

# LAS VOCES QUE SE ESCUCHAN EN LOS DISCURSOS DE UNA JOVEN PAKISTANÍ: QUÉ DICE Y CÓMO LO DICE

M<sup>a</sup> Victoria Goicoechea Gaona<sup>1</sup>  
*Centro Regional Universitario Bariloche*  
*Universidad Nacional de Comahue (Argentina)*

El análisis del uso del lenguaje que un agente singular hace en un contexto dado, aporta información sobre su realidad. En el caso que nos ocupa, los relatos de mujeres de la colectividad pakistaní de Logroño revelan datos de su entorno cultural (religioso), reforzado desde el ámbito familiar para salvaguardarlo y preservarlo debido a su condición de inmigrantes; y nos permiten, además, conocer y evaluar su integración en el país de acogida.

En toda actividad de investigación, la *entrevista abierta* es un instrumento para la recolección de datos. El proyecto de investigación en el que se ubica este trabajo cuenta con los documentos escritos de 10 entrevistas realizadas a mujeres jóvenes pakistaníes vinculadas al ámbito escolar. Producto de la actividad verbal (de la interacción) entre la investigadora y la mujer entrevistada se han obtenido textos que corresponden al género textual (Bronckart, 1997/2004) *entrevista* y responden al tipo de discurso (Bronckart, 1997/2004) *discurso interactivo*. Éstos son, a grandes rasgos, los textos que vamos a analizar.

---

1. La autora del texto ha recibido el soporte de una "Ayuda de cooperación universitaria al desarrollo para estancias de estudiantes e investigadores iberoamericanos y africanos invitados en la Universidad de La Rioja, convocatoria 2011" cofinanciada con el Gobierno de La Rioja, y en el marco del convenio entre la Universidad de La Rioja y la Universidad de Comahue (Argentina).

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El análisis de contenido “es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados o filmados” (Abela, 2001, en Marradi *et al.* 2010, p. 265) que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación. Otros autores (Berelson, 1952, en Marradi *et al.* 2010) definen el análisis de contenido como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. Stemler (2001, en Marradi *et al.* 2010) considera que el interés por el tratamiento cuantitativo de los aspectos manifiestos del texto se basa en el presupuesto de que las palabras más mencionadas en él permiten dar cuenta del verdadero foco de una comunicación. Sin embargo, se reconoció que esta técnica debía ir más allá del simple conteo de palabras, dando lugar a la exploración de cuestiones latentes del contexto, en cuanto “marco de referencia donde se desarrollan los mensajes y los significados” (Abela, 2001, en Marradi *et al.* 2010, p. 265).

Alonso (1998 en Marradi *et al.*) considera que el sociólogo no debe centrarse en el texto por sí mismo sino en cuanto soporte de discursos, dado que desde una perspectiva sociohermenéutica interesa lo que los discursos hacen –y de lo que se hacen los discursos– y no lo que los textos formalizan desde su nivel genético. En esta misma línea, Stubbs afirma que el “análisis del discurso se refiere en general a los intentos por estudiar la organización del lenguaje más allá de la oración, y que se centran en el análisis de éste en su contexto social” (citado por Marradi *et al.* 2010, p. 273).

La línea más influyente es la del análisis crítico del discurso que “considera al lenguaje en cuanto forma de práctica social, centrándose en los modos en que la dominación política social se reproduce a través de los textos” (Marradi *et al.* 2010, p. 273).

El interés por el análisis de la interacción cotidiana, por las interpretaciones y significados compartidos en la interacción (Goffman, 1979 en Vasilachis, 1992), tiene su fundamento en el hecho de que mediante el lenguaje, según diversas teorías de la comunicación, se realizan tres funciones: la reproducción cultural o actualización de las tradiciones; la integración o coordinación de planes de diversos actores (los participantes en la interacción social) y la socialización o la interpretación cultural de necesidades. Irene Vasilachis (1992) aplica elementos del análisis del discurso a la investigación social empírica. Pretende abordar el espacio en que convergen los métodos cualitativos y el análisis lingüístico de textos orales o escritos, de acuerdo con la hipótesis de que ambas estrategias comparten supuestos del paradigma interpretativo, según el cual el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social; el contexto determina el significa-

do y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones. Por todo ello, el análisis lingüístico puede contribuir a la comprensión del sentido de la acción en la interacción de las interpretaciones.

Bronckart (2007, p. 76) plantea la estrecha relación entre los procedimientos de análisis del discurso y los procedimientos de lingüística textual, y considera que “el análisis del discurso aprehendería las relaciones textuales en su relación con las situaciones de enunciación y con la interdiscursividad (Adam, 1999, p. 40), y la lingüística textual aprehendería esas mismas realidades desde el punto de vista descontextualizado de ‘la lengua’”.

## 1.2. ANÁLISIS DISCURSIVO-TEXTUAL

Siguiendo los planteamientos del interaccionismo sociodiscursivo, concretamente lo desarrollado por Bronckart (1997/2004, 2007) concebimos el lenguaje como actividad humana particular. Ésta, la actividad de hablar, persigue el entendimiento por parte de los interlocutores a propósito de lo que constituye el mundo exterior (Habermas, 1988). Tiene, además, por su dimensión dialógica, la facultad de crear formas de interacciones sociales (crea el mundo social) y, por su dimensión significativa, la de crear las condiciones de elaboración de los conocimientos humanos. Por tanto, los discursos (que Bronckart asimila a la actividad verbal) constituyen el instrumento de los procesos conjuntos de socialización y de individualización, base del desarrollo humano: “los procesos de socialización y de individualización constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo humano” (Bronckart, 2007, p. 88). Por lo tanto, dado que “el lenguaje es la forma humana de conocimiento de la ‘realidad’ del mundo, debe ser analizado en sus relaciones con este mundo extralingüístico” (Bronckart, 2007, p. 94).

En consecuencia, todo análisis del discurso (según los postulados desarrollados por el interaccionismo sociodiscursivo) deberá considerar que el lenguaje es, fundamentalmente, la actividad de hablar o discurso y que se realiza según una técnica determinada y condicionada históricamente, es decir, a través de una lengua natural.

### 1.2.1. *El lenguaje como acción*

Los productos de la acción de lenguaje son los textos orales o escritos.

Bronckart (2007) utiliza el término actuar (Habermas lo llama comportamiento) en sentido genérico para designar todo comportamiento activo de un organismo vivo.

En los estudios sobre la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), la actividad aparece como un concepto que expresa la relación vital de todo organismo vivo con el mundo.

La noción general de actividad designa las organizaciones funcionales de comportamientos de organismos vivos, a través de las cuales los organismos tienen acceso al medio y pueden construir (a partir del medio) sus elementos de representación o conocimiento.

Todas las especies manifiestan formas de actuar socializado y una de ellas es el actuar comunicativo destinado al entendimiento entre los congéneres. Sólo la especie humana cuenta con el actuar comunicativo verbal, que le permite poner en juego signos organizados en textos mediante los que construir un espacio gnoseológico, es decir, mundos de conocimientos independientes de las circunstancias de vida individuales pero capaces de acumularse en el curso de la historia. Por tanto, los seres humanos contamos con el actuar humano que Bronckart (2007) ubica entre las actividades colectivas por tratarse de estructuras de cooperación que organizan las interacciones de los individuos con el medio; estableciendo, a la vez, la distinción entre un actuar general y un actuar verbal. El actuar verbal produce actividades verbales cuya función es el entendimiento entre los participantes.

La actividad es social y constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. En este marco, a través del proceso de evaluación social y de lenguaje de las modalidades de participación de un humano singular en la actividad social, se delimitan acciones (como partes de la actividad colectiva), es decir, que las acciones son como porciones de la actividad social, imputables a un organismo singular. Además, este proceso de evaluación es el que atribuye, a los otros, capacidades de acción, de intención y de motivación para actuar y, por lo tanto, los dota de responsabilidad singular en la intervención activa, lo que confiere el estatus de agente a los humanos (Riestra, 2008).

