



**ENSEÑAR Y APRENDER EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL:
UNA MIRADA DESDE LA ETNOPRAGMÁTICA AL PROBLEMA DE LA VARIACIÓN
LINGÜÍSTICA**

**TEACHING AND LEARNING IN CULTURAL DIVERSITY CONTEXT'S: A LOOK FROM
ETHNOPRAGMATIC TO THE PROBLEM OF LINGUISTIC VARIATION**

Gabriela Bravo de Laguna¹

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Instituto Superior de Formación Docente N° 9
bravodelaguna.g@gmail.com

Lucas Suarez²

Instituto Superior de Formación Docente N° 9
Escuela Secundaria N° 53
suarezlucase@gmail.com

Resumen

El conurbano bonaerense, al igual que vastas zonas de nuestro país, se ha convertido en un espacio multicultural y por lo tanto multilingüe a causa del constante flujo migratorio procedente de países limítrofes, principalmente de Bolivia, Paraguay y 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- de Educación Superior y de

Educación Secundaria. 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.

Palabras clave: Variación - Diversidad - Variedad boliviana

Abstract

The “conurbano bonaerense” like vast areas of our country have become a multicultural and therefore a multilingual space due to the constant flow of migration. The migratory flow comes from neighboring countries, mainly from Bolivia, Paraguay and Peru, but also from the interior of our country. This new social configuration is clearly evidenced in classrooms at all educational levels, which also poses a new challenge to working teachers and teachers in training. In this communication we present a theoretical and conceptual approach to the problems that have arisen in institutions in contexts of sociocultural and linguistic diversity through a proposal to study the language in its social context, specifically, the work carried out with students from the bolivian community - bolivians and / or argentinians children of bolivians -. We propose some guidelines for a theoretical approach to the phenomenon, as well as some examples of linguistic varieties in situation of language contact - corpus of real data obtained in the classroom - identifying these forms, in order to problematize teaching practice in contexts marked by the linguistic contact, which generates classrooms in many cases silent, violent and unjust.

Keywords: Variation - Diversity - Bolivian variety

Recepción: 12-12-2020

Aceptación: 28-09-2021

INTRODUCCIÓN

La Fiesta de la Diversidad se realiza todos los años en el mes de octubre en la Escuela N° 53 del barrio de Los Hornos de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, así como también se celebra la Fiesta de la Virgen de Copacabana en el Barrio de San Carlos de la misma ciudad. Estas celebraciones forman parte de la historia de la institución escolar a la que hicimos referencia, así como también es una marca de identidad de un barrio; las mismas reúnen a un número muy importante de alumnos, alumnas, padres, familiares, docentes, autoridades, la mayoría residentes bolivianos de la zona que reactualizan su pertenencia a través del encuentro a una realidad cultural que trajeron con ellos al momento de dejar su tierra en busca de nuevos horizontes. La escuela favorece esa reactualización de historias y sentimientos y proyecta, puertas afuera, la identidad de la comunidad. La descripción es significativa. El baile dio lugar al contacto de historias comunes pero diferentes en un espacio multicultural simbólico en el que la identidad es la protagonista.

Los desplazamientos y movimientos de grupos sociales ponen de relieve la aparición de nuevas formas de construcción del territorio y de la identidad vinculada con este. Esto supone un enorme desafío para los docentes, las autoridades educativas, para todos los actores sociales que participan de las instituciones escolares, ya que debemos pensar nuestras prácticas, las políticas educativas y, por lo tanto, las políticas lingüísticas, generando una lógica de trabajo que incorpore lo nuevo, lo diverso; una lógica diferente y hasta muchas veces opuesta a lo establecido o a lo ya institucionalizado.

La diversidad sociocultural y, por lo tanto, lingüística es un hecho que define el rumbo de estos tiempos. En las últimas décadas, los movimientos, la (des)territorialización de grupos sociales definen a las sociedades del mundo por lo que nuestros países deben trabajar para reconocer y promover instrumentos que permitan abordar la diversidad lingüística y (re)valorar el desarrollo de la diversidad cultural, perspectiva diferente a lo que sucedió en el momento de la conformación de los estados nacionales: la homogeneización, la unificación lingüística, una “lengua común” para la Nación (Arnoux y Bein, 2015). La preocupación de los países de América Latina por la implementación de derechos y de políticas públicas se pone de relieve en las discusiones llevadas adelante por los miembros de la Unasur³, que quedaron evidenciadas en el artículo 2 de su constitución. El mismo señala:

[...] La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir de manera participativa y consensuada un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía [...] lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados. (2008, p.2)

Y la Ley Nacional de Educación (2006), en su Capítulo II, dice:

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. c) *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.* d) *Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*⁴(p. 2)

Proponemos en este trabajo una aproximación descriptiva de las variedades de la lengua que conviven en contextos de diversidad sociocultural y por lo tanto lingüística, en las aulas de dos niveles de educación pública en la ciudad de La Plata: Secundaria y Superior, puntualmente en la formación docente de profesores de Lengua y Literatura, con la intención de visibilizarlas y de esta manera considerarlas a la hora de planificar nuestras prácticas.

1. El problema

En esta presentación vamos a proponer algunas herramientas teóricas y metodológicas para describir, reconocer y analizar las variedades de la lengua que conviven en las aulas, en tiempos marcados por la diversidad lingüística, herramientas que están fundamentadas en la discusión teórica sobre la conformación de la gramática. Creemos que una perspectiva del lenguaje que ponga en relación el aporte significativo de las formas lingüísticas, el contexto de irrupción de las mismas y la capacidad para poder realizar procesos inferenciales, dará la posibilidad a los alumnos y a las alumnas de desarrollar aún más su competencia comunicativa y poder así encontrar y seleccionar todos los recursos que la lengua ofrece para poder decir lo que efectivamente quieren comunicar.

