

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EL TALLER DE ESCRITURA UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE MAGISTERIO Y PROFESORADO

Mariana Andrea D'Agostino

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
mad@filo.uba.ar

Resumen

El objetivo general de este trabajo es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. El objetivo específico consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de magisterios y profesorados de lengua y literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de bilingüismo. Para el diseño de estos lineamientos, hemos tenido en cuenta, por un lado, los aportes de la etnopragmática (García, 1995; Martínez, 1995, 1996, 2000 y 2003) y, por otro, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina (Tobelem, 1972; Pampillo, 1982; Alvarado y Rodríguez, 1984; Alvarado y Pampillo, 1986 y 1988; Bratosevich *et al.* 1992). A partir de las actividades propuestas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad y permiten el diálogo entre las lenguas y sus hablantes. De este modo, se pretende esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

*El contenido latente de todos los idiomas es siempre
el mismo: la ciencia intuitiva de la expresión.*

Edward Sapir

El objetivo general de este trabajo es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. En particular, el interés de nuestra propuesta está centrado en la formación de alumnos de magisterios y profesorados de lengua y literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de bilingüismo.¹ Esta ponencia presenta algunas cuestiones planteadas en el trabajo final de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, dirigido por la doctora Angelita Martínez.