



## ***Prácticas del lenguaje en contextos de diversidad cultural: una propuesta desde la Etnopragmática***

**Gabriela Bravo de Laguna\***

En la escuela no, no se hablaba quichua en la escuela. Y nada más que en la casa yo hablaba quichuap porque mis padres hablaban. En tonces en la escuela no nos daban esa importancia de la quichua, al contrario, trataban de anularlo, no querían que hablemos la quichua. Después esas cosas hacen que se pierda la quichua...  
Emerio Coria [1]

### **1.- Introducción**

En el año 2013, en el marco de la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), ganamos, junto con mis colegas Adriana Speranza y Marcelo Pagliaro, un proyecto de investigación interinstitucional entre el ISFD N° 21, Dr. Ricardo Rojas, de la localidad de Moreno, y el ISFD y T N° 9 de La Plata. Esta convocatoria tuvo dos aspectos altamente relevantes tanto para los docentes que formamos parte del proyecto como para los institutos de educación superior que participaron: se subvencionó a los equipos para poder realizar investigaciones en el marco del nivel, problematizando las prácticas – educación superior –; en segundo lugar, se becó a alumnos de los años superiores de los profesorados para que se inicien en el trabajo de investigación [2]. Ese proyecto significó comenzar a profundizar una preocupación por las problemáticas que enfrentábamos a diario en nuestras actividades docentes en distintos niveles de educación formal y en distintas zonas de la provincia de Buenos Aires, siempre en el marco de instituciones de gestión estatal: cómo enfrentamos la enseñanza de las prácticas del lenguaje en contextos de heterogeneidad lingüística. El conurbano bonaerense, al igual que vastas zonas de nuestro inmenso país, se ha convertido en un espacio multicultural y por lo tanto multilingüe a causa del constante flujo migratorio, proceso que moviliza a diversos grupos sociales y culturales que buscan nuevos y esperanzadores horizontes en nuestra tierra. Este flujo migratorio procede de países limítrofes, principalmente de Bolivia, Paraguay y

---

\* Gabriela Bravo de Laguna es profesora en Letras y magister en Lingüística, egresada de la FAHCE-UNLP. La tesis de Maestría está centrada en la narración de eventos cotidianos orales de las comunidades de hablantes bolivianos en la ciudad de La Plata, a partir de la descripción de rasgos socioculturales y lingüísticos de corpus obtenidos en diversos trabajos de campo realizados a partir de la práctica docente en escuelas de la ciudad de La Plata y zonas aledañas. Es jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Lingüística de la FAHCE y profesora de las asignaturas Sociolingüística y Gramática y Lingüística IV del ISFDyT N° 9 de La Plata, en el Profesorado de Lengua y Literatura.  
[gabibravodelaguna@gmail.com](mailto:gabibravodelaguna@gmail.com)

Perú, pero también de provincias del interior de nuestro país. Esta nueva configuración social se encuentra claramente evidenciada en las aulas de todos los niveles educativos, lo que además plantea un nuevo desafío a los docentes en actividad y a los docentes en formación. Presentamos en esta comunicación una aproximación teórica y conceptual a la problemática surgida en las instituciones escolares en contextos de diversidad sociocultural y lingüística a través de una propuesta de estudio de la lengua en su contexto social, puntualmente, el trabajo llevado adelante con estudiantes de la comunidad boliviana – bolivianos y/o argentinos hijos de bolivianos -. Proponemos algunos lineamientos de acercamiento teórico al fenómeno, así como también algunos ejemplos de variedades lingüísticas en situación de contacto de lenguas – corpus de datos reales obtenidos en el aula - identificando esas formas, con la finalidad de problematizar la práctica docente en contextos marcados por el contacto lingüístico, lo que genera aulas en muchos casos mudas, violentas e injustas. Son tiempos en los que las sociedades del mundo están definidas por el *movimiento*, por desplazamientos territoriales de colectivos sociales. En este contexto de procesos migratorios perfilan sociedades complejas que conllevan a una conflictividad mayor que se observa reflejada en la escuela.

La ciudad de La Plata no es ajena a la situación planteada. Sin dudas las prácticas pedagógicas llevadas adelante por los docentes deben ser reconsideradas desde conceptualizaciones teóricas y metodológicas que permitan abordar el estudio del lenguaje desde otra perspectiva: ¿qué concepción del lenguaje, de la lengua subyace en nuestras prácticas? ¿desde dónde partimos para diseñar nuestras propuestas? ¿cuáles son las variedades lingüísticas que conviven en el aula? ¿podemos describir sus rasgos y explicar el uso que hacemos de las mismas? ¿tomamos en consideración la/s variedad/es que tienen nuestros alumnos? Creemos que la problemática surgida en las instituciones escolares en contextos de diversidad sociocultural y lingüística exige respuestas, aunque sea de manera preliminar, a los interrogantes planteados; como ya dijimos, describiremos algunos ejemplos de variedades lingüísticas en situación de contacto de lenguas identificando esas formas en variación, ejemplos que son resultado del trabajo de campo permanente que hacemos a través de nuestra práctica docente [3].

## **2.- Marco teórico y descripción del problema**

Nuestra práctica docente en contextos marcados por la heterogeneidad lingüística tiene en cuenta los lineamientos teóricos que subyacen en las siguientes perspectivas disciplinares, que consideramos que co-actúan en nuestro trabajo a la hora de definir nuestra práctica y que son necesarias para poder alcanzar los objetivos propuestos, ya que pensar en este tipo de problemática en la enseñanza exige una aproximación teórica de carácter transdisciplinar:

- La etnografía del habla; (Guber, 2001; Duranti, 1992)
- La Etnopragmática; (García, 1985, 1986; Martínez, 2006, Speranza 2011; Martínez y Speranza, 2009).