Desde esta conceptualización de la lengua, el aula se presenta como un ámbito cooperativo de trabajo ya que en esta se produce una vertiginosa irrupción de lenguas y variedades de la lengua en la que el contacto sociocultural y, por lo tanto, el contacto de lenguas se vuelve un hecho cotidiano y, desde esta perspectiva, un objeto de investigación significativo.

Para poder mostrar qué hacen nuestros alumnos y alumnas cuando comunican a través de la lengua, vamos a compartir la descripción y el análisis de dos fenómenos lingüísticos que corresponden a trabajos de campo y actividades realizadas en dos instituciones platenses: uno de ellos realizados con alumnos del Ciclo Superior del profesorado de

Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Nº 9 de la Plata⁵; el otro, en la Educación Secundaria de la Escuela Nº 53 de Los Hornos.

Los datos lingüísticos que vamos a compartir corresponden a narraciones de eventos cotidianos de migrantes bolivianos en diferentes situaciones de comunicación espontánea, en el caso de los datos del nivel superior. Mientras que el corpus de alumnos del nivel secundario pertenece a diferentes actividades de producción escrita realizadas en el marco de las clases de las Prácticas del Lenguaje. Estos corpus, diversos entre sí⁶, serán utilizados para ejemplificar las dificultades a las que nos enfrentamos los docentes a la hora de pensar y definir nuestras prácticas.

2. Marco teórico

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

Por eso vamos a considerar:

- Aproximación a la perspectiva intercultural en el aula heterógenea.
- Los principios teóricos de la Etnopragmática.
- La variación lingüística.

2.1. ¿Multiculturalismo o interculturalidad? Acerca de la enseñanza de la lengua en el aula multicultural

¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? ¿Cuáles son las características del aula intercultural?

La configuración de la ciudad de La Plata, en particular, pero también de muchas provincias y ciudades de nuestro país está definida esencialmente por el contacto sociocultural con grupos de migrantes de diferentes lugares del mundo: bolivianos, paraguayos, peruanos, venezolanos, brasileños, chilenos, senegaleses, coreanos, chinos, entre otros (Speranza, 2018). La realidad actual de nuestro territorio, su cotidianeidad y las esperanzas de un futuro mejor están moldeadas por la diversidad que se manifiesta en los usos, costumbres, tradiciones y, lógicamente, en las lenguas y las variedades que surgen de esas lenguas.

Se habla de multiculturalismo para hacer referencia a todos aquellos fenómenos sociales que ponen de manifiesto las luchas en contra de la discriminación de los

individuos por cuestiones raciales, religiosas, por su origen o por su pertenencia étnica en el seno de nuevas sociedades. Pero también es una idea que conceptualiza luchas o necesidad de reconocimiento de identidades colectivas. Es decir, pensar en términos de multiculturalidad es tener como horizonte simplemente la identificación de lo diverso, lo que no implica ni aceptación ni reconocimiento y mucho menos, legislaciones acordes a los nuevos espacios de conformación: hablar en términos de multiculturalismo no es tener una perspectiva intercultural (Grueso, 2003).

La interculturalidad implica la aceptación, el reconocimiento y, por lo tanto, el diálogo entre culturas, lo que conlleva una visibilización de muchas de las injusticias y avasallamientos de derechos que pueden ser denunciados por el multiculturalismo. La perspectiva intercultural hace un aporte significativo a la lucha contra la marginalización cultural a la que muchas comunidades de migrantes se sumergen en las sociedades receptoras porque el diálogo genera políticas públicas para la nueva realidad y moviliza la implementación de nueva legislación que garantice derechos.

Para sintetizar, entendemos la interculturalidad como:

- Las relaciones entre grupos que entran en relaciones e intercambios.
- La confrontación y el entrelazamiento, es decir, lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios e implica negociación, conflicto y préstamos recíprocos.

Por lo tanto, en lugar de comparar culturas como sistemas compactos e independientes respecto de la comunidad en la que se insertan se debe prestar atención a las relaciones e intercambios que vinculan a los diferentes grupos. Para entenderlos hay que describir cómo se apropian y reinterpretan todo el capital simbólico que se vehiculiza en esos intercambios (García Canclini, 2004).

Plantear, entonces, un enfoque intercultural no significa afirmar que todos los docentes y todos los alumnos de una determinada disciplina o un determinado plan de estudios se conceptualizan de la misma manera y que, cuando se refieran a ellos o a las relaciones interculturales, se hace referencia a lo mismo. Esto significa tener la perspectiva intercultural como horizonte de referencia, como base para analizar lo que ocurre en nuestras prácticas y en los diseños de estas: significa considerar lo diverso, la heterogeneidad de la realidad cultural de los alumnos y las alumnas y por lo tanto la diversidad de variedades que convergen en el aula. Este debe ser nuestro primer diagnóstico como docentes: la identificación de las variedades lingüísticas que coexisten en la clase. Todas las sociedades son diversas y esa diversidad se potencia aún más a partir del encuentro, de la interacción y del contacto sociocultural. La interculturalidad involucra no solo el movimiento de personas, sino también la circulación de bienes simbólicos, en este caso, que se vehiculizan en una institución escolar y en el aula.