Por tanto, cuando hablamos de acción verbal estamos refiriéndonos a la presencia de un agente singular responsable de su acción. La realización efectiva de la acción verbal se efectúa en forma de textos. Toda producción verbal, todo texto, constituye una forma de acción humana particular (la actividad de hablar o discurso) estrechamente vinculada a las actividades o acciones no verbales (generales). Esta afirmación obedece a que el interaccionismo sociodiscursivo concibe los textos como manifestaciones empíricas de la actividad verbal, que dependen, en ciertos aspectos, de las actividades generales a las cuales organizan, comentan o evalúan.

## 2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Si aceptamos que la actividad verbal está siempre determinada por las propiedades y los productos de la actividad habitual (general) humana en la que se manifiesta, “el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus compo-

nentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto '*objeto lingüístico abstracto*'" (Bronckart, 2007, p. 78). Para el análisis de la acción comunicativa que nos disponemos a realizar la metodología propuesta por Bronckart (1997/2004, 2007) constituye una eficaz herramienta. Consiste en indagar, en primer lugar, acerca de las propiedades del conjunto de las dimensiones del entorno de la actividad discursiva (realizado por integrantes del Proyecto de investigación "Igualdad y género"). A continuación, analizar los discursos (los textos de las entrevistas) partiendo de sus propiedades globales o antropológicas para después abordar las características de los tres niveles encastrados que en su organización interna presentan los textos, y que dependen de la lengua. Dado que los textos son depositarios de buena parte de las significaciones socio-históricas elaboradas por un grupo social, las unidades de sentido que los componen se crean en el discurso (no preexisten a él), se elaboran en el momento, producto del acuerdo entre los hablantes. Por tanto, en línea con el pensamiento de Habermas (1989), se considera al lenguaje como un medio de entendimiento en el que los participantes (hablantes y destinatarios) interactúan, pre-interpretando que su mundo de la vida presenta, simultáneamente, algo en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Esto es posible porque los hablantes manejan un sistema de mundos cooriginarios y se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez (reconocidas o cuestionadas) de verdad, rectitud y veracidad.

## 2.1. LOS TEXTOS: NIVELES DE ORGANIZACIÓN

En cada lengua natural, las formas semióticas se organizan en textos, orales o escritos, es decir, en unidades comunicativas situadas, finalizadas y destinadas a producir un efecto de coherencia en sus receptores potenciales. Estos textos presentan modalidades de organización diferentes, porque se refieren (comentan, clarifican, evalúan, etc.) a actividades colectivas humanas que son extremadamente variables y están construidas en el marco de interacciones comunicativas que, también, pueden ser diferentes (conversación oral informal, situación de conferencia, redacción escrita para la prensa, redacción literaria, etc.).

El estudio de la complejidad y heterogeneidad de los textos llevó a Bronckart (1997/2004) a la elaboración de un modelo de organización general de los mismos y a la conceptualización de las modalidades de interacción entre los textos y su entorno; de ello se desprende la metodología de análisis recientemente propuesta. Bronckart ha logrado conceptualizar las operaciones psico-lenguajeras que los hablantes realizamos y de las que las unidades lingüísticas que componen los textos son huella. Esas operaciones se organizan en tres niveles superpuestos y Bronckart utiliza la metáfora del "hojaldre textual" para ilustrar la estrecha inte-

relación entre ellos. Los hablantes cuando nos comunicamos vamos tomando una serie de decisiones que pueden ubicarse en alguno de los tres niveles o, lo que es lo mismo, realizamos operaciones de diversa índole (psicológicas, discursivo-textuales, lingüísticas) relacionadas con cualquiera de los tres niveles, sin que el orden, en el que a continuación se exponen, sea prescriptivo.

- Nivel de la infraestructura del texto, también denominado plan general del texto. Mediante esta categoría Bronckart se refiere al hecho de que los hablantes (seres socialmente situados) tenemos la necesidad de transmitir una información a unos destinatarios concretos (también, socialmente situados). Y en función de la finalidad que pretendamos con nuestros textos, decidiremos el sentido (qué decir) y la forma en que organizaremos los contenidos. Los hablantes contamos con herramientas socialmente construidas (que hemos ido aprendiendo en el uso, en la interacción) que nos permiten darle forma al contenido temático de nuestros textos. Estas herramientas son los *tipos de discurso* (Bronckart, 1997/2004). Por tanto, dado que cada texto está constituido por la articulación de los distintos tipos de discurso, en este nivel analizaremos cuáles son los tipos que conforman las entrevistas y, en consecuencia, mediante qué lógica la mujer entrevistada construye sus textos.
- Nivel de los mecanismos de textualización. Se trata de la creación de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos. Se logra mediante el empleo de elementos lingüísticos que funcionan como organizadores textuales y permiten el pasaje de un tipo de discurso a otro; la introducción de unidades de información nueva en el desarrollo del texto o la recuperación de esas mismas unidades en segmentos posteriores; el establecimiento de relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos, etc. (Riestra, en prensa).
- Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa. Son procedimientos lingüísticos que dotan al texto de coherencia interactiva o pragmática. En este nivel analizaremos las marcas lingüísticas que revelan qué instancias asumen la responsabilidad de lo dicho (voces) y las evaluaciones respecto del contenido (de lo dicho) que hace el agente (hablante).

## 2.2. LOS TIPOS DE DISCURSO

Bronckart (1997/2004, 2007) afirma que los *tipos de discurso* establecen modalidades de interrelación entre los textos y su entorno. Los *tipos de discurso* son estructuras lingüísticas que marcan las relaciones que se dan entre el texto y el contexto (o sea, que en función de las necesidades del contexto, se han ido elaborando colectivamente estos *tipos*, estas formas de hacer los textos). Bronckart los presenta como herramientas porque dan forma a las relaciones entre nuestro

pensamiento y nuestra lengua y nos permiten realizar, casi automáticamente, las operaciones psico-lingüísticas que precisamos para hablar. Por lo tanto, los *tipos* evidencian las decisiones que el hablante va tomando en el momento de la interacción: si cuenta o expone –es decir, el modo en que se representa el contenido referencial movilizado en el texto (Bronckart, 1997/2004)– y si se implica o no con lo dicho. Estas decisiones no son totalmente libres, sino determinadas por las necesidades del hablante (por el contexto). Las relaciones y las formas de expresarlas no las creamos en el momento de hablar, sino que están disponibles en cada lengua y las aprendemos espontáneamente en los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos y, con más rigor y precisión, en la escuela.

Los textos están compuestos por configuraciones de unidades lingüísticas (subconjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores, de adverbios, de modalizaciones, etc.) y de modos de organización sintáctica relativamente estables. A estos segmentos, Bronckart (1997/2004) los denomina *tipos de discurso*.

### 2.3. LAS VOCES

Las voces son instancias de enunciación que asumen la responsabilidad de lo dicho en los textos y las modalizaciones son evaluaciones o juicios aportados por esas instancias sobre algunos aspectos de lo dicho.

Todo texto, oral o escrito, procede del acto material de producción de un organismo humano. Desde el punto de vista mental y del comportamiento, el autor, como organismo humano, es, en efecto, el origen del texto. Pero cuando se inicia una acción verbal, el autor recurre a subconjuntos de representaciones que se refieren sobre todo al contexto físico y social de su intervención, al contenido temático que se pondrá en funcionamiento y a su propio estatuto de agente; por lo que se puede afirmar “que el autor transfiere la responsabilidad de lo enunciado, pero a condición de subrayar el carácter obligatorio de tal transferencia” (Bronckart, 1997/2004, p. 195). Por ello, Bronckart define las voces como las entidades que asumen (o a las que se atribuye) la responsabilidad de lo que se enuncia.

Generalmente, es la instancia general de enunciación la que asume directamente la responsabilidad de decir. Esta voz que se podría llamar neutra es la del narrador o la del expositor (Bronckart, 1997/2004). Pero la instancia de enunciación puede poner en escena una o varias voces “ajenas” que, por tanto, son voces infra-ordenadas respecto del narrador o expositor. Esas voces secundarias pueden reagruparse en tres categorías: *voces de personajes*, *voces de las instancias sociales* y *voz del autor* empírico del texto.