### 2.1. La mirada etnográfica

La etnografía del habla es una disciplina indispensable para la selección primaria de una metodología de trabajo aplicada al trabajo con comunidades de habla con características puntuales como son las aulas en contextos de diversidad sociocultural y como son los colectivos migratorios, en nuestro caso, latinoamericanos. El texto de Rosana Guber (2001) retoma los rasgos propuestos por Malinowski para definir el método etnográfico como la mejor manera de conocer una comunidad, por varias razones, a saber:

- Para reconstruir el esqueleto de la sociedad – su normativa y aspectos de su estructura formal - se recurrirá al método de documentación estadística, que consiste en interrogar sobre historias personales, familiares y/o comunitarias.
- Para recoger los datos de la vida cotidiana y el comportamiento típico de una comunidad, el investigador debería estar cerca de la gente, observar y registrar al detalle las rutinas, que son la “sangre y la carne” de las culturas, en un proceso de inmersión socio-cultural.
- Para comprender el punto de vista del hablante, sus formas de pensar y de sentir, es necesario conocer su lengua, o la variedad de la lengua utilizada por los hablantes y elaborar un corpus [4].

Podemos observar que Guber le otorga un lugar privilegiado a la lengua como una de las claves para penetrar en la mentalidad del migrante y comprender no solamente su forma de vida, sino comprender rasgos socioculturales propios del proceso de acomodación en una tierra otra. Es decir, la metodología de la etnografía del habla ofrece herramientas para comprender los procesos de desterritorialización/ territorialización de sujetos en la búsqueda de nuevos horizontes y las consecuencias que provoca en la forma en que el sujeto conceptualiza el mundo – conceptualización que realiza a través del lenguaje -. Podemos ver también el valor que la etnografía le otorga a los relatos, a la voz del migrante. Creemos muy importante en este contexto tomar el aula como el espacio en el que esta coyuntura compleja de juego de voces e identidades se da de manera permanente lo que exige a los docentes hacer un diagnóstico de su comunidad de estudiantes que dé cuenta de manera real de cuáles son las variedades que conviven dentro del aula y no que el mismo sea un simple relevamiento de contenidos aprendidos o deficiencias

presentadas. Primer trabajo entonces: identificar variedades lingüísticas de nuestros estudiantes sin prejuicios: sean variedades normativas, no normativas y/o estigmatizadas.

El aula se presenta entonces como el espacio propicio en el que se produce una vertiginosa irrupción de lenguas y variedades por lo que este fenómeno del multiculturalismo conduce a escuelas que por ser multiculturales son multilingües [5].

De esta manera el contacto sociocultural y el contacto de lenguas se vuelve un hecho cotidiano y desde esta perspectiva, un objeto de investigación significativo. Los principios teóricos y metodológicos de la etnografía del habla colaboran a echar luz sobre nuestro trabajo docente; es necesario pero no es suficiente para poder identificar los rasgos socioculturales y lingüísticos que se manifiestan en la forma en que los hablantes utilizan una lengua o una variedad de lengua; insistimos en la mirada transdisciplinar en el abordaje del fenómeno educativo en contextos de interculturalidad.

## **2.2.- La Etnopragmática**

Es por lo señalado en el apartado anterior que para enfocar el problema planteado proponemos una aproximación teórica y metodológica que nos va a permitir describir y explicar la variación lingüística inducida por el contacto de lenguas.

Los principios teóricos de la Etnopragmática ofrecen herramientas para abordar el estudio de fenómenos de contacto lingüístico, ya que centra sus estudios en los siguientes lineamientos:

- Los estudios sobre variación lingüística (intra e interhablante); los mismos reflejan los distintos perfilamientos cognitivos de los hablantes frente a la realidad representada mediante la lengua;
- propone una perspectiva “funcionalista”, “comunicativa”, que considera que la sintaxis es semántica y pragmáticamente motivada. Es decir, el interés de la Etnopragmática está centrado en la comprensión de la relación estrecha que se da entre las formas lingüísticas y sus contextos de uso, formas seleccionadas por los hablantes para encontrar la forma más adecuada, más precisa de decir aquello que en verdad quieren decir;
- se utiliza la metodología cualitativa-cuantitativa (Diver, 1995; García, 1995) como una herramienta para explicar la variación hallada a través de la postulación de variables independientes a la luz de los contextos en los que las formas aparecen y por medio de las

herramientas estadísticas, validar los datos obtenidos e interpretar cualitativamente esos resultados. En nuestra presentación haremos foco en el análisis cualitativo no cuantitativo, describiendo los datos lingüísticos de nuestro corpus a la luz de los contextos comunicativos de irrupción.

La presencia de la variación en el uso del lenguaje y su estudio aporta claridad sobre los procesos cognitivos que subyacen al uso que hacen nuestros estudiantes de su repertorio lingüístico, ya que la frecuencia relativa de uso [6] de las formas que entran en variación es un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante en tanto que permite descubrir en qué contexto pragmático se favorece el uso de una forma lingüística (García, 1995). El concepto de variación que proponemos se aleja de la mirada tradicional de la sociolingüística, que la analiza describiendo aspectos de carácter dialectal, sociolectal o de registros; consideramos que hay que destacar la relevancia que los significados aportan a las diferentes variantes en una situación comunicativa puntual; es decir, nuestro análisis se sustenta en la congruencia entre el significado de las formas en variación y los contextos de irrupción de las mismas. Los usos alternos que se identifican en los distintos eventos comunicativos pueden explicarse como estrategias comunicativas de la comunidad de habla, que responden a la explotación de los mismos valores.

