este momento estoy recibiendo en el idioma de
[pueblo de Formosa] o sea\ xxx que es distinto\ en el idioma por
ejemplo que el_ que no tiene nada que ver nada que ver_ o sea
nos entendemos pero la escritura de él_*
39. ent: *es diferente_*
40. juan: *es diferente\| se entiende*

Dos elementos parecen importantes de considerar en la lectura del fragmento. En primer lugar, el hecho que frente a la falta de uso escrito de las lenguas aborígenes fuera de las actividades reguladas por la institución, aparece otro uso, propio de la cultura juvenil, que es el uso de mensajes de teléfonos. Las lenguas aborígenes aparecen así en formatos no tradicionales, que para el sistema de creencias



dominantes podrían parecer ajenos a las lenguas aborígenes. Sin embargo, se trata de textos cuya vitalidad es impresionante, y que revitalizan el uso escrito de estas lenguas. Los nuevos formatos permiten así usos que también son categorizados como “transgresores”. Son géneros de por sí desobedientes, infractores, si se piensa en la reputación que tienen, por ejemplo, en la cultura escolar.

En segundo lugar, el formato “mensajes telefónicos” permite usos escritos que abren un paréntesis a la problemática de la coexistencia de diferentes propuestas de escritura, de la autoridad filológica para determinar las formas “correctas”, etc., también dejan en suspenso la obligatoriedad de tomar una posición respecto a estos temas por parte de los jóvenes. Así en el turno 38, Carlos dice que es capaz de entender los mensajes de su amigo wichi de la provincia de Formosa -en donde se hablan otros dialectos del wichí- a pesar de que escribe “diferente”.

Según nuestros datos, el formato “mensajes telefónicos” habilita, también, usos híbridos, mestizos, de las lenguas en contacto, a través de la concurrencia de recursos verbales de diferentes sistemas lingüísticos en contacto.

Para Cerrar

Como decíamos en el inicio de este trabajo, la relación entre los jóvenes, las lenguas ha despertado el interés de los estudios sobre el lenguaje desde hace mucho tiempo. Si en la sociolingüística, en general, se ha asociado a este grupo social con procesos de cambio e innovación lingüísticos, fuera de la academia parece más bien estar ligado a prácticas empobrecedoras o incluso corruptoras del lenguaje (Cassany, 2009). Es común leer o escuchar en los medios de comunicación en Argentina actual informes sobre los perjuicios al lenguaje que provoca la comunicación a través de nuevos formatos tecnológicos.

Lo que hemos intentado mostrar aquí intenta, de alguna manera, explorar la “transgresión” y el lenguaje de los jóvenes desde otro punto de vista: a. como producto de la evaluación (escolar, por ejemplo); b. como orientación interaccional para la comprensión de las prácticas multilingües; c. como formato que enmarca usos particulares del escrito entre los jóvenes.

En el caso que analizamos, las prácticas comunicativas entre jóvenes aborígenes estudiantes de magisterio en el Chaco (Argentina), estas tres formas de mirar la “transgresión” parecen estar relacionadas. Ponen en evidencia la existencia de



un cierto orden sociolingüístico que subyace y sitúa las prácticas plurilingües de estos jóvenes.

Este análisis también permite, creemos, aproximarse a la manera en que estos jóvenes intentan resolver la actuación de nuevas identidades, como son, por ejemplo, las nuevas formas de ser joven y aborigen en un contexto interconectado (o globalizado), pero también aquellas exigidas para resolver, prácticamente, el reto de ser estudiantes que ejercerán la docencia en una escuela de tradición monolingüe en el futuro.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, Leonor (2002). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista de historia bonaerense*, 9, 24: 47-52.
- Acuña, Leonor (2009). Lenguas propias y lenguas prestadas en EIB. Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires: Noveduc, capítulo 13.
- Androutsopoulos, Jannis (2005). Research on Youth-Language/Jugendsprach-Forschung. Ammon, Ulrich; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Ed.): *An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Antaki, Charles; Sue Widdicombe, Sue (Eds.) (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Auer, Peter. (1998). Introduction: Bilingual conversation revisited. In: Auer, Peer (ed.): *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*, Londres: Routledge, pp. 1-24.
- Blom, Jean.P.; Gumperz, John (1972). The Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. In: Gumperz, John & Hymes, Dell (eds.): *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 407-434.
- Cassany, Daniel (2009). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*,



Buenos Aires, Eudeba.

- Censabella, Marisa (2001). Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino - Localización, vitalidad y prioridades de investigación - Trabajo publicado en *Folia Histórica del Nordeste* n° 15, Resistencia (2001-2002): Instituto de Investigaciones Geohistóricas – Conicet, pp. 71-85.
- Goffman, E. (1983). The interactional order. *American Sociological Review*, 48:1-17.
- Grixti, Joe (2008). 'Glocalised' youth culture as linguistic performance: media globalisation and the construction of hybrid identities, *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. <http://www.gencat.cat/llengua/noves>. Invierno 2008.
- Gumperz, John. (1982). *Discourse Strategies*, Cambridge: UP.
- Lüdi, George & Py, Bernard (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker, *International Journal of Multilingualism*, 6:2,154- 167
- Maldonado, Angel (2008). La cuestión del bilingüismo en la EIB: Teorías y Realidades. *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Documento en línea:
http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/simposio_y_coloquio/bilinguismo/maldonado.pdf.
- Pujolar, Joan (2008). Els joves, les llengües i les identitats, *Noves SL. Revista de Sociolingüística*. Documento en línea: <http://www.gencat.cat/llengua/noves>. Invierno 2008.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, Londres: Longman.
- Rampton, Ben (2001). Language crossing, cross-talk and cross-disciplinarity. In *Sociolinguistics*. En: Coupland, Nikolas, Srikant Sarangi and Christopher N. Candlin (eds.), 261-296.
- Trincherro, Hugo (2010). Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática. *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales*, 8, Marzo.
- Unamuno, Virginia (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19, 1-19.
- Woolard, K.A. (1998). Simultaneity and Bivalency as Strategies. *Journal of Linguistic*

Anthropology, 8(1), 3-29.

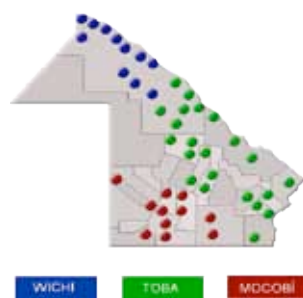
Anexo 1: Mapa de la Argentina

Provincia de Chaco



Fuente: <http://portal.chaco.gov.ar/index.php>

Anexo 2



Este mapa muestra la distribución de las comunidades aborígenes del Chaco, según el Gobierno de dicha provincia.



Anexo 3: simbología de transcripción

> continuación del turno por el mismo participante

Secuencias tonales: descendente: \ ascendente: /

pregunta con pronombre ?

mantenida -

Pausas: breve | media || larga <número de segundos > <0> ausencia de pausa

Alargamiento silábico, según duración · · · · ·

Encabalgamientos:

=texto locutor A=

=texto locutor B=

Interrupciones: texto_

Intensidad:

piano {(P)texto} pianissimo {(PP)texto}

forte {(F)texto} fortissimo {(FF)texto}

To alto {(A) texto} bajo {(B) texto}

Tempo acelerado {(AC)texto} desacelerado {(DC)texto}

Enunciados riendo {(@) texto}

[+texto+] transcripción no alfabética

Comentarios [texto]

Fragmentos incomprensibles (según duració): XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX

Fragmentos dudosos {(?) texto}