Mientras que la *voz neutra* es la del narrador o la del expositor, las *voces de personajes* son las que emanan de seres humanos o de entidades humanizadas que están implicados, a título de agentes, en los acontecimientos o acciones cons-

titutivos del contenido temático de un segmento de texto (por ejemplo, en los textos académicos las citas de autores); *voces sociales* son las que emanan de personas, grupos o instituciones sociales que no intervienen como agentes en el recorrido temático de un segmento de texto, pero a los que se menciona en el mismo, en tanto que instancias externas de evaluación de ciertos aspectos de ese mismo contenido; *voz del autor* es la que emana directamente de la persona que da origen a la producción textual y que interviene para comentar o evaluar ciertos aspectos de lo que se enuncia.

Analizamos los *tipos de discurso* porque dependen, en parte, de la relación planteada entre el hablante y las voces enunciativas que él mismo administra en su texto.

#### 2.4. MODALIZACIONES

Bronckart considera fundamental la problemática de la puesta en escena de las voces, porque son esas voces las que asumen (o a las que se imputan) las modalizaciones, las formas más concretas de responsabilidad. Por modalizaciones entendemos las evaluaciones que contienen los textos acerca de ciertos aspectos del contenido temático que contribuyen a establecer la coherencia pragmática o interactiva, ya que orientan al destinatario en la interpretación del contenido temático vehiculizado en el texto. “Tienen como finalidad traducir los diversos comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos del contenido temático” (Bronckart, 1997/2004, p. 83).

En consonancia con Habermas (1987) y los tres mundos que constituyen el sistema de referencia de los hablantes, Bronckart establece tres funciones de modalización que pueden identificarse mediante subconjuntos de unidades lingüísticas que las expresan. El hablante al ejecutar un acto de habla, entabla una relación pragmática con:

- Algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos);
- algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas);
- algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público).

En base a ello, los referentes movilizados en los textos se muestran al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo, de ahí Bronckart (1997/2004) establece tres tipos de modalizaciones:

- 1) Las modalizaciones lógicas guardan relación con la verdad de las proposiciones enunciadas (se expresan acerca de su carácter necesario, posible o contingente de lo dicho). Consisten en la evaluación de ciertos elementos del contenido temático centrado en criterios elaborados y organizados en el marco de las coordenadas formales que definen el mundo objetivo, y presentan esos elementos de contenido desde el ángulo de sus condiciones de verdad, o sea, como juicios relativos al valor de verdad de las proposiciones enunciadas: como hechos comprobables o ciertos, como hechos posibles, probables, eventuales, necesarios, etc. Las modalizaciones lógicas se presentan como ciertas, posibles o probables, y se relacionan con las condiciones de que depende el establecimiento de dicha verdad de las proposiciones.
- 2) Las modalizaciones deónticas consisten en una evaluación acerca de algunos elementos del contenido temático centrada en valores, opiniones y reglas que constituyen el mundo social. Dichos elementos se presentan como dependientes del derecho, la obligación social y/o de la conformidad con las normas en uso. Presentan los hechos enunciados como (socialmente) permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, convenientes...
- 3) Las modalizaciones apreciativas consisten en una evaluación de ciertos elementos del contenido temático vinculado con el mundo subjetivo de la voz que genera el juicio; presentan esos elementos del contenido como beneficiosos, lamentables, extraños, etc. según el parecer de la instancia evaluadora. Introducen un juicio más subjetivo. Los hechos enunciados se presentan como felices, desdichados o extraños.

### 3. ANÁLISIS

#### 3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

El texto analizado es producto de la actividad de investigación propia del ámbito universitario. Los capítulos precedentes informan del contexto académico en el que se lleva a cabo esta práctica y del contexto más amplio –la realidad social y educativa de la zona– que determina los temas desarrollados en las entrevistas. El objetivo de esta investigación es recabar información acerca del ámbito educativo en relación a un colectivo de inmigrantes que por su distancia cultural con el país de acogida puede presentar mayores dificultades de integración. Esta situación determinó que las investigadoras elaboraran textos en interacción con personas vinculadas al ámbito educativo.

Siguiendo el modelo de análisis ya expuesto (Bronckart, 1997/2004), nos centraremos en el estudio de los niveles de *infraestructura* y de *mecanismos de apropiación enunciativa* por su estrecha relación con el contexto en el que sur-

gen las entrevistas, y que se desea conocer. Evitaremos el nivel de los *mecanismos de textualización* por su mayor implicación con las formas lingüísticas y porque las jóvenes entrevistadas se expresan en la que es su segunda lengua, el castellano. Pese a este comentario, hay que aclarar que la información que rastreamos en los textos la inferimos de los elementos lingüísticos que los componen.

### 3.2. NIVEL DE INFRAESTRUCTURA DEL TEXTO

Respecto del nivel de *la infraestructura*, las entrevistas están construidas mediante el tipo *discurso interactivo* que incluye segmentos de texto que corresponden al tipo de discurso *relato*. El *discurso interactivo* es el tipo dominante, organiza los turnos de intervención propios de este género textual y contiene (sustenta) las porciones de texto del tipo de discurso *relato*, concretamente las intervenciones de la joven entrevistada que dan cuenta de su experiencia (llegada al país, ingreso y trayectoria por el sistema educativo).

#### 3.2.1. *Contenidos de la entrevista*

Como ya comentamos anteriormente, la actividad de investigación cuenta con un instrumento para el estudio de campo, la *entrevista abierta*. Se trata de un género textual (Bronckart, 1997/2004) muy conocido y en constante uso, por lo que cuenta con estabilidad en su composición genérica (estructura). Dado que su finalidad es recabar información, los temas que constituyen el sentido del texto están determinados por las preguntas de la investigadora, pero el imperativo de no interferir en la realidad estudiada, hace que sean la experiencia, el compromiso y la decisión de la mujer entrevistada los que, finalmente, determinen la composición temática del texto.

Los temas fundamentales de esta entrevista son: la educación, la familia y la integración social. Para su tratamiento, la mujer desarrolló varios subtemas relacionados: escolarización (mediante el relato de la escolarización propia y de algunos integrantes de la familia); recursos para el estudio (relato); percepción del sistema educativo español (a través de la exposición de su opinión personal); expectativas de formación (exposición de sus proyectos en materia de la educación); relaciones sociales (relato de sus actividades con amigas y compañeras de estudios; exposición de su punto de vista sobre la amistad con personas del sexo opuesto: noviazgo); diferencias: ser o sentirse diferente; práctica religiosa (opinión sobre la religión y sus símbolos); valores culturales y religiosos propios; ventajas de la migración (educativas y profesionales); la cuestión de género (en relación con los roles, la educación, la inserción laboral, etc.).

El análisis realizado indica que el tema de la familia es transversal, es decir, da coherencia a la entrevista: la continuación de los estudios y la familia; la relación con los compañeros y la familia; valores y tradiciones propias y la familia.

### 3.2.2. *Articulación entre aspectos pragmáticos (del uso) y formales (categorías gramaticales)*

La relación entre la estructura del texto, la finalidad social pretendida con el mismo y los temas en él desarrollados se elabora a través de las formas lingüísticas que el hablante emplea. Por ejemplo, en toda entrevista, mediante el tipo *discurso interactivo* se textualizan los turnos de intervención de cada interlocutor. Este tipo de discurso se organiza en el orden del exponer implicado que se construye con verbos en presente y en primera y segunda persona gramatical, para identificar a los participantes en la interacción. En el texto analizado, por tratarse de una entrevista, la implicación es inevitable:

- ¿De dónde has venido con tu familia? ¿De qué lugar de Pakistán?
- Vengo de así una zona que está más cerca de...
- ¿Cuántos sois?
- Somos seis, dos hermanas y cuatro hermanos.

Los verbos en presente (subrayados) sitúan la acción verbal en el momento de la interacción. La implicación del hablante con los datos aportados se refleja en las formas verbales de primera y segunda persona implícitas en la desinencia de los verbos (*vengo, somos, sois*).