La idea de la alternancia entre dos o más formas lingüísticas está sustentada en el principio de *equivalencia referencial*, que supone que son “dos maneras diferentes de remitir a un mismo referente” (Martínez y Speranza, 2009; García, 1985), es decir, un hablante, a través de la lengua manifiesta diferentes perspectivas frente al mismo evento comunicativo. Este marco teórico resulta altamente significativo y útil para analizar la variación en situaciones de contacto ya que lo que sucede es que se produce, en dichas situaciones una redistribución de significados como una forma de resolver las necesidades comunicativas de los hablantes.

En la teoría lingüística tradicional y principalmente en aquella centrada en los estudios sobre la variación, se han realizado trabajos sobre corpus ya sea escritos u orales, principalmente los propuestos por Labov (1983), pero siempre centrados en el análisis de parámetros socioculturales que determinan los usos lingüísticos; para la sociolingüística tradicional los usos alternantes son dos formas de remitir a un mismo referente, es decir, se considera que las formas en variación son simplemente usos alternos que poseen el mismo valor de verdad y que solo dan información social y estilística; la descripción de rasgos socioculturales se realiza como una forma de llegar a la explicación lingüística. En Argentina, este principio

fue cuestionado por Beatriz Lavandera (1984) en relación con la idea de que las formas en variación posean el mismo valor veritativo.

En esta línea teórica Angelita Martínez (2015) propone algunos aspectos a tener en cuenta en la planificación de nuestros cursos en las aulas en contextos de diversidad sociocultural y por lo tanto, lingüística, que creemos que sintetizan nuestra aproximación teórica y metodológica al fenómeno:

- No hay que subestimar nunca a nuestros estudiantes, es decir, no subestimar la variedad lingüística de los mismos. Debemos reconocer y poder explicar todas las variedades que circulan en el aula: desde las más estandarizadas hasta las más estigmatizadas – o no estandarizadas – como una forma de posibilitar: “(...) actitudes positivas hacia los hablantes de variedades no estandarizadas (...) y subir: “(...) el grado de autoafirmación y autoconfianza en el aprendizaje (...)” (p. 15).
- Aprender una variedad – la variedad estándar, en el caso de la institución escolar – es un esfuerzo cognitivo consciente que intenta resolver problemas a través de los recursos que una lengua particular nos ofrece. Esto es un principio fundamental que tiene que guiar la labor docente, y que tenemos que transmitir a nuestros alumnos para posibilitar el proceso comunicativo.
- Hay que tener bien en claro de qué hablamos cuando hablamos de heterogeneidad lingüística. Dice Martínez: “La heterogeneidad se relaciona con diferencias de competencias en las que el conocimiento de distintas lenguas y variedades está en juego. No se trata de describir relaciones formales dentro de la oración sino proveer una racional para los usos del lenguaje basada en los significados de las formas” (p. 15).
- La planificación de las secuencias didácticas que nos van a permitir llevar adelante nuestro trabajo en el aula deber ser el resultado de un diagnóstico fino y preciso de cómo es el espacio comunicativo/aula que vamos a compartir con nuestros estudiantes. Es decir, un diagnóstico previo es el que nos va a permitir identificar la variedad/es lingüística/s que tienen nuestros alumnos y sobre esta base planificar de manera coherente en función de los objetivos propuestos.

Los usos que un hablante hace con las estructuras que su propia lengua o variedad le ofrecen, ponen de manifiesto lo que ese sujeto conceptualiza de su realidad cómo la piensa, la vive, la siente, por lo que estamos convencidos que para pensar la planificación en aulas en contextos de heterogeneidad lingüística es necesario trabajar con una teoría lingüística respecto de la comunicación, consistente y sólida en relación con la problemática planteada.

### 3.- Acerca de la migración en la ciudad de La Plata: la comunidad boliviana

Sin duda las migraciones preocupan, pero preocupan ¿por qué razón? Preocupan porque los migrantes son, se sienten y los hacemos sentir unos “otros” que intentan convivir con un “nosotros” ya establecido y afirmado en una determinada sociedad; preocupan por cuestiones relacionadas a la seguridad, en términos amplios y estrictos; preocupan por cuestiones laborales; preocupan por las políticas que deben implementarse para que puedan ser reconocidos como ciudadanos en una tierra otra. Pensemos sin ir más lejos en los migrantes senegaleses y otros países africanos como Mali o Nigeria que marcaron una nueva etapa en cuanto al arribo de joven población africana en nuestro país, a partir de la década del 1990 (Martínez, Bravo de Laguna y Risco, 2017).

En la actualidad las sociedades del mundo, en mayor o en menor medida, están definidas por algunos rasgos relevantes como:

- El movimiento/desplazamiento/desterritorialización de sus ciudadanos, que se mueven por motivos muy diversos, aunque siempre está presente la búsqueda del progreso o la búsqueda de un territorio de paz, sin guerras;
- Fuerte aumento demográfico poblacional;
- Crisis sociales, político, económicas, socio-culturales, que marcan el rumbo de las comunidades, sus habitantes y los gobiernos.

Por esta razón, muchas de nuestras sociedades redefinen sus identidades y comienzan a pensarse a partir del concepto de “alteridad”: según Coseriu (1987), empiezan a pensar la construcción de identidades en términos de un “ser con otros”.

Esto sucede porque esos “otros” esperan que el migrante se “acomode” a lo nuevo y no están abiertos al encuentro, al contacto, que siempre, de igual manera, sucede. Como dice Y. [7], migrante boliviana del Barrio Futuro en la Ciudad de la Plata:

(Corpus BdL\_Barrío Futuro, La Plata\_Y)

“...el cuerpo está acá, molido por el trabajo, al alma la dejé allí” [8].