Entonces, pensar en un aula intercultural es en primer lugar entender, como docentes, reconocer, identificar y aceptar la composición cultural y lingüística de los grupos con los que trabajamos; este es un factor central para el desarrollo de las estrategias pedagógicas tendientes a la inclusión de todos nuestros alumnos.

2.2. Los principios teóricos de la Etnopragmática para abordar el estudio de la variación

Partimos de la conceptualización de que los seres humanos somos inteligentes y hacemos un uso creativo de los dispositivos que una lengua particular nos ofrece. Este punto de vista adquiere una relevancia aún mayor en nuestra práctica docente si consideramos el presupuesto teórico de que la sintaxis está motivada semántica y pragmáticamente y, por lo tanto, constituye el nivel más creativo del lenguaje. ¿A qué nos referimos? García (1995) afirma:

La sintaxis constituye, como lo sugiere el término ‘emergent grammar’ adoptado por Hopper (1988), una cristalización del uso. En ese caso se ‘juntan’, se yuxtaponen, se co-locan formas lingüísticas apropiadas al mensaje que desea transmitir el hablante, de tal modo que no resulte difícil su inferencia por parte del interlocutor.

[...] La regularidad del resultado es innegable: pero lo regular de las estructuras sintácticas no garantiza que los hablantes estén *siguiendo* reglas: por mucho que se trate de ‘regular behaviour’ éste responde esencialmente a principios cognitivos que apenas comenzamos a vislumbrar. (p.53)

El usuario de la lengua selecciona aquellos dispositivos que esta le ofrece para poder decir lo que efectivamente quiere decir, colocándolos de manera creativa y adecuada al mensaje que intenta transmitir. La llamada sistematicidad, “regularidad”, que se manifiesta en el uso de las estructuras sintácticas no responde a que los hablantes utilizan reglas preformateadas, sino que significa que dicha sistematicidad es el resultado de complejas estrategias comunicativas que pueden ser identificadas a través de lo que los hablantes hacen cuando usan la lengua. El enfoque etnopragmático intenta explicar cuáles son los factores que subyacen a la selección de las formas que realiza el hablante.

Desde este punto de vista, la variación morfosintáctica desde la perspectiva etnopragmática se caracteriza por:

- La motivación está relacionada con la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales (formas lingüísticas) y el contexto léxico o sintáctico (mensaje) en que irrumpen las mismas (García, 1986).
- Las unidades del análisis lingüístico están definidas teniendo en cuenta las características de la comunicación humana y la motivación comunicativa del empleo de las formas.

- La función comunicativa del lenguaje es el fundamento que va a permitir derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico. (Martínez, 2009)

2.3. Acerca de la variación lingüística

La lengua es dinámica. Ya Saussure (1989) planteó que en las estructuras de las lenguas solamente encontramos diferencias que están sustentadas en elementos que él mismo planteó: la lengua como un principio de clasificación y el concepto de valor:

[...] La lengua es un sistema en donde todos los términos son solidarios y donde el valor de cada uno no resulta más que de la presencia simultánea de los otros [...]. Dentro de una misma lengua todas las palabras que expresan ideas vecinas se limitan recíprocamente [...] no tienen valor propio más que por su oposición [...]. Así el valor de todo término está determinado por lo que lo rodea [...]. Cuando se dice que los valores corresponden a conceptos, se sobreentiende que son puramente diferenciales, definidos no positivamente por su contenido, sino negativamente por sus relaciones con los otros términos del sistema. (Saussure, 1989, pp.145-147)

Y si se clasifica es porque hay diferencias entre los recursos que la misma ofrece, lo que permite asignarle un valor a cada forma por lo que esa forma *no es* dentro del sistema. Proponemos partir de una perspectiva teórica que no conceptualice la homogeneidad en el uso, miradas ideales de la lengua y de sus hablantes, en el abordaje de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. Apuntamos a trabajar en el aula desde una perspectiva dinámica que nos permita desarrollar estrategias pedagógicas que estén orientadas a potenciar aún más la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas de nuestras aulas, competencias que son diversas.

¿Qué principios subyacen en el estudio de la variación?

- La idea de una “equivalencia comunicativa” de las unidades lingüísticas distintivas y su distribución.
- La sintaxis como la co-locación motivada cognitivamente de formas lingüísticas, que daría cuenta de estrategias utilizadas para comunicar.
- De esta manera la comunicación no puede tener éxito a menos que la forma seleccionada por el hablante y su contexto de uso contribuyan de manera congruente al mismo final comunicativo (García, 1995).

Para sintetizar, pensamos entonces que las variantes sintácticas que entran en variación no son *dos formas diferentes de decir lo mismo*, sino que son *caminos diferentes de decir diferentes cosas acerca del mismo referente* por lo que los hablantes recurren a ellos justamente porque reflejarían diferentes perspectivas cognitivas para referirse a la misma cosa.

En síntesis, al enfocar el estudio de las formas en variación se pone de manifiesto:

- La mayor compatibilidad entre la forma y su mensaje en relación con lo que el hablante intenta comunicar.
- Las estrategias cognitivas desplegadas para poder acomodar esa forma en un contexto en relación con un mensaje.
- Las estrategias etnopragmáticas, es decir, las formas en variación y su frecuencia de irrupción ya que ponen de relieve las categorías étnicas que subyacen a las elecciones realizadas y que tienen un origen sociocultural.
- La equivalencia funcional de las formas, es decir, poder descubrir cómo efectivamente un significado básico es invariable e impreciso y su aporte es significativo en diferentes mensajes.

Nos vamos a enfocar en el estudio las lenguas y las variedades de las lenguas que conviven en el aula multicultural.