En algunas intervenciones de la mujer entrevistada, se encuentran segmentos que responden al tipo de discurso *relato*. El relato se manifiesta en el empleo de las formas verbales de pretérito con las que se reconstruye el pasado y evocan momentos anteriores al de la interacción. Se mantiene el predominio de la primera persona de singular (pronombres personales y verbos) para marcar la conexión del hablante con los acontecimientos. Además, se presentan los hechos en el orden cronológico en el que sucedieron:

- A ver, me interesa saber ¿qué inconvenientes has encontrado y qué ventajas has visto en nuestros colegios?
- Bueno, principalmente en el colegio con mis compañeros y todo eso muy bien, porque ahí entonces conocí a mi otra amiga y también eran Pakistáníes, y otra gente que también como una chica era rumana y así, y también contactamos con gente española, y eso. Y cuando entré, yo, en Sagasta [IES] y entonces, ahí, como entrabas en un grupo y toda esa gente ya se conocía desde antes, entonces te costaba estar con ellos, integrarte; así, como que te quedabas de un lado. Bueno, en Sagasta siempre pasó eso y, no sé, era como que te faltaba estar con tus compañeros, estar ahí integrado con la gente, eso sí. Bueno, eso me pasó durante todo el curso en Sagasta, excepto en primero de bachiller, fue cuando entró gente nueva y entonces ahí como que nadie se conocía y fue más fácil integrarse.

Las citas precedentes constituyen una muestra de los dos tipos de discurso que conforman la entrevista. Para destacar las formas lingüísticas que la componen, en la última cita hemos subrayado los verbos (en pasado) y los pronombres personales, formas propias del tipo de discurso *relato*.

### 3.2.3. *Articulación entre aspectos temáticos (de contenido), pragmáticos (uso) y formales (estructura del texto)*

Desde nuestro punto de vista, en la entrevista analizada el tema predominante es la familia, que aparece como un valor fundamental en la cultura pakistaní. Para desarrollarlo, la mujer entrevistada incorpora a su texto *voces de personajes*. Son las voces del padre (en mayor medida), la madre y el hermano mayor, a veces, generalizadas en lo que podemos denominar la voz de la familia ("*mis padres*", "*mi familia*"). Este tema no podría ser tratado sin referirse a cuestiones culturales, religiosas y sociales que la mujer introduce a través de las *voces sociales*, atribuidas a integrantes indeterminados ("*gente*") de la colectividad pakistaní. Todas ellas entretrejidas con su propia voz (*voz del autor*).

Mediante el término voz social, nos referimos a los enunciados que el hablante atribuye a grupos o instituciones colectivas que no pueden individualizarse, por ejemplo, determinados grupos sociales del país de acogida o de su propia cultura; mientras que en las voces de personajes puede identificarse al responsable de la enunciación: una profesora, el padre, etc.

La interacción, es decir, las preguntas de la investigadora y la necesidad de transmitir significado (de hacerse entender) de la entrevistada llevó a esta última a desarrollar los temas del *orgullo* y del *honor* y, relacionados con ellos, el *respeto a los padres* y *la confianza* de los padres hacia los hijos (todos ellos constituyen valores). En lo que podríamos considerar un último nivel de la jerarquización, ubicamos los temas del *matrimonio* y la *continuidad de los estudios* (la formación de la mujer).

De las constantes referencias al ámbito familiar, inferimos que estos valores se generan y transmiten en ese ámbito, y sabemos que no es una decisión libre, sino determinada por el contexto religioso y, más aún, social. Esto es lógico, ya que somos los seres humanos quienes con nuestras acciones ejercemos el control social: evaluamos si se respetan o no las normas y preceptos que constituyen nuestra identidad individual y colectiva. Sin embargo, nos llama la atención que el aspecto religioso no tiene tanto peso (a juzgar por el texto que analizamos) como la opinión de la comunidad pakistaní. Lo que queremos señalar es de qué manera en la conformación del mundo propio de una persona, una mujer joven, la familia ejerce una doble función: de construcción y de control (supervisión), aportándole una serie de valores que le permitan construir su identidad.

A continuación procederemos a rastrear los temas mencionados (utilizaremos la negrita para resaltarlos) a la vez que analizamos la estructura del texto que los contiene.

El texto muestra la actividad de la familia, la constante interacción entre *lo que tiene que ser*, *lo que puede llegar a ser* y *lo que es* respecto de los temas desarrollados. En materia de educación, por ejemplo, se observa una construcción conjunta, aunque a veces el diálogo no parezca muy fluido:

Mi madre es igual la que más me apoya. Sí, desde que llegamos, y dice: "Quiero que **estudies** y formes tu vida". Ella es la que más **orgullosa** está de mí, de que siga estudiando. En un principio, mi padre estaba, como que no estaba seguro si yo quería, que me esforzaba demasiado o lo que sea; cuando vio [...] que soy yo la que quería **estudiar** que no es mi madre, él ahora está contento que haya llegado a la (*centro de educación superior en el que está escolarizada*)...

Esta cita es un claro ejemplo de la (ya expuesta) complejidad lingüística de los textos: el tipo interactivo (verbos en presente: "*es*", "*me apoya*", "*está*") contiene un fragmento del tipo de discurso relato (verbos en pasado: "*estaba*", "*me esforzaba*" y adverbios de tiempo: "*cuando*", "*ahora*", "*En un principio*"). Avanzando en el análisis, siguiendo la teoría de la acción comunicativa y los tres mundos (Habermas, 1988) la cita muestra algo de la realidad objetiva "*lo que es*": el hecho de que la joven haya ingresado en la educación superior, y refiere la pugna entre "*lo que tiene que ser*" en el contexto de la comunidad pakistaní (mundo social): las mujeres ceden el espacio de estudio y formación a los hermanos mayores (documentado en la entrevista) y "*lo que puede llegar a ser*", es decir, algo del mundo subjetivo respecto del tema de la educación: el deseo de la madre y de la hija por estudiar.

Al principio, yo estaba que: "Igual, mi padre no me apoya". Pero es que siempre, aunque no te lo muestran, es que sí se sienten **orgullosos** de ti. Yo sé que mi padre en el fondo siempre ha estado orgulloso de mí.

Yo creo que mi padre, aunque nunca me lo diga [...] yo sé que por dentro igual también siente el miedo que si yo **me relaciono**, que conozco a la gente y eso. Es que yo siempre lo he dicho, por esa parte nunca tengáis miedo porque yo no creo, yo sé cuáles son los límites y sé que dentro de la **religión** no permite, y eso... Vale, puede ser que haya alguno que me caiga bien y que, no sé, que igual me puede gustar y eso, pero tampoco me imagino que por llevaros la contraria a vosotros que perdáis la **confianza** en mí; no, eso no. No sé, es que yo misma no llego a eso, porque no quiero que pierdan la **confianza** en mí, es lo más importante que tiene una chica, que sus padres **confíen** en ella.

El tema de la confianza de los padres hacia sus hijas aparece relacionado con el del matrimonio. Se muestra un aspecto del mundo objetivo: la confianza es lo más importante que tiene una chica; algo del mundo social: la religión no permite el matrimonio con alguien de otra creencia, y algo del mundo subjetivo de la joven: que algún compañero pueda llegar a gustarle, presentado por ella misma como *lo que*, en este caso, *no puede llegar a ser* (condicionado por la prohibición social), y algo del mundo subjetivo del padre: sus miedos de que pueda llegar a suceder.

... por respeto a mis padres para que ellos no sientan de que bueno, no hemos educado en buena forma a nuestra hija y la gente les critique y eso.

Es que lo más importante ya te lo he dicho es la confianza, y como la tienen, entonces no les preocupa. Saben cómo es su hija, no les importa cómo sea la otra gente hasta ese punto yo creo que...

Tu familia te da libertad para que estudies, de que te relaciones con gente, pero de que te relaciones demasiado... como para dejarte salir con él, que seáis novios, creo que hasta ahí no.

En la última de estas tres citas breves se condensan los temas fundamentales de la entrevista (familia, educación e integración), lo que nos permite rastrearlos desde los tres aspectos (Habermas, 1988). Los padres (algunos) permiten estudiar a sus hijas, esto implica que puedan relacionarse con personas de otras culturas (mundo objetivo), pero no consienten que se enamoren (mundo social: *lo que no tiene que ser*); la joven cree que los padres no van a permitir que sus hijas tengan un novio de otra religión (*lo que*, en este caso, *no puede llegar a ser*), aunque lo expresa con cierta ambigüedad y de su enunciado se infiere cierta vacilación (*creo que hasta ahí no*), por lo que cabría la posibilidad de que esa norma con el transcurso del tiempo y la imposición de la realidad objetiva (evidencia de los hechos si se llegan a dar casos de noviazgo mixto), cambiara.