La evolución de la inmigración proveniente de Bolivia aumentó considerablemente a partir de 1980, diferenciándose de la migración paraguaya.

Los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) reflejan que la inmigración hacia la Argentina fue muy fluida hasta la crisis de diciembre de 2001, recuperando el dinamismo a partir de 2004, principalmente con migración de Paraguay y Bolivia.

Políticas de Estado como el programa Patria Grande, que comenzó en el 2006 [9] permitieron, por ejemplo, que muchas personas regularizaran su situación migratoria que sin duda modificó e incrementó los números de ciudadanos provenientes de países limítrofes.

Respecto de las regiones del conurbano bonaerense en las que llevamos adelante nuestra investigación, podemos decir que la ciudad de La Plata ha sido un territorio favorable para la recepción de variados grupos de migrantes provenientes de diversas partes del mundo y en períodos muy dispares y disímiles en el tiempo (Kessler, Gorelik, Eguía, 2015). De acuerdo con el último Censo Nacional de Población y Vivienda (2001), la ciudad tiene 186.524 habitantes. El casco urbano está enmarcado por un boulevard de circunvalación dentro del cual se desarrolla una trama de marcada ortogonalidad, perpendicularidad. Una serie de avenidas dispuestas regularmente cada seis cuadras y un sistema de ejes diagonales contribuyen a jerarquizar la estructura circulatoria y a definir en sus intersecciones un sistema de espacios verdes de diversas escalas. En el sentido NO-SE se desarrolla el eje monumental institucional conformado por las avenidas 51-53, el que de acuerdo con los preceptos fundacionales, simbolizaba la apertura al mundo porque conectaba el interior del país con el puerto [10].

Ahora bien, la comunidad boliviana en la ciudad responde a características de identificación particulares, similares a los patrones de identidad que siguen el resto de las comunidades migrantes en nuestra ciudad: nos referimos a la comunidad paraguaya y peruana, y en los últimos tiempos, la comunidad senegalesa – entre los que podemos señalar:

- Patrones de asentamiento por su idiosincrasia, por características geográficas de procedencia, por lo que se establecen en zonas no del casco urbano sino en zonas rurales y/o periféricas;
- predominio de la llamada migración familiar; a diferencia de otros colectivos migratorios los miembros de la comunidad boliviana migran en grupos familiares, aunque es importante destacar que a partir del 2009 el número de mujeres solas en los diferentes grupos migratorios de llegada fue aumentando significativamente;
- teniendo en cuenta este modelo de sostenimiento de la estructura familiar, el perfil etario de los migrantes va en la franja de los 25 a los 49 años de edad;



- respecto del nivel educativo, la mayoría no ha alcanzado a completar el nivel de escolarización primaria, aunque sus hijos y en muchos casos ellos mismos son alumnos de las escuelas públicas platenses [11];
- respecto del mercado laboral, el 60 % de los trabajadores bolivianos se concentra en la construcción, en la manufactura textil y en la agricultura, aunque en la ciudad de La Plata está circunscripto a la construcción y a las tareas de la tierra; las mujeres están en el campo o en sus comercios y en menor proporción, trabajan como empleadas domésticas. Por supuesto que estos datos tienen que comprenderse teniendo en cuenta la precariedad y precarización laboral en la que se encuentran inmersos los migrantes, así como también el carácter de indocumentados de muchos de los miembros de la comunidad.

Considerando algunas excepciones, en la mayoría de los barrios de la periferia de la ciudad de La Plata, y respetando los patrones detallados, podemos encontrar comunidades de bolivianos en muchos de los barrios de la ciudad. Las zonas de El Peligro, Abasto, Etcheverry y Olmos, por ser zonas eminentemente rurales, tienen comunidades de bolivianos fuertemente enraizadas en la comunidad, y como es de esperar, por la geografía del lugar, por la cercanía a varias rutas provinciales, la actividad está centrada en el trabajo con la tierra y la comercialización de los productos; siguen en esta escala, Melchor Romero, la zona del barrio de Los Hornos más cercana a Olmos y City Bell – Los Porteños – también tienen comunidades fuertemente enraizadas en las zonas e identificadas con el trabajo en el campo.

En la medida en que nos acercamos al casco urbano de la ciudad de la Plata, el Barrio de San Carlos, Altos de San Lorenzo y Villa Elvira, la realidad se comienza a presentar diferente porque ya la identidad de la comunidad no está dada por las características de la geografía y por lo tanto del trabajo que ella define, sino por la convivencia con otros grupos de migrantes; éstos son barrios en los que se da una convivencia entre distintas comunidades de migrantes, principalmente con paraguayos; la actividad productiva está centrada esencialmente en el mundo de la construcción.

Es innegable que estos rasgos señalados de la conformación heterogénea del territorio nacional en general y del bonaerense en particular, van a poner de manifiesto la expresión de nuevos reclamos, de nuevas formas de representación, de conceptualizaciones de mundo diversas, diversas religiones, formas de sentir y de expresar esos sentimientos, esperanzas, frustraciones, añoranzas. Los significados de estas nuevas representaciones culturales vehiculizan nuevos significados que tenemos que descubrir e incorporar como parte de esta nueva realidad. Esta heterogeneidad debe ser percibida y abrazada dentro

del ámbito escolar como una condición no discutible para alcanzar una convivencia plena que colabore tanto con el proceso de enseñanza -aprendizaje como con la generación de un espacio de respeto pleno de derechos. Como señala Alejandro Grimson (2017) “(...) Captar la multiplicidad de puntos de vista que constituyen una complejidad densa resulta condición para una democracia plena. Su articulación en horizontes comunitarios renovados, con acentos en la igualdad de derechos y en los derechos a la diferencia, son un desafío para el futuro (...)” (p. 36). Es el mismo urgente desafío que debe afrontar hoy la escuela con sensibilidad y responsabilidad para hacer respetar los plenos derechos de nuestros estudiantes.