3. Nuestras instituciones: características

La Escuela de Enseñanza Secundaria N°53 se ubica en la localidad de Los Hornos, lindera al casco urbano de la ciudad de La Plata. La zona se denomina “zona rural” por dos razones: la distancia que existe entre el casco urbano y la escuela y las dificultades de acceso a la institución, ya que cuenta con caminos limitados y restringidos, entre otras cosas, porque solamente llega a la zona un solo ómnibus del transporte público. En cuanto a los alumnos y alumnas, la mayoría de los ingresantes al nivel secundario pertenecen a la Escuela Primaria N°28 (ubicada en el mismo edificio) o de otras escuelas ubicadas en localidades cercanas como: Abasto, Lisandro Olmos y Etcheverry. Todas estas pertenecientes al partido de La Plata (Bravo de Laguna, 2018).

Asimismo, los padres de los alumnos y alumnas, así como los mismos estudiantes, se dedican al cultivo de verduras y hortalizas; provienen mayoritariamente del sur de Bolivia: Tarija, Villazón, Padcaya, entre otras ciudades. Aunque en la comunidad educativa encontramos estudiantes de otras regiones de la Argentina, tales como: Salta o Río Negro u otros países limítrofes, tales como: Paraguay, Perú y Brasil (Suárez, 2021).

El ISFD N° 9 de La Plata se encuentra en el centro del casco urbano de la ciudad. 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 nuestros 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. 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 los alumnos de los años superiores de los profesorados para que se inicien en el trabajo de investigación (Speranza et al., 2018). Lo significativo fue poder observar en el trabajo que nuestros alumnos y alumnas de Educación Superior, es decir, quienes se estaban formando para enseñar Prácticas del Lenguaje en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires eran migrantes o hijos de migrantes y, por lo tanto, manejaban una variedad lingüística diversa a la estandarizada. 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.

4. Análisis de los datos

Vamos a describir algunos de los ejemplos extraídos de los trabajos realizados con los alumnos de Sociolingüística del ISFD N° 9. Nuestros consultantes, mayoritariamente, fueron familiares cercanos a ellos, es decir, migrantes bolivianos que tienen quechua como lengua materna.

La situación lingüística de nuestros informantes era realmente compleja: en algunos casos, la lengua materna era el quechua (L1), al migrar de las zonas rurales de Bolivia a zonas más urbanas, entraron en contacto con el español andino (L2) y al migrar a la ciudad de La Plata, entraron en contacto con el español rioplatense (L3). En otros casos, aprendieron el quechua como lengua segunda (L2) ya que adquirieron familiaridad con esa lengua en el seno de la vida familiar. El juego lingüístico generado por el contacto entre las lenguas o variedades de una misma lengua pone de relieve no solamente los intentos de acomodación lingüística y sociocultural, sino también revela la necesidad de poder decir lo que quieren decir según su propia conceptualización del mundo y de la realidad nombrada.

Como ya señalamos, nuestros datos lingüísticos son reales y obtenidos en el marco de nuestra actividad docente en el aula y en diversas actividades realizadas con la comunidad de padres y/o familiares de las instituciones involucradas.

En los siguientes ejemplos podemos observar la alternancia en el uso de las formas *que/de que* en la narración de eventos cotidianos como señal(es) introductorias y vinculantes de información esperada:

(1) (Corpus BdL_La Plata_pensión, (00.09.29-00. 06.01)) ⁷

(Contexto de emisión: reunión en un centro de residentes bolivianos, se lleva al encuentro la situación problemática que vive una señora boliviana que fue encontrada en una situación de abandono. Se intenta ayudarla y resolver algunas cuestiones legales y sanitarias que rodean el caso)

(1.45.) J. - Todo esto es importante que sepan que el esposo de N. habló con nosotros ese día ***nos dijo que él, a mí me alegra*** que el centro se preocupe de esta señora porque en realidad es en condiciones inhumanas que está viviendo, él le había levantado la pared, ***nos contó estas cosas lo que no queremos, sincero lo dijo, lo que no queremos es que ustedes vengan*** y están averiguando el tema de su pensión, supuesta pensión, no, ***se debe creer que nosotros nos queremos quedar con la plata*** ahí es donde nosotros le hemos dicho nosotros lo que queremos es ayudar a colaborar para que de alguna manera los directos responsables sea usted y su esposa o sea [...].

(2) (Corpus BdL_La Plata_llegadaArgentina, (00.05.35-00. 07.00))

(Contexto de emisión: continúa la reunión en el centro de residentes bolivianos; se intenta buscar toda la información posible además de intentar ponerse en contacto con sus familiares en Bolivia a través de los medios de comunicación).

(1.83.) S.-La chica ***nos dijo que tenía 17 años cuando vino*** y después nosotros estamos buscando a los familiares mandamos un e-mail a R. y R. ***contestó que a partir de este lunes ya se está buscando*** a la familia en el mismo programa de televisión Estudio abierto, Canal 9 de La Paz 7.

(3) (Corpus BdL_La Plata_desconfianza, (00.06.58-00. 08.05))

(Contexto de emisión: nuestro consultante plantea su temor respecto del pensamiento de las personas que se encontrarían a cargo de la señora, respecto de su participación: tiene miedo que crean que él se quiera quedar con dos pensiones que la señora cobraba. El dinero de esas pensiones jamás llegó a ella.).