Del mismo modo, en otros fragmentos de la entrevista, de las palabras de la mujer se infiere el respeto a las tradiciones y, también, la posibilidad de adaptarse a la nueva cultura sin negar la propia. Esto sería posible modificando algunas conductas:

... es que el honor de la familia es como el respeto que le tiene casi todo el mundo, de que mira que son así, que son muy tradicionales, que respetan las costumbres, la tradición, la religión y todo. [...] por ejemplo, si una chica pakistaní conoce a un chico español y se casa con ella, no se; gente que te dice: "Mira no le has dado buena educación; a tu hija no le has enseñado cómo tenía que comportarse" tal y cual. Entonces, es eso lo que afecta y, no sé. Y creo más que los padres, igual, podrían llegar a aceptar esa relación de su hija con otra persona, pero cuando habla la gente, les critica y les dice de todo, en-

tonces creo eso les afecta a los padres y hasta puede llegar un momento rompen, que digan a su hija: "Tú no eres nuestra hija", y ya está.

El análisis que estamos realizando nos permite articular aspectos temáticos y composicionales del texto. Para mostrar la composición del texto, en la cita precedente hemos subrayado lo que denominamos voces sociales, los comentarios que la entrevistada atribuye a grupos indeterminados ("casi todo el mundo", "gente") que evalúan lo realizado por los padres. Al final de la cita se observa la voz propia de la mujer ("Y creo más que los padres igual podrían..."). Respecto del contenido temático, predomina el desarrollo de cuestiones del mundo social: la conformidad o no con las normas establecidas

A continuación presentamos otro ejemplo en el que se desarrolla el mismo tema con una construcción textual similar: el fragmento presenta voces sociales (subrayadas) y finaliza con la voz propia ("Y yo creo que"):

Y si tú conoces a otro que es de tu propia religión, que más o menos pertenece, bueno que digamos a la misma clase y eso, o sea, lo que también dan importancia en Pakistán es poder decir tal y cual; los padres poder tratar y eso, si llega te pueden decir que sí. Creo que en eso en Pakistán están abriéndose los padres, no están ahí que te van a buscar el novio y te casas, ya no tanto. Ahora se están abriendo un poco más, porque saben que si hacen eso, es su hija la que tiene que sufrir a lo largo de toda la vida con esa persona. Y yo creo que, en los últimos años, se han dado muchos casos de que las chicas se suicidan, o que les pasa muchos maltratos [...] y al final la culpa la tienen los padres, porque han sido los padres los que han elegido. Y ahora creo que les dan más libertad para no quedarse ellos con que es nuestra culpa, así como que es tu decisión, tú lo has elegido y como que bien.

La investigadora indagó en las tradiciones (indumentaria, prácticas religiosas) y su vinculación con la religión. Las respuestas de la mujer delatan la pugna entre la presión social y la opinión (convencimiento) personal; esta última determinada por el respeto a su familiar más que por el texto sagrado, Corán:

... después, cuando vas haciéndote mayor y te das cuenta de que sí es obligatorio [el velo] y tal y cual, entonces empiezas. Yo más que por obligación o porque la gente diga que no lo llevo, más lo llevo por respeto a mis padres para que ellos no sientan de que, bueno, no hemos educado en buena forma a nuestra hija y la gente les critique y eso...

Bueno de igual forma lo llevaría [el velo] porque, al principio me daba igual, pero después cuando me acostumbré y no lo tengo es como que me falta algo y eso.

En las dos citas precedentes la joven desarrolla el tema en relación a la norma (aspecto del mundo social), por lo que es presentado como un hecho conveniente, dada su obligatoriedad.

... cuando fui a Pakistán entonces, ahí, vi a la gente con pañuelo y todo. Entonces, ahí fue cuando más me acostumbré. Entonces me sentía como que vaya, aquí es así y así tiene que ser. Pero aquí hay gente que dice que igual lo llevan por machismo y eso, no creo que sea por machismo lo llevan por llevar y ya está, porque les exige la religión.

La voz social que contiene la cita anterior refleja la opinión de algunos sectores del país de acogida ("*aquí hay gente*"), en contraste con la opinión de la joven (voz propia).

... yo lo llevo por la religión, no me importaría que un hombre me ve por la calle y me dice: "Venga a ver que estás sin el pañuelo". A mí me da igual eso, a mí me da igual que digan o que no digan. Yo lo llevo por respeto a la religión y eso. A mí me da igual.

A la pregunta de la investigadora acerca de qué tiene más peso en su decisión: el respeto a la religión o a la familia, la respuesta es contundente:

Para mí más el respeto hacia mi familia.

Debido a las múltiples relaciones que en la entrevista se establecen entre los distintos temas que la componen, nuevamente la educación nos lleva a la formación y el trabajo. La voz de la mujer es firme cuando se refiere a su futuro y expectativas en cuando a su formación. Respecto de este tema, cabe destacar que la única voz individual (*voz de personajes*), distinta a la de un integrante de su familia, que aparece en su texto corresponde a una profesora que marcó su decisión de estudiar:

... me decía que yo podía y que lo tenía que hacer [estudiar]. Eso fue la cosa que más había influido en mí. Bueno, creo que gracias a lo cual estoy aquí.

De sus palabras inferimos que la seguridad con la que se expresa (*voz propia*), le viene del apoyo y la confianza en su familia y en su formación:

Pero, luego, cuando llego y estoy muy cansada y estoy hasta las dos, a veces, estudiando y pasando apuntes me dice: "Ves que te dije que no". "Vale, pero eso cuesta y si lo estoy intentando, a ver déjame"

... y digo a mis padres: "Ni penséis en que me voy a casar o lo que sea porque [...] No me mires, porque no me voy a casar hasta que no termine los estudios".

A mí, por ejemplo, si dicen mis padres: "Cásate". Yo, vale, me caso. Pero no se puede ver las inconveniencias de que igual tendría que dejar de estudiar y yo no quiero pensar en eso, hasta que no haya terminado los estudios. Eso es lo que más quiero terminar de estudiar.

La formación recibida y, por supuesto, su experiencia han desarrollado el compromiso con su comunidad; compromiso que le lleva a expresar su preocupación respecto de la educación de las niñas:

Eso es lo que yo tampoco me explico. A ver qué puede haber en colegio para que la niña no vaya. Ahí lo único que va a recibir va a ser educación, y va a aprender y todo eso. Es que yo nunca le vi nada malo a eso, en cambio, igual le dejan ir a otros lugares, que también... Igual se pasa todo el día por la calle; en vez de estar por la calle puede estar en un colegio aprendiendo y sabiendo más cosas y eso. Es que también mi hermana en la asociación que trabaja, también había mujeres que decían que les había llegado una carta de su hija diciendo de que la matriculen [...] y que estaban esperando que cumpla diez seis años y que no sea obligatorio. Y yo le digo a mi hermana, a ver, en vez de apoyar a esa señora, diciendo que no matricule a su hija, tú dile que la matricule, ahí no le van a hacer nada malo, le van a dar una información, la van a educar. Dice mi hermana: "A ver, yo no puedo cambiar la mentalidad de la gente". Pero les puedes instruir y eso...

En la cita anterior encontramos una referencia al mundo social del país de acogida: la obligatoriedad de la escolarización, y un testimonio del problema de integración, o mejor, de las dificultades para la interacción entre dos culturas. La cita muestra dos realidades: la resistencia a la interacción por parte de las madres y la aceptación de la norma, la integración, de parte de la joven entrevistada. En su texto contrapone su punto de vista con el de la mayoría que expresa mediante la voz social (subrayada). El testimonio de la mujer muestra cómo una fuerte presión social (interna) ha jugado y sigue jugando en contra de la escolarización de las jóvenes pakistaníes, repercutiendo negativamente en su integración en el país de origen. Aunque, después de diez años, esto parece ir cambiando:

Yo creo que, en un principio, no había gente que fuera [a la escuela], y por eso se han quedado ahí como que no lo hacemos. En el trabajo, sí querían trabajar, pero siempre decían: "¿En qué vamos a trabajar? y si lo hacemos nos van a criticar" [...] Yo conozco sólo a mi hermana que fue la primera chica que empezó y aparte de ella luego empezaron una y ahora donde trabaja ella también trabaja la hermana de...