#### **4.- ¿Qué hacemos con las Prácticas del Lenguaje en el aula multicultural? Entre la normas y uso**

Desde la Ley de Educación Nacional (MECyT, 2006) hasta la Política Curricular de la Pcia. de Bs. As. (DGCyE, 2008), se hace referencia a la Educación Intercultural bilingüe (LEN, Art. 56, Cap. XI) y a la relación de los sujetos y la interculturalidad (Cap. IV, DGCyE, 2008), aspectos que son abordados de manera muchas veces lateral, sin una marcada línea de trabajo que oriente tanto a estudiantes como a docentes. El problema fundamental reside en la falta de herramientas metodológicas y ante todo teóricas para poder abordar una realidad lingüística tan específica, de manera certera, y adecuada a los distintos niveles del sistema educativo. Por otro lado, pensamos que en la formación del docente de todos los niveles se deberían propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de comunidades que construyen estas nuevas aulas diversas, en las que se incluyan los valores, los conocimientos, los aspectos sociales y culturales de los pueblos involucrados y ante todo sus lenguas.

Para poder mostrar qué hacen nuestros estudiantes cuando usan el lenguaje, tomamos el ejemplo de la narración de eventos cotidianos como una manera de ejemplificar las dificultades a las que nos enfrentamos los docentes a la hora de pensar y definir nuestras prácticas: el llamado discurso directo y el discurso indirecto.

Pero, ¿de dónde partimos? ¿qué nos dice la norma? En primer lugar, definiremos lo que canónicamente es el discurso directo y el discurso indirecto, según la Gramática Tradicional. Dice la RAE:

(...) se llama DD al que reproduce de forma literal palabras o pensamientos. Suele aparecer con un verbo introductor que ocupa diversas posiciones. Cuando el verbo sigue a la oración que expresa el contenido citado, el sujeto aparece pospuesto a él (...) (RAE, 2010, p. 833).

El ejemplo que nos da la RAE:

(...) por Dios, si todavía estoy sin arreglarme!...-exclamó Tía Eugenia (RAE, 2010, p. 833).

Respecto del DI:

(...) En el DI se reproducen las palabras de otro adaptándolas al sistema de referencias deícticas del hablante (...) (RAE, 2010, p. 833).

Y el ejemplo propuesto:

(...) Tía Eugenia exclamó que todavía estaba sin arreglarse (...) (RAE, 2010, p. 833).

Y también señala que:

(...) el DI está sujeto a cierta indeterminación (...) mientras que el DD se estructura en torno del narrador (...) (RAE, 2010, p. 834).

El discurso directo está construido sobre la base de dos tipos de estructuras: una cláusula matriz, de carácter introductorio, pero que es portadora de la voz narrativa, así como también de los posibles puntos de vista que refiere, principalmente un verbo introductorio, que es generalmente un *verba dicendi* y una cláusula referida que concretamente es la portadora de la información que se quiere referir. En la estructura del discurso indirecto lo que se produce es un proceso global de sucesivas adaptaciones correlativas de todo el campo deíctico:

**DD:** C: entonces dijo: vengan el martes.

**DI:** C entonces dijo que el martes fuéramos.

Sintetizando, las formas de discurso referido estarían caracterizadas por:

- Convergencia en su estructura de diversos puntos de vista: de quien produce, de quien recepciona, de otro ausente que es referido, que no participa de la interacción;
- Estos distintos puntos de vista se proyectan de diversas maneras en los distintos campos discursivos – el emisor sobre el receptor, y éste sobre el emisor, proyectando una idea de *continuum* en la construcción de sentido, que en la lengua uso, borran las fronteras de lo establecido por la gramática para este tipo de construcciones;

- Permite identificar la heterogeneidad discursiva, es decir la pluralidad de tipos discursivos que convergen en este tipo de enunciados;
- Permite identificar el origen del dominio de la información;
- Por último, el análisis de la forma lingüística nos permitirá identificar las representaciones mentales que funcionan o que ponen en práctica los hablantes/ participantes en la adscripción del sentido de los enunciados.

Ahora, así se enseña, se analiza, se ejercitan constantemente las adaptaciones deícticas, pero qué sucede en los casos siguientes, en los que claramente observamos usos alternos, diversos entre una y otra forma, respecto de lo que la norma establece, como podemos observar en los ejemplos propuestos en la narración de eventos cotidianos:

1.- (Corpus BdL\_La Plata\_llegada/familia, (00.08.09-00.09.03)) [12]

**J.** –porque al final **yo me he enterado de que todo el mundo sabía** pero yo les acerqué la grabación que hice en el casete, por ejemplo, **de que** tenía dos hermanos en Santa Cruz, entonces a partir de ese domingo que empezamos a trabajar empezamos a sacar información de quienes eran sus hermanos más o menos en que año había venido porque **nos dijo que vino en el año 1952 prácticamente 50 años....**

2.- (Corpus BdL\_La Plata\_Warnes, (00.09.14-00.09.48))

**L.** - Esa TV...

**L.** -Pero no sé si le dijiste la señora ha comentado que había nacido en Warnes

**S.** - Si, sí sabe todo el dato, todo le informamos

**J.** - Sí, pero no quiere, desde que ella vino no tuvo contacto ni por teléfono ni por carta no tuvo contacto con los familiares así que no se sabe pero **ella sabe de que me parece de que tiene tres hermanos más** en Santa Cruz, uno falleció, el varón falleció y tiene a Guillermina Justiniano Varca (Bravo de Laguna, 2018, p. 63).