(1.72.) J. - Todo esto S.º con una o dos personas yo trabajara entonces ***ellos creerían de que por ahí yo estoy pensando sacar esa plata*** o no sé, en realidad, aprovecharme, por eso yo me acerqué al Centro para que personas ya organizadas dentro de un núcleo lo vean y hacen un informe me entendés?, ***de que eso se haga bien abiertamente a todos me entendés? que yo solamente de que ellos no piensen otra cosa***

(4) (Corpus BdL_La Plata_familia, (09.10.54-04.09.02)

(Contexto de emisión: se sigue intentando reconstruir la historia de la señora para poder darle la ayuda necesaria y ponerla en contacto con sus familiares)

(1.91.) 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 G. J. V.**

(5) (Corpus BdL_La Plata_higiene, (00.10.09-00. 10.02)

(Contexto de emisión: nuestro consultante describe una de las tantas visitas realizadas a la señora. En esta oportunidad la intención era convencerla de la necesidad de poder realizarle una higiene completa para lograr tener un estado saludable)

(3.56.) J. - Es cuestión de hablarle porque **ese domingo habíamos hablado de que si hace un buen tiempo podíamos hacerle una higiene a la señora** podían bañar a la señora como que ella aceptó pero después para que le cambien la ropa un poco dificultosa, segundo domingo que trabajamos como que al principio no quiso **después le hablamos que sí o sí tenía que cambiarse** porque es inaudito que siga utilizando esa ropa que tenía encima ha sido un poquito difícil poder convencerla después sí accedió que lo hicieran, participó Blanca junto con mi hermana = la primera vez que le hablé sí tomó la iniciativa y trabajó mucho con nosotros.

¿Qué observamos en los ejemplos?

La conexión entre el verbo principal y la información que sigue, se da, en algunos ejemplos mediante la forma *QUE* -ejemplos (1), (2), (5)- mientras que en los ejemplos (3), (4) y (5) dicha conexión es menos directa debido a la presencia de la forma *DE + QUE*:

VERBO PRINCIPAL + *QUE* + INFORMACIÓN REFERIDA

VERBO PRINCIPAL + *DE + QUE* + INFORMACIÓN REFERIDA

¿Por qué el hablante selecciona en algunos casos la forma *QUE* y en otros la forma *DE+QUE* para mediar la información que le está dando al interlocutor? ¿Qué contenido semántico posee *DE+QUE* para que el hablante los utilice tal como vemos en los ejemplos?

Vamos a analizar solamente uno de los relatos propuestos en el que observamos un uso variable de la forma *que/de que* en la narración. La alternancia *que/de que* ha sido analizada repetidas veces en diferentes variedades americanas (Bentivoglio, 1976; García, 1986; Guirado, 2009; Speranza, 2011; Bravo de Laguna 2019) pero además sabemos que la forma *de + que* es una forma altamente estigmatizada en nuestra variedad de español.

Veamos el ejemplo:

(1) (Corpus BdL_La Plata_pensión, (00.09.29-00. 06.01))

(1.45.) J. - Todo esto es importante que sepan que **el esposo de N. habló con nosotros ese día nos dijo que él, a mí me alegra que el centro se preocupe de esta señora** porque en realidad es en condiciones infrahumanas que está viviendo, él le había levantado la pared, nos contó estas cosas lo que no queremos, **sincero lo dijo, lo que no queremos es que ustedes vengan y están averiguando el tema de su pensión**, supuesta pensión, no, **se debe creer que nosotros nos queremos quedar con la plata** ahí es donde nosotros le hemos dicho nosotros lo que queremos es ayudar a colaborar para que de alguna manera los directos responsables sea usted y su esposa o sea [...].

¿Qué podemos observar en el ejemplo presentado?

QUE actúa como vinculante, en los niveles sintáctico y discursivo, y según en qué tipo de construcción se encuentre esa vinculación es más o menos débil entre los elementos que relaciona.

Si leemos con atención el ejemplo (1) podemos ver de qué hablamos cuando hacemos referencia a que la señal *QUE* actúa como vinculante:

*Nos dijo **que** el/a mí me alegra que el centro/es en condiciones infrahumanas que está viviendo/nos contó estas cosas **lo que** no queremos/es que ustedes vengan/se debe creer que nosotros nos queremos quedar/nosotros lo que queremos es ayudar/ a colaborar para que de alguna manera...*

En cada uno de los enunciados observamos que la señal **QUE** aparece estableciendo relaciones entre las distintas formas que conforman el mensaje; pero esa relación no es inocente: es una relación que establece, que marca una continuidad, relacionando el comportamiento del primer miembro de la relación a la presencia de lo que está más adelante, es decir, haciendo foco en la información que viene; la información que sigue se espera:

Nos dijo que el ... ➡ DEBE CONTINUAR CON ALGO QUE VIENE ADELANTE

A mí me alegra que el centro.... ➡ DEBE CONTINUAR CON LO QUE GENERA LA ALEGRÍA (se espera que se aclare o el motivo o la reacción que causa la alegría)

Es decir, encontramos que el *QUE* vincula dos elementos que pueden ser o reacciones resultados de acciones o acciones que motivan reacción, pero siempre es una relación

entre una información dada y una información esperada, relación que es además necesaria para poder tensionar el mensaje y así construir el hilo narrativo.

La presencia de *QUE* nos indica que lo que viene no solo es necesario, sino que es esperado, se hace foco en lo que va a venir, las formas que anteceden a *QUE* son confirmadas, necesitan los signos que las preceden a fin de construir un determinado mensaje. Hay una necesidad mutua entre ambos componentes -el que se encuentra adelante y el que está detrás- la existencia/presencia de uno exige, necesita, la presencia o la existencia de otro.