Sí, y ahora, además, como que los hombres ven que se están atreviendo [a salir a trabajar] más mujeres, de una forma como que también ayudan en el hogar, y eso yo creo que también les dejan que lo hagan. Si hay más gente

en casa entonces necesitan una situación económica buena y aún si quieres que tus hijas sigan **estudiando**, tal y cual, más aun.

No se están quedando, vale, pues el marido **trabaja** y ya está. En cambio, ahora creo que ya lo quieren hacer por su lado [salir a **trabajar**]...

... a las mujeres adultas, sí que me gustaría que si tienen hijas y eso, que les dejen **estudiar**, y que no llegue un momento que en vez de apoyar a su marido para que dejen de estudiar y eso, que apoyen más a la hija y que respeten su decisión. Porque, a mí eso me ha pasado con mi familia, que mi madre y mi hermana siempre me han apoyado. Entonces yo pienso que en otras familias, las mujeres tendrían que hacer lo mismo, respetar la opinión de la hija y apoyarle y ayudarle ella, y aunque su marido es incorrecto, que no está bien, es lo que está pasando, apoyarle a él. No tenían que apoyarle a él sino a su hija más, si quiere **estudiar** y eso [...] Siendo independiente puede llevar su vida sin la necesidad de otra persona.

Las citas precedentes manifiestan obstáculos atribuidos, a lo largo de la entrevista, a la presión social que repetidamente traducen las *voces sociales*. La voz de la joven expresa su opinión sobre el tema de la formación y su compromiso por concientizar a otras mujeres de la necesidad de vencer las presiones sociales que históricamente, según su propio relato, han jugado en contra de la libertad de la mujer (la cuestión de género).

### 3.3. NIVEL DE LOS MECANISMOS DE ENUNCIACIÓN

Hasta el momento, el análisis de la estructura del texto ha mostrado cómo el hablante lo construye con el aporte de distintas fuentes (*voces*). A eso hay que agregar los matices que las modalizaciones le añaden. Las modalizaciones son comentarios acerca de los temas que en el texto se exponen o cuentan. La mujer entrevistada expresa sutilmente su conformidad o no con lo manifestado por un grupo social, por un integrante de su familia, incluso, por ella misma, y eso lo hace mediante pequeñas palabras o construcciones gramaticales a las que denominamos modalizaciones.

En primer lugar, en lo que Bronckart denomina nivel de la infraestructura, hemos analizado *lo que se dice* en las entrevistas (temas desarrollados) y, al mismo tiempo, *cómo dice lo que dice*, es decir, desde qué punto de vista, a través de qué voz (nivel de los mecanismos de enunciación) se expone o cuenta. Al presentar la metodología de análisis se aclaró que estos niveles no se dan aisladamente, sino que implican operaciones, procesos mentales, que los hablantes realizamos simultáneamente, prueba de ello es lo difícil que resulta separarlos para el análisis. A continuación, profundizaremos un poquito más, en el estudio de este último nivel, buscando más datos acerca de *cómo dice*.

De los tres tipos de modalizaciones establecidos por Bronckart (1997/2004), en la entrevista predominan las modalizaciones deónticas, entremezcladas con modalizaciones apreciativas. Esto se debe a que las deónticas son las que se utilizan para referir aspectos relacionados con los valores, las reglas y las normas que organizan y constituyen el mundo social de los hablantes. Ya hemos mostrado que los temas desarrollados en la entrevista tienen relación con los valores y las normas propios de la cultura pakistaní, por ello es lógico que predominen las modalizaciones deónticas. Constantemente la mujer se refiere a hechos que presenta como socialmente aceptados por la mayoría, pero que desde su punto de vista considera lamentables (modalizaciones apreciativas):

Yo creo que no es tan importante los símbolos. A ver, tú sabes que perteneces a tal religión y que eres practicante, lo llevas dentro de ti, no hace falta que esté así, que digas: "Mira yo llevo esto porque lo soy", o no se qué. Es que a mí, a veces, los símbolos me parecen, "Mira que yo soy más practicante que tú o que tú no eres igual" y eso. A mí, por ejemplo, si una señora me dice por la calle: "Que no llevas el pañuelo", y digo: "Vale, yo sé que soy musulmana, sé que es mi deber llevarlo, y si no lo llevo es mi problema; si tú eres practicante y eso, tú pónelo. Yo no te lo estoy diciendo que te lo quites o lo que sea". A mí, en esas ocasiones, me ofenden cuando la gente me dice eso, digo es que lo tengo que llevar y sé que soy musulmana, lo llevo dentro de mí. No me voy a poner el pañuelo, mira que si soy o no soy más practicante que tú y eso.

Mira, yo lo digo más por el sentido de que cuando yo veo el pañuelo, lo veo como un complemento que lo tengo que llevar, y eso. Si por ejemplo lo llevo como lo llevo ahora, si me ve alguna mujer y me dice: "Tápate". Entonces es cuando me ofende, porque, vale, sí, yo sé que me lo tengo que poner en la cabeza, me lo pongo, pero no hace falta que me lo digas tú.

Es que esa forma es cuando más te ofende, que ellas se lo ponen muy ajustado y que mira, yo sí que lo llevo más que tú. Eso es lo que más me ofende, que me digan de esa forma que no lo llevas, y eso, que es obligatorio. Es como que te dicen que tú no lo sabes, o que te dejan así como más inferior o eso; no me gusta.

En esta serie de citas se exponen cuestiones relativas al mundo social: las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad. Las modalizaciones deónticas (destacadas en negrita) expresan *lo que tiene que ser* respecto del uso del velo: *lo obligatorio, lo que se debe, lo que se tiene que hacer, lo que no es necesario que* le recuerden. Además, la mujer entrevistada presenta la realidad que comenta como un hecho lamentable, que no beneficia a nadie. Este matiz lo expresa a través de modalizaciones apreciativas (subrayadas): "no es tan importante", "a veces, los símbolos me parecen", "lo que más me ofende". Mediante fórmulas lingüísticas (que se repiten a lo largo de toda la entrevista) como "yo creo

que”, “yo sé que”, “no hace falta que”, “es mi deber”, “lo tengo que”, “es obligatorio”, etc. se refiere a una costumbre pakistani (el uso del velo), costumbre que acata y acepta hasta cierto punto; lo que cuestiona es la actitud de algunos integrantes de la comunidad. El cuestionamiento se infiere de las modalizaciones apreciativas (subrayadas); a través de ellas muestra aspectos de su cultura según su punto de vista y en función de su propia experiencia: no está en contra de la norma, sino de cómo algunas personas la ejecutan.

En otros fragmentos encontramos mayor cantidad de modalizaciones apreciativas:

Es que yo **no sé**, como llegué desde niña estoy, en ese aspecto **no sabría exactamente**, pero yo **creo** que las mujeres pakistaniés, igual, *si se sienten cómodas aquí, están bien* y tal y cual, en cuanto a situaciones que pasa en Pakistán dependiendo de cada persona. [...] Entonces yo **pienso** que en otras familias las mujeres tendrían que hacer lo mismo, respetar la opinión de la hija y apoyarle y ayudarle ella, y aunque su marido es incorrecto, que no está bien, es *lo que está pasando* apoyarle a él. No tenían que apoyarle a él, sino a su hija más, si quiere estudiar y eso. Encima, si le dejan estudiar y llega a ser algo en la vida, los que más beneficio van a tener ellos, se van a sentir orgullosos de que hemos formado a nuestra hija en algo bueno en la vida, que no la hemos dejado ahí dependiendo de otra persona, que puede hacer la vida por sí sola, no necesita de alguien.