Podemos observar que en los ejemplos propuestos las formas de discurso referido aparecen como un dispositivo lingüístico eficaz para la narración cotidiana espontánea.

En la variedad boliviana utilizada por nuestros estudiantes en la ciudad de La Plata, observamos que la introducción de voces, pensamientos, presupuestos propios o de otros en la narración se da con la alternancia de las formas *que* y *de que*, alternancia que se manifiesta intrahablante e interhablante.

Consideramos que la selección de esas dos señales – *que* y *de que* – que realizan nuestros estudiantes no es azarosa ni arbitraria ni errónea. Es probable que un sistema fundado en el carácter icónico de la lengua es el que pone en juego esas formas de introducción de la voz de otros en la narración formas que están

motivadas por la intención comunicativa del hablante. Hay alguna razón por la que el hablante busca las señales que le van a permitir representar a través de la lengua lo que efectivamente quiere comunicar.

En los ejemplos podemos observar la alternancia en el uso de las formas *que/de que* en la narración de eventos cotidianos como señal(es) introductorias de información – de algún tipo – que es esperada.

La conexión entre el verbo principal y la información que sigue, se da, en el primer ejemplo (1) mediante la alternancia entre las formas *que* y *de que* mientras que en el ejemplo (2) dicha conexión es menos directa debido a la presencia – reiterada y redundante- de la forma *de*. ¿Por qué el hablante selecciona, en algunos casos, mediar (alejar) la información que le está dando al interlocutor a través de la presencia de la forma *de* antes de *que*? ¿qué contenido semántico posee la forma *de* para que el estudiante la utilice tal como vemos en los ejemplos? ¿cómo evaluamos esos usos que hacen nuestros estudiantes de las posibilidades que la lengua le ofrecen? No hay dudas que el dequeísmo es un fenómeno del uso de la lengua altamente estigmatizado, razón por la cual no se intenta explicar la razón por la cual un hablante recurre a esa forma en algunas situaciones y en otras no.

Entonces, ¿qué sabemos de los ejemplos analizados?

- estamos frente a una utilización novedosa de formas, de constituyentes en determinadas estructuras. Es decir, la presencia/ausencia/combinación en la narración de las formas *que* y *de que* definen un tipo de estructura conjuntiva cuyo significado podría tener que ver con definir el grado de compromiso con los hechos referidos en el plano del mensaje; se explota ese significado básico de la señal *de* – su presencia o su ausencia - para dotar al mensaje de una intención particular;
- en la narración de eventos cotidianos los hablantes recurren, van seleccionando formas lingüísticas que tienen un determinado significado básico para poner de relieve su vinculación con el contenido de lo referido; es decir, explotan el paradigma canónico de la introducción de otras voces – *que/de que* – explotando el juego intraparadigmático.

Los ejemplos propuestos son de estudiantes hijos de bolivianos en algunos casos y bolivianos en otros, pero siempre hacemos referencias a estudiantes que tienen algún grado de contacto con la lengua quechua ya sea porque sus padres son quechuahablantes y ellos la conocen, o porque para ellos es una lengua adquirida de uso estrictamente familiar y/o comunitario.

La alternancia en el uso de *que* y *de que* en la narración de eventos cotidianos daría cuenta de que estamos frente a un fenómeno de variación lingüística cuyo origen podría ser casi exclusivamente de origen comunicativo y sociocultural. Insistimos que reconocer, describir y explicar las variedades lingüísticas de nuestros estudiantes es el primer escalón para comenzar a perfilar la enseñanza de otra variedad, la estándar, en contextos de diversidad lingüística y sociocultural.

### **5.- Algunas conclusiones preliminares**

En la actualidad los procesos que involucran a los países del mundo entero definen cambios estructurales definiendo de esta manera nuevas sociedades marcadas casi definitivamente por lo que se conoce como multiculturalismo.

Esta realidad afecta también a países latinoamericanos, a partir del constante flujo migratorio que hace que individuos de diversas etnias, culturas y lenguas se afiancen en una tierra otra.

Estos procesos provocan por lo tanto una vertiginosa irrupción de lenguas y variedades por lo que este fenómeno del multiculturalismo conduce a sociedades que por ser multiculturales son multilingües.

De esta manera el contacto de lenguas se vuelve un hecho cotidiano y desde esta perspectiva, un objeto de investigación significativo. Consideramos entonces que la lingüística de contacto así como la Etnopragmática, ofrecieron y ofrecen no solamente herramientas metodológicas sino también teóricas significativas para el abordaje del estudio de la lengua en uso y por lo tanto, el trabajo con diferentes variedades lingüísticas es determinante para iniciar el camino de la enseñanza de la variedad estándar dentro del aula.