(1.45.) J. - Todo esto es importante **que sepan que el esposo de N. habló con nosotros ese día nos dijo que él, a mí me alegra que el centro se preocupe de esta señora** porque en realidad es en condiciones infrahumanas que está viviendo [...].

La forma *QUE* aparece dirigiendo la atención a partir de las señales que la anteceden hacia la presencia de otras señales que van a aparecer más adelante:

Es importante *QUE* sepan que el esposo de N. habló

(información dada=SER) + *QUE* + (información esperada1=SABER) + *QUE* + (información esperada 2=HABLAR)

La misma estructura del enunciado pide, solicita algo más para poder comprender qué es lo importante y la señal que aparece vinculando la información dada - “ser IMPORTANTE”- con la información esperada, saber que el esposo de Norma habló. Y el relato continúa:

nos dijo *QUE* él

(Decir + *QUE* + contenido de lo dicho)

Inmediatamente, llega esa información esperada que es el contenido de lo dicho y que se presenta como información importante que el consultante quiere poner de relieve, la quiere compartir en el marco de su comunicación. Además, la encadena con otra información, al poner de relieve la preocupación por la señora en cuestión que él quiere que quienes lo escuchan perciban:

a mí me alegra *QUE* el centro se preocupe de esta señora

Alegar(se) + *QUE* + contenido del alegrar(se)
(*QUE* vincula alegrar + centro – INFORMACIÓN DADA + INFORMACIÓN ESPERADA)

La presencia de alegrar(se) indica que en algún lugar del mensaje aparece o debería aparecer el motivo, “lo que” genera alegría. En este caso, la presencia de *QUE* avisa que el motivo que genera alegría viene más adelante, y que lo importante no es la alegría sino lo que la genera.

es en condiciones infrahumanas *QUE* está
viviendo

*Ser + condiciones + QUE + reafirmación de
contenido conocido
(QUE vincula infrahumanas + está viviendo -
INFORMACIÓN DADA + INFORMACIÓN ESPERADA)*

Ya sabemos que se habla de una señora que está viva y que habita en ese lugar, en esa situación; ya se sabe que las condiciones son infrahumanas, pero se intenta alertar, hacer foco en esa información.

Observamos que nuestro consultante no utiliza las formas canónicas de discurso referido en la narración de eventos cotidianos. No aparecen las estructuras estandarizadas de discurso directo y de discurso indirecto. Elige otras combinaciones.

También, podemos decir que la señal *QUE* vincula con información esperada, que el narrador intenta poner en foco porque es información importante, es el evento central de su narración. Podemos observar en los ejemplos que la señal *QUE* relaciona dos extremos, que tienen que ver con información dada e información esperada. Además, la señal *QUE* también actúa como un focalizador de un evento central que es esperado: el narrador selecciona esa forma para avisar que viene información que es aguardada y que él quiere poner en el centro de su relato. En nuestro corpus, podemos observar que la presencia de la señal *QUE* vincula alertando, avisando que se acerca información que es esperada y que el narrador elige como información que quiere destacar.

El enunciado analizado se dio en el marco de una reunión de un centro de residentes bolivianos en La Plata. Nuestro consultante J. quiere marcar lo que para él es importante respecto de la situación compleja que vive una señora boliviana (D.J.). Para él, lo significativo es que los dirigentes del centro “sepan” que alguien en el barrio se encarga de la señora, que ese alguien siente “alegría” por la preocupación de la comunidad boliviana por la situación de D.J. y, además, lo central es que ella vive en condiciones infrahumanas.

Es muy interesante este ejemplo, ya que no solamente pone de relieve la idea de que la señal *QUE* actúa vinculando y alertando que viene información que se espera, sino que es interesante ver cómo en la instancia comunicativa el hablante se las ingenia a través de su inteligencia creativa para generar expectativa y poner de relieve aquella información que es la más importante en relación con los hechos narrados. Nuestro

consultante señala, en primer lugar, algo que ya se había hablado porque se había visto en un video que él llevó a la reunión, las condiciones indignas de vida, para finalmente focalizar en lo que motivó su presencia en el encuentro: “La señora boliviana VIVE, ESTÁ VIVIENDO en esas condiciones que yo les puedo contar, pero también ustedes lo pueden ver”.

Como ya señalamos, en los ejemplos (3), (4) y (5) la vinculación se manifiesta debido a la presencia de la forma *DE + QUE*:

(3) (Corpus BdL_La Plata_desconfianza, (00.06.58-00. 08.05)

(1.72.) J. - Todo esto S.º con una o dos personas yo trabajara entonces ***ellos creerían de que por ahí yo estoy pensando sacar esa plata*** o no sé, en realidad, aprovecharme, por eso yo me acerqué al Centro para que personas ya organizadas dentro de un núcleo lo vean y hacen un informe ¿me entendés?, ***de que eso se haga bien abiertamente a todos me ¿entendés? que yo solamente de que ellos no piensen otra cosa.***

¿Por qué el hablante selecciona, en algunos casos, mediar la información que le está dando al interlocutor utilizando *DE + QUE*? ¿Qué contenido semántico posee la forma *DE* para que el hablante la utilice tal como vemos en los ejemplos?

Una mirada cualitativa a nuestros datos nos permite intuir, muy tempranamente, que en el juego *QUE/DE+QUE* se alerta al oyente de que se acerca información que se espera, pero por alguna razón a dicha información necesita asignársele un nivel mayor o menor de relevancia que pueda ser inferido por el oyente. Dejamos para otra oportunidad la descripción y el análisis de las formas de dequeísmo que aparecen en ciertos usos que son conceptualizados en las aulas como usos estigmatizados en la competencia comunicativa de nuestros alumnos y alumnas.