Mediante verbos modales como **poder**, **tener**, **creer** y **pensar** la mujer se refiere a situaciones ya establecidas (y aceptadas) en su comunidad, concretamente al rol de las mujeres en la familia, para cuestionarlas y expresar su punto de vista al respecto (*lo que no tendría que ser*): “tendrían que hacer lo mismo” [que su madre]. Utiliza modalizaciones apreciativas (subrayadas) para expresar su opinión acerca de cuál tendría que ser la condición de la mujer (“que puede hacer la vida por sí sola”), cuestionando, una vez más, el modo en que se establecen las relaciones interpersonales en su comunidad. Además, en esta cita, se observan modalizaciones lógicas (en cursiva) con las que evalúa aspectos del mundo objetivo (*lo que es*) de su comunidad, concretamente el hecho de que, en general, las mujeres apoyen y acaten la decisión del marido (que las chicas no estudien y se ocupen de las tareas de la casa). Presenta esta situación con un doble matiz: como una realidad cierta (*es lo que está pasando*) –modalización lógica–, y como una realidad no deseable (*es incorrecto, que no está bien*) –modalización apreciativa–. Las modalizaciones apreciativas (“bueno”, “no está bien”) reflejan parte de su mundo interior (“algo bueno en la vida”) y sitúan al interlocutor ante su opinión personal, fruto de su experiencia, en clara discrepancia con la de la mayoría.

Es constante la repetición de “yo creo” y “no sé”. Su empleo puede deberse a diversas circunstancias: desconocimiento de algunos temas (sistema educativo pakistaní, realidad social pakistaní, etc.); expresión de lo que supone piensan los demás (padre, otras mujeres, etc.); necesidad de plantearse temas que aún no tiene muy claros (opinión personal sobre cuestiones fundamentales de su cultura que le resultan conflictivos por la dificultad de integrar las dos culturas). Hemos observado que solamente en el último caso, cuando la investigadora le interroga sobre cuestiones no resueltas (relación con sus pares, por ejemplo) la joven se expresa con monosílabos:

- ¿Y has ido a cenas con la clase?
- ¡No! (ríe)
- ¿Y por qué? Si quieres decirlo, yo entiendo que esta pregunta...
- No, es que era que como que *quedaban sobre las diez*, por ahí, y entonces mis padres... Bueno yo *nunca les pregunté*, pero sé que si les llegara a preguntar, igual, no sé, tampoco sabrían decirme sí o no, por eso tampoco quedaba.
- Tú preferiste no preguntarles.
- No. Y además, encima era que si yo quisiera ir, sí que les hubiera preguntado, tampoco tenía así como ganas de ir a esa hora por ahí.

El tema de la relación con los pares (jóvenes españoles) constituye un dilema entre *lo que tiene que ser* (mundo social) y *lo que podría llegar a ser* (mundo subjetivo). Las dudas que la joven manifiesta a través de modalizaciones apreciativas (subrayadas): uso de la conjunción condicional y de las formas verbales de condicional y subjuntivo (“si yo quisiera ir”, “tampoco sabrían decirme” “si les llegara a preguntar”) evidencian *lo que podría llegar a ser*. Dicho de otro modo, consideramos que en este caso, mediante las modalizaciones apreciativas la mujer oculta su deseo, manifiesto en lo que son evidentes excusas para no tratar el tema con su familia. Si esto no fuera así, si nuestra observación no fuera correcta, la joven podría haber usado formas verbales de indicativo, expresando objetivamente lo que *dice que es*: su deseo de no salir. Si tuviera clara esta cuestión emplearía el modo indicativo para afirmar o negar, mientras que el matiz que aporta el uso del modo subjuntivo revela la incertidumbre que estamos señalando. Los adverbios de modo que privan de objetividad a los enunciados: “*así como*”, “*igual*”, “*como que*” los hemos marcado en negrita, como modalizaciones deónticas, por considerar que expresan la pugna entre el mundo social (la norma) y el mundo subjetivo de la joven. Para resolver esta contradicción la mujer recurre a las normas, al *deber ser* que su cultura le aporta. Consideramos que a esto se debe la gran cantidad de modalizaciones deónticas que en la entrevista aparecen:

- Y el tema chicos, ¿os gusta mirar alguno? (risas), ¿sentís curiosidad por alguno?
- No, yo **hasta ahora no**, pero **así como** compañero o algo **así sí**, pero de otra forma no.
- ¿No ves, tampoco, compañeros que dices: ¡Oye, mira éste que majo o qué guapo!?
- No me llaman; así que si son majos, entonces, sí me caen, pero **así como** llamarme tanto la atención, y eso, no.
- ¿Y qué te parecería si tú encontraras, o tu amiga, vamos a ponerlo... no sé, has pensado alguna vez si conocéis algún chico?
- Es que *es imposible*.
- ¿Por qué es imposible?
- Porque en un principio está la diferencia de religión y eso. Bueno de conocer, sí que **podemos conocer** mucha gente, pero que lleguemos a ser más que compañeros o amigos, **no creo**.

El tema del noviazgo con alguien de una cultura diferente aparece como algo imposible (aspecto del mundo objetivo) y como algo socialmente prohibido (aspecto del mundo social). Al referirse al tema y decir *que es imposible*, la joven lo presenta como una realidad comprobable (aspecto del mundo objetivo) que, además, está prohibida (aspecto del mundo social). Una vez más el empleo de adverbios (“*hasta ahora*”, “*así como*”, “*algo así*”) en lo que consideramos modalidades deónticas, denota inseguridad ante el dilema que este tema supone y revela lo que, según nuestra visión occidental, creemos podrían ser algunos de sus deseos no expresados.

- ¿Qué crees, qué hay una desconfianza en el sistema educativo español o por qué?
- Yo **creo** que más desconfianza tienen entre ellos mismos; desconfían de que si la mandamos, que, **igual**, la gente va a hablar y eso. Es que es *como siempre*, le dan importancia a lo que dice la gente. A ver, si te guías por lo que dice la gente, **es como** que nunca puedes hacer nada en la vida. Siempre estás pendiente, a ver si hago esto la gente me va a criticar, y es **como que** te quedas ahí. Tienes ganas de hacerlo y **como que** no lo haces, porque la gente critica, y es **como que** te quedas en la vida y no se vuelve a tener la misma oportunidad, la gente no lo aprovecha. Y a mí, en un principio, es lo que más me molesta. Digo, y ahora yo, por ejemplo, y mi amiga hemos llegado hasta la [*educación superior*], **igual**, ahora la gente se abre un poco más y deja estudiar a sus hijas y piensa, de que **igual**, mira ellas han llegado y nosotras si hacemos lo mismo también **pueden llegar** hasta ahí. Es que iban al instituto como nosotras y ya hemos visto que, poco a poco, ya van entrando más niñas.

Con la modalización lógica que introduce en su texto (“*como siempre*”) la joven expone una realidad cierta: cómo es y ha sido la vida en su comunidad respecto de un tema concreto; con las modalizaciones deónticas (negrita) se refiere a aspectos convenientes para el grupo (implícitos en la cita), es decir, lo que debería ser, lo que podría llegar a hacerse (aprovechar las oportunidades que la vida presente); con la modalización apreciativa (“lo que más me molesta”) revela su impresión subjetiva sobre el tema.

#### 4. RESULTADOS

¿Por qué nos interesa saber cómo están organizados determinados textos? Porque su estructura, los tipos de discurso que los componen, está estrechamente relacionada con la distribución de las voces y las modalizaciones. Las primeras aportan información sobre qué personas o sectores de la población cuentan con el reconocimiento o el rechazo del hablante, de ello podemos inferir cuestiones ideológicas, por ejemplo.

En el caso de la joven de 19 años cuya entrevista hemos analizado, su discurso delata la presencia fuerte y constante de sectores tradicionales de su comunidad (“*la gente*”, “*un hombre*”, “*casi todo el mundo*”) con los que disiente (“*Así como que te están marginando y eso no es así*”); mientras que los grupos sociales del país de acogida (España) tienen menor peso y presencia, ya que en pocas ocasiones se refiere a ellos y, cuando lo hace, circunscribe sus comentarios a un sector determinado (el de los jóvenes compañeros de estudios) con quienes mantiene escasa relación. Lo que queremos decir es que la opinión de estos últimos no es tan decisiva como la de su familia, por ejemplo, por lo que no parece afectarle demasiado: (“*Sí, para mí cada persona tiene su forma de ser, yo tengo la mía*”). Las personas más influyentes son las que componen su grupo familiar (padres y hermanos mayores, sobre todo la hermana que constituye un modelo a seguir en cuanto a la inserción laboral). Solamente en una ocasión se refiere a una persona de nacionalidad española (una profesora) individualizándola y destacando la influencia que ejerció en su decisión de seguir estudiando.