La variación lingüística aparece siempre en aquellos lugares en los que la gramática presenta una grieta y permite un juego. Por eso proponemos el abordaje de la enseñanza de la lengua desde una gramática cooperativa en la que se flexibilice el mayor o menor apego a las normas y se acepte la posibilidad de los corrimientos, de las zonas borrosas en las distintas estructuras normativizadas, como una manifestación de la determinación que produce en la sintaxis la intención de construir semántica y pragmáticamente un significado puntual en contextos de uso determinados. Abordar la enseñanza del español, o al menos de nuestra variedad del español, implica aceptar la existencia de fenómenos de variación y reconocerlos como usos alternos y no como desvíos respecto de la norma o como usos anómalos, estigmatizados o primitivos respecto de la norma. En el caso del problema lingüístico puntual que utilizamos para

ejemplificar, deberíamos decirle adiós a la dicotomía entre discurso directo e indirecto, y ver la utilización que hacen de una y otra forma los hablantes como un *continuum* en la narración. Es decir, ver que el proceso de construcción del discurso, y por lo tanto del significado, se da no mediante estructuras dicotómicas, sino en un proceso más complejo que involucra transferencias de las gramáticas de las lenguas implicadas en ese *continuum* de entrecruzamientos de formas, con la intención de poner de relieve, por ejemplo, el mayor o menor compromiso con lo narrado, el mayor o menor dominio de la información “transaccionada”, el mayor o menor conocimiento de los hechos comunicados. Los países de nuestra América Latina, como por ejemplo Bolivia, son multiétnicos. Y la multiétnia se construye también cada vez más aceleradamente en La Plata, donde el flujo migratorio es constante. Un análisis completo del comportamiento lingüístico bilingüe de la comunidad boliviana, entre otras comunidades afincadas en la zona, ayudará a profundizar el estudio de los problemas lingüísticos y de comunicación de los individuos y grupos sociales, así como a la elaboración de una planificación lingüística de políticas educativas que les haga menos doloroso y más esperanzado el afincamiento a las diversas comunidades de migrantes que se mueven permanentemente por nuestros territorios. Es un gran desafío enseñar en contextos de diversidad sociocultural. Para estas comunidades, y en este contexto, los procesos de abandono de su lengua materna o su variedad están lejos de ser voluntarios, pero se producen, y tenemos que lograr que esto no suceda. Como docentes, debemos destacar, revalorizar la lengua materna y/o las variedades propias para poder abordar la enseñanza de una nueva lengua o una nueva variedad: a partir de las variedades involucradas en el proceso, los estudiantes podrán hacer una reflexión metalingüística que les permita comprender lo que pueden hacer con las palabras. Por eso hablar de interculturalidad es hablar de interacción entre las distintas culturas, entre docentes y estudiantes; entre las gramáticas, que, ante todo, deben ser pedagógicas y también cooperativas.

Es justamente en el aula, en ese trabajo colaborativo y solidario en donde podemos y debemos enfrentarnos y conovernos ante el “espléndido caos” al que nos lleva la pasión por comunicar.

## Notas

[1] Registro N° 1: entrevista al Sr. Emerio Coria de 72 años de edad (26 de junio de 2005). En: Albarracín de Alderetes, Leila Inés (2009), *La Quichua*. Gramática, ejercicios y diccionario castellano-quichua. Bs. As., Dunken.

[2] En la convocatoria 2012-2013 participaron 157 equipos de investigación de todo el territorio nacional. Los proyectos fueron evaluados por un equipo técnico formado por investigadores especialistas en cada una de las áreas de investigación. Nuestro proyecto "La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística" contaba con la dirección de la Dra. Adriana Speranza y la participación del antropólogo profesor Marcelo Pagliaro, la profesora Gabriela Bravo de Laguna, y cuatro alumnos de 4to. Año del profesorado en Lengua y Literatura del ISFD N° 21, de Moreno y del ISFD N° 9, La Plata.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018), *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 280 p.; 23 x 17 cm. - ISBN 978-987-46981-7-9. El proyecto tiene continuidad en el PPID/H058 DURACION: BIENAL: Interculturalidad y formación docente en la Educación Superior: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe.

[3] El resultado de las experiencias pedagógicas llevado adelante en el ISFDyT N° 9 de La Plata con estudiantes del último año del profesorado en Lengua y Literatura sobrevuela este trabajo; las discusiones, las preocupaciones, las dudas fueron compartidas desde las asignaturas obligatorias Sociolingüística y Gramática y Lingüística IV, en las que abrimos permanentemente caminos para pensar cómo llevar adelante la práctica docente en contextos marcados por el contacto lingüístico, a partir de la enseñanza de las prácticas del lenguaje. Resta agradecer a cada uno de ellos anónimos para los lectores de estas páginas, pero no para quien las suscribe. Muchos de ellos mantienen al día de hoy una genuina la preocupación por la problemática y ante todo, por sus propios estudiantes.

[4] Entendiendo la idea de corpus, en este caso, como datos lingüísticos reales, ya sea de la oralidad, ya de la escritura.

[5] Adscribimos a la conceptualización que realiza Dietz acerca del multiculturalismo/interculturalismo. El primero tiene que ver con el reconocimiento de las diferencias culturales, partiendo de un principio de igualdad en la diferencia y por lo tanto, en un principio de la existencia de diferencias; mientras que el interculturalismo tiene que ver con la convivencia en la diversidad, centrada en tres principios: el principio de igualdad, el principio de diferencia y el principio de interacción positiva (Dietz, 2012, p. 16).

[6] Entendemos frecuencia relativa de uso a cuánto alternan las formas lingüísticas en los eventos comunicativos en un contexto determinado de uso.

[7] En este trabajo mantenemos en anonimato el nombre de nuestros consultantes; se los va a identificar en todos los casos con las iniciales de sus nombres de pila.

[8] Corpus propio, Bravo de Laguna, La Plata, 2017.

[9] El programa Patria Grande tenía como objetivo fomentar la regularización de los inmigrantes indocumentados. Todo ciudadano de un país que formara parte del MERCOSUR y Estados Asociados, podía tener residencia legal en la Argentina, con la sola acreditación de su nacionalidad y la certificación de la ausencia de antecedentes legales. El 94,7% del total de migrantes que realizaron el trámite era de origen paraguayo, boliviano y peruano, al año 2007 (Fuente: Dirección Nacional de Migraciones, características de la población regularizada bajo el amparo de Patria Grande, 2007).

[10] Fuente: Departamento Ejecutivo Municipalidad de La Plata. 1999. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001.

[11] El Plan FiNes (Plan de finalización de estudios primarios y secundarios) fue una herramienta irremplazable y muy valiosa para llevar la formación escolar a individuos de todas las edades que por motivos diversos no pudieron acceder a la escolarización; pero también acercó la escuela a los barrios de la periferia para que sus habitantes pudieran completar sus estudios en las cercanías de sus hogares y/o lugares de trabajo. Es por esta razón que escuelas, clubes barriales, sociedades de fomento, asociaciones independientes de trabajadores de la tierra, bachilleratos populares y centros político- partidarios se convirtieron en sedes del Plan. En varias zonas de la periferia de la ciudad de La Plata como por ejemplo



el barrio de Los Hornos y el de Lisandro Olmos, muchos migrantes bolivianos y paraguayos tuvieron acceso al Plan que se inició en el año 2008 y en el año 2016, con la asunción de un nuevo gobierno, no solamente cambió su formato sino que también se redujo su presupuesto, por lo que prácticamente, en la actualidad, dejó de cumplir el rol social que cumplió durante aproximadamente 11 años.

[12] Para hacer referencia al corpus con el que trabajamos, utilizamos las normas GAT2. Es decir, en este caso la nomenclatura utilizada identifica: 1.- Corpus de grabación y procedencia; 2.- Indicación en tiempos del principio y final del fragmento; 3.- Breve descripción del contexto interaccional. En nuestros ejemplos hacemos identificamos el corpus propio Bravo de Laguna (BdL), breve referencia del tema de la interacción y el principio y final del fragmento transcripto. Para mayor información del sistema: Ehmer, O.; Satti, I.; Martínez, A. y Pfänder, S. (2019).

[13] "(...) Y, por sobre todo, hace falta enfrentarse con la lengua hablada misma, en todo su espléndido caos (...)" (García, 1986, p. 61).

### Bibliografía

Bentivoglio, Paola (1976): "Queísmo y dequeísmo en el habla de Caracas" en Frances M. Aid, Melvyn C. Resnick y Bohdan Saciuk (eds) (1975): *Linguistics Colloquium on Hispanic Linguistic, 1-8*. Washington, D.C., Georgetown University Press.

Bravo de Laguna, María Gabriela (2018): *Qué muestran las narraciones de eventos cotidianos orales de las comunidades de hablantes bolivianos de la ciudad de La Plata: metodología, descripción y análisis de rasgos socioculturales y lingüísticos. Un corpus comentado*. (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magister en Lingüística. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1658/te.1658.pdf>

Coseriu, Eugenio (1987): *Gramática, semántica, universales*. Madrid, Gredos.

Diver, William (1995): "Theory. Meaning as explanation: Advances in linguistic sign theory", en: Contini-Morava, Ellen y Sussman-Goldberg, Bárbara (eds.): *Meaning as explanation: Advances in linguistic sign theory*, Berlin: Mouton de Gruyter, 43-114; revisado y reimpresso en: Huffman, Alan/Davis, Joseph (eds.) (2012): *Language: Communication and Human Behavior: The Linguistic Essays of William Diver*. Leiden/Boston, Brill, pp.445-519.

Dietz, Gunther (2012): *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, Fondo de cultura económica.

Duranti, Alessandro (2000): *Antropología lingüística*. Madrid, Cambridge University Press.

Dussel, Inés (2006): "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Ehmer, Oliver; Satti, Ignacio; Martínez, Angelita; Pfänder, Stefan (2019): "Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2" en: Traducido y adaptado al español por: Ehmer, Oliver, Satti, Ignacio, Martínez, Angelita, Pfänder, Stefan *Gesprächsforschung -Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617-1837) Ausgabe 20 (2019), Seite 64-114. Disponible en: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)

García, Erica (1986): "El fenómeno (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua", en J. Moreno de Alba (ed.), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 46-65.

García, Erica (1995): "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, ed. por Klaus Zimmermann. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, pp. 51-72.

Grimson, A. y Gabriela Karasik (Coord.) (2017): *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea*. CABA: CLACSO; CABA: PISAC.

Guber, Rosana (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

- Guirado, Kristel (2009): *(De)queísmo: uso deíctico y distribución social en Caracas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Huffman, Alan (2001): "The Linguistics of William Diver and The Columbia School". *WORD*. 52(1), pp-29-68.
- Kessler, Gabriel (2015): *Historia de la Provincia de Buenos Aires: el gran Buenos Aires*. CABA, EDHASA, Gonnet, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Lavandera, Beatriz (1984): *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- Lavob, William (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Editorial Cátedra.
- Martínez, Angelita (1995): "Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos", en *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Instituto de Lingüística, Buenos Aires, Uba.
- (coord.) (2009): *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- (coord) (2015): *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata, EDULP. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm387>
- Martínez, Angelita, Bravo de Laguna, Gabriela y Risco, Roxana (2017): "Senegaleses en La Plata: una aproximación sociolingüística" en Adriana Speranza (Coord.) *Cuestiones de sociolingüística: aproximaciones a la lengua en uso*, Moreno, UNM.
- Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2006): "El aporte de la Etnopragmática a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad*, Buenos Aires.
- Real Academia Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires, Espasa.
- Speranza, Adriana (2011): *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

### Documentos ministeriales

- MECyT (2006): Ley de Educación Nacional.
- DGCyE (2008): *Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires*.
- Educación Intercultural bilingüe (LEN, Art. 56, Cap. XI)
- DGCyE (2008): *Relación de los sujetos y la interculturalidad*.