¿Qué sucede en la escuela secundaria?

Observaremos brevemente dos fenómenos que se encuentran en narraciones escritas de alumnos y alumnas de entre 12 y 15 años de edad y que, desde nuestra perspectiva, es necesario que esos usos sean considerados para la planificación de la enseñanza en el aula multicultural:

- Duplicación de la referencia de la persona en la que recae la acción.

En los ejemplos siguientes vemos la utilización de formas duplicadas al nombrar a la persona en la que recae determinada acción.

M., hija de inmigrantes bolivianos, alumna del primer año (2014).

Tommy sigue caminando por el bosque y **lo** encuentra **al asesino** con Jeanie y Tommy trata de sacarla de los brazos y pelea con una hacha y Tommy **lo** mata **al asesino** y Jeanie sale corriendo para su casa con Tommy y el cadáver del asesino quedó tirado en el bosque.

Si leemos con atención el ejemplo, nuestro consultante por alguna cuestión comunicativa opta por duplicar la forma de nombrar la referencia al mencionar las acciones de Tommy (encontrar, matar) en relación con el asesino. Mientras que no se observa la misma en relación al personaje Jeanie.

L. N., hija de inmigrantes bolivianos pertenecientes al primer año (2018).

Había una vez una niña que le decían Caperucita Roja. Bueno, la mamá de la nena la mandó a la casa de la abuelita para llevarle pan y leche, pero Caperucita se encontró con el lobo y **el lobo la mandó por otro camino**. Pero el lobo llegó primero y **el lobo tocó la puerta** y la abuelita le dijo quién es. Bueno, el lobo se comió a la abuelita y caperucita llegó y le dijo: -abuelita que ojos grandes tienes y; nariz y boca. Son para comerte mejor y se la comió y **el cazador escuchó y se fue a fijarse y el cazador lo agarró al lobo**. Y le abrió la panza y le puso piedra y la abuelita lo invitó al cazador a tomar una taza de té.

Aquí, vemos que la duplicación se da según la consultante se refiera al lobo o al cazador en su vinculación con la abuelita; pero no en relación al personaje Caperucita Roja.

¿Qué observamos en los ejemplos?

Desde nuestra perspectiva, el consultante intenta realzar o focalizar determinados personajes -y la relación establecida entre ellos- en distintos momentos del relato para que el receptor centre su atención en sucesos puntuales en el marco de su relato. Es decir, pudimos comprobar que nuestros consultantes duplican más, lo que establece una diferencia en la frecuencia de uso respecto de la variedad rioplatense.

En este segundo ejemplo, observamos la misma estrategia de duplicación, pero utilizando, en este caso, la señal LE, aunque como ya señalamos, en el caso de los acusativos -LO- parece haber mayor diferencia en la frecuencia de uso en los migrantes bolivianos, por lo que nos resulta relevante el fenómeno para abordar en nuestra práctica docente.

M. G. I., hijo de inmigrantes bolivianos perteneciente al segundo año del ciclo básico (2016).

Katalina estuvo toda la tarde enseñándole a David la escuela pero cuando llegó el momento Katalina se dio cuenta de que sentía un gran afecto hacia David, llegan los padres de Katalina para retirarla, se **le** cae el celular **a ella**, David que pasaba por ahí lo encuentra lo agarra y se da cuenta de que es el celular de Katalina, Katalina llama del celu de su papá a su teléfono; David responde y Katalina le dice si le puede llevar el celular, David le lleva el celu y el padre recibe el celu, Thomas **le** dice **a Claribel** que es su hijo que abandonaron, Claribel dice- y cómo te diste cuenta- Me dí cuenta por la cicatriz que tiene de nacimiento-Thomas.

El ejemplo anterior nos muestra que incluso en la utilización del dativo -LE-, que en la variedad rioplatense se duplica muy a menudo, se observa una duplicación en mayor número de contextos.

¿Por qué nuestro consultante decide reduplicar la referencia? ¿Cuál es la diferencia entre las formas LO/LE? ¿Cómo influyen los significados de las señales LO y LE en la duplicación?

Sí podemos afirmar que nuestros consultantes para “resaltar/remarcar” la importancia o valor de una persona/personaje en sus relatos colocan las formas que una lengua particular tiene para poder comunicar lo que efectivamente se quiere transmitir. De este modo, resuelven sus necesidades comunicativas y, a su vez, intentan superar los límites que impone la gramática del español respecto de cómo se individualiza o se focaliza la importancia de un participante dentro de una situación comunicativa.

¿Cómo abordar estos fenómenos de variación producto del contacto entre lenguas en el aula heterogénea y multicultural? A través de una práctica situada que aborde los fenómenos vistos como el producto de seres humanos inteligentes y creativos, y no como errores de déficit en la competencia comunicativa de nuestros alumnos y alumnas. Insistimos en que debemos partir del reconocimiento y la aceptación de las variedades que conviven en el aula para que nuestra práctica docente pueda colaborar al desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

CONCLUSIONES

Para concluir, los principios sustentados por la Etnopragmática pueden tener un gran impacto en nuestra práctica docente por las siguientes razones, a saber:

- Nos permite a los docentes poder diagnosticar y por lo tanto describir qué es lo que nuestros alumnos y alumnas, en distintos niveles educativos, hacen con la lengua. Creemos que lo que hay que diagnosticar en el aula son las características de las variedades de nuestros alumnos, lo que nos va a permitir desarrollar las estrategias pedagógicas que nos permitan poder acompañarlos en la reflexión metalingüística, es decir, ayudarlos en el proceso de investigar el camino que los lleva a comunicar teniendo siempre en cuenta el aporte significativo que las formas que seleccionan aportan al mensaje que quieren transmitir.
- Se puede observar la relevancia de describir y analizar la variación intrahablante e interpretar las elecciones realizadas por nuestros consultantes y los contextos de irrupción de los mismos, sin prejuicios o preconceptos que nos lleven a estigmatizar aún más esos usos.

Este es el desafío de enseñar en contextos marcados fuertemente por la migración, así como también por el racismo y la discriminación que de esta se deriva y que afectan y condicionan seriamente la práctica docente. En este contexto, los procesos de abandono de su propia variedad están lejos de ser procesos voluntarios, pero sabemos que se producen y muchas veces son el resultado de la presión y la pretensión estandarizante de las instituciones escolares; tenemos que lograr que esto no suceda.

Como docentes, debemos destacar y revalorizar las variedades propias para lograr la incorporación de una nueva, la variedad estándar; esta revalorización va a ofrecer las respuestas que se necesitan para que los alumnos y las alumnas puedan alcanzar una real reflexión metalingüística. Por eso, hablar de interculturalidad es hablar de interacción entre las distintas culturas, entre docentes, alumnos y alumnas, entre las gramáticas de las lenguas involucradas, que ante todo deben ser pedagógicas, pero también cooperativas y solidarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (Eds.). (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.
- Bentivoglio, P. (1976). Queísmo y dequeísmo en el habla de Caracas. En F. M. Aid, M. Resnick y B. Saciuk (Eds) (1975), *Linguistics Colloquium on Hispanic Linguistic* (pp. 1-8). Georgetown University Press.
- Bravo de Laguna, G. (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). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1658/te.1658.pdf>
- Bravo de Laguna, G. (2019). (de) que / 0: Variación morfosintáctica en la introducción de la palabra de otros en discursos genuinos de hablantes bolivianos residentes en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Alfal*, 11(2), 127-146.
- De Saussure, F. (1989). *Curso de lingüística general*. Alianza.
- 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(www.gespraechsforschung-ozs.de).
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

- García, E. (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* (pp. 46-65). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En K. Zimmermann, *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp.: 51-72). Iberoamericana y Vervuert.
- Guirado, K. (2009). *(De)queísmo: uso deíctico y distribución social en Caracas*. Universidad Central de Venezuela.
- Grueso, D. (2003). Qué es el multiculturalismo. *El hombre y la máquina*, 20-21, 16-23.
- Martínez, Angelita. (2009). *Huellas teóricas en las prácticas pedagógicas. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. pp.9-18.
- Speranza, A. (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), Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Suárez, Lucas (2020). *Una aproximación Etnopragmática a la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el nivel secundario en escuelas públicas del de la ciudad de La Plata: Descripción y metodología en el aula multicultural*. Tesis para defender el título de Magister en Lingüística en proceso de evaluación. FAHCE-UNLP.
- Speranza, Adriana, Marcelo Pagliaro y Gabriela Bravo de Laguna (2018), "La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística" en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural*. 1ra. Ed. CABA: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. pp. 196-222.

¹ Gabriela Bravo de Laguna es profesora en Letras y magíster 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. Doctoranda y becaria de la Sociedad de la Escuela Lingüística de Columbia - 2020-2021. 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. En la actualidad participa en los Proyectos de Investigación del Programa Nacional denominado Interculturalidad y formación docente en la Educación Superior: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe, dirigido por la Dra. Adriana Speranza; Fronteras teóricas III: Coherencia teórico metodológica en el análisis del lenguaje. Datos y métodos en las distintas teorías lingüísticas. Funcionalismo y formalismo, dirigido por la Dra. Angelita Martínez.

² Lucas Suarez es profesor de Educación Secundaria egresado del ISFD N° 9 de La Plata y maestrando en la Maestría de Lingüística de la FAHCE - UNLP. Su tesis se encuentra en proceso de evaluación. Es profesor de Prácticas del Lenguaje en varias escuelas públicas de la ciudad de La Plata, además de profesor titular de materias introductorias de la Universidad Católica de La Plata (UCALP). Participa en el Proyecto de Investigación del Programa Nacional denominado Interculturalidad y formación docente en la Educación Superior: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe, dirigido por la Dra. Adriana Speranza.

³ La Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) es una organización intergubernamental dotada de personalidad jurídica internacional, integrada por: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela. El objetivo principal que persigue es construir de manera participativa y consensuada un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos; otorgando: prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros. Esto pretende eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados. Su tratado constitutivo fue firmado el 23 de mayo de 2008.

⁴ La cursiva es nuestra.

⁵ El trabajo de campo de obtención de corpus se realizó con material trabajado con las promociones 2017 y 2018, en la asignatura Sociolingüística del ISFD N° 9 y con los alumnos de 1ro y 2do. años de la Escuela de Educación Secundaria N° 53 de Los Hornos.

⁶ El corpus obtenido en el ISFD N° 9 corresponde a la oralidad y el de la escuela secundaria, a la escritura. Nuestros consultantes fueron jóvenes, adolescentes y adultos, bolivianos y descendientes de bolivianos.

⁷ Para hacer referencia al corpus con el que trabajo utilizo las normas GAT2. 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 los ejemplos, la nomenclatura remite a: un corpus propio, Bravo de Laguna (BdL); breve referencia del tema de la interacción y el principio y final del fragmento transcripto.