Las manifestaciones de esta joven denotan un fuerte compromiso social con su comunidad, al proponer, tanto con sus palabras como con su trayectoria formativa, acciones que suponen un cambio en el rol de las mujeres pakistaníes afincadas en España: la defensa del derecho de la niña-mujer a la educación, al trabajo y a una vida propia (no supeditada a la figura del hombre). Esta independencia que proclama y concreta en su decisión de formarse para después trabajar en favor de su comunidad (en España e, incluso, en Pakistán), se sustenta en valores culturales propios y en el apoyo familiar. Por ello consideramos que el testimonio de esta joven revela una forma de integración de las posibilidades y valores del país de acogida sin renunciar a los propios o, por lo menos, a aquellos que

considera positivos: “*Yo he venido a estudiar y no a ver cómo me visto y cómo no. A eso no le doy importancia*”.

Otro aspecto de su integración se infiere de su irrevocable decisión de permanecer en España, ya que el español es su lengua y es en este país donde se está formando y donde encontró, y supo aprovechar, oportunidades para su crecimiento individual y social:

...para mí lo de haber venido aquí en España, lo mejor de todo formarme en un colegio, poder haber conocido más gente, más culturas y no quedarme en el mismo país sin saber cómo es la gente de otro país. Eso es lo que ha sido principal para mí...

El tema de la integración de las jóvenes pakistaníes con sus pares españoles es una de las cuestiones que más preocupa a la comunidad española en general, y a la educativa en particular. Aunque ya sabemos que la escuela tiene un papel fundamental en ello, consideramos que la información que se desprende de esta investigación puede ayudar a comprender cómo y hasta qué punto la integración podría ir realizándose. Seguro que una vez que se tiene acceso a los universos desplegados por las mujeres en las entrevistas (a los que se hace alusión no sólo en este capítulo, sino a lo largo de todo el trabajo de investigación) no vamos a *pensar* la integración como hasta ahora (que compartan nuestros gustos; que, de la noche a la mañana, destierren prácticas que nosotros no comprendemos, etc.). Un cambio de perspectiva o, simplemente, una ampliación de nuestro punto de vista nos permitirían acompañarlas y colaborar (sobre todo a quienes desempeñamos un rol docente) para que sean ellas mismas quienes decidan cómo quieren que su vida se desarrolle, qué incorporar de lo nuevo y qué mantener de su tradición.

Por tanto, afirmamos, una vez más, que, a juzgar por sus palabras, esta joven integra valores pakistaníes y europeos. Las formas lingüísticas que conforman su texto reflejan procesos de pensamiento propio y de su grupo social de pertenencia, conocerlos es saber más acerca del colectivo que integra y avanzar un paso más hacia la interculturalidad.

Destacamos la importancia de esta investigación porque no sólo aporta datos sobre un tema determinado, el sistema educativo, sino sobre las convicciones y vivencias de un grupo de jóvenes. La comunidad española con ese conocimiento podría llegar a integrar desde la diferencia. Si conocemos los valores del otro/a, podremos compartirlos o no, estar de acuerdo o no, pero el respeto que toda norma de convivencia nos impone hacia aquellas reglas y organizaciones sociales que no vulneren aspectos del mundo objetivo, siempre nos llevará al consenso.

El análisis realizado descubre la cadena de sentido que la joven despliega en la entrevista: las relaciones que establece entre los temas responden al hecho de que el desarrollo de uno contribuye a la explicación de otros; para ello introduce en su texto temas que no han sido planteados por la investigadora y que decide desarrollar para asegurarse la comprensión del interlocutor. Todos ellos son reflejo del mundo social e individual de la joven.

Entre las características propias del género textual analizado, cabe destacar el hecho de que en su confección hayan intervenido dos agentes: la investigadora y la mujer entrevistada, por lo que podríamos decir que cada una pretendía una finalidad distinta con el texto que conjuntamente elaboraron. A través del análisis realizado hemos tratado de demostrar cómo la organización temática de la entrevista (la jerarquía que se observa entre los temas tratados) tiene relación con la finalidad pretendida (doble, en este caso, conocer el pensamiento pakistaní y hacerse comprender en una lengua que no es la propia) y con los sentidos que se quieren priorizar (intencionalidad del hablante). Mediante la acción de lenguaje, la joven construye y reproduce el mundo social de su comunidad. Reproduce su cultura a través de las distintas voces y modalizaciones que utiliza en el desarrollo de los temas de los que habla. De ese modo, ofrece un panorama amplio, no se limita a exponer su propia visión, al tiempo que reparte la responsabilidad de lo dicho: parte es asumida por ella misma (voz del autor) cuando articula sus opiniones personales con las de otras personas (voz de personajes) y sectores (voz social); a veces, con el fin de potenciar su propia voz y otras para mostrar un panorama completo y real de la situación. En su texto, la mujer entrevistada pone en juego las ventajas que la nueva cultura (país de acogida) proporciona y los valores de la cultura propia (pakistaní).

Pese al predominio de formas modales que indican duda o inseguridad ("*creo que*", "*no sé*"), la mujer deja clara su postura frente a la de la generalidad del colectivo pakistaní cuando trata temas como la educación, el trabajo y valores como la familia y la religión. No sucede lo mismo cuando se refiere a temas más difíciles de consensuar, concretamente las relaciones personales: participación en eventos sociales (salir de noche, comidas, etc.) y amistad con personas del sexo opuesto.

Las modalizaciones deónticas y apreciativas impregnan la entrevista, porque en ella la mujer expresa lo que conoce de su cultura, las normas y valores que rigen el comportamiento de la comunidad matizadas por la apreciación subjetiva que sus propias vivencias le aportan. Hay pocas modalizaciones lógicas ni siquiera en cuestiones muy evidentes para ella (quiero estudiar, hay que ir a la escuela). Tal vez la ausencia tenga que ver con el hecho de que para su comunidad no se trate de una verdad tan evidente como lo es para nosotros y para ella misma, por lo que todavía hay que trabajar para que se establezcan como necesarias.

## 5. CONCLUSIÓN

Si la función principal del lenguaje es la construcción de sentido, lo que muestra esta entrevista es que para llevar a cabo una acción comunicativa se requiere del consenso entre los interlocutores. Prueba de ello es el hecho de que sea cual sea el tema que la investigadora propone, la diferencia cultural exige a la mujer entrevistada asegurarse de que su interlocutora le va a entender y para ello tiene que explicar algunas cuestiones que pueden interpretarse como redundantes o digresiones.

Es en los textos donde se manifiestan las relaciones entre las producciones lingüísticas y el contexto accional y social en las que surgen. Por ello, los hablantes *dicen* aquello que está presente en su mundo y mediante determinadas expresiones lingüísticas (modalizaciones) precisan cuáles son los aspectos que conforman su realidad: objetiva, social y subjetiva, así como su compromiso o posicionamiento ante los fenómenos o circunstancias que les toca vivir.

El análisis de la entrevista nos muestra algunos aspectos de la cultura de la mujer entrevistada, debido a la decisión personal de destacar los valores que considera fundamentales, frente a los que considera meros símbolos religiosos. De su discurso se desprende una construcción personal que busca el equilibrio entre dos culturas.

El interaccionismo sociodiscursivo enfoca la actividad de lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. En ese sentido, los textos materializan las formas específicas que la actividad de pensamiento-lenguaje ha tomado en los distintos ámbitos socioculturales, por lo que son la concreción del logos de un grupo humano determinado (Bronckart, 2007).

## BIBLIOGRAFÍA

- BRONCKART, J. P. (1997/2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J. P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2010): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

- RIESTRA, D. (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RIESTRA, D., GOICOECHEA, M. V. y TAPIA, S. M. (en prensa): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- VASILACHIS, I. (1992): "El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos". En Floreal Forni *et. al.*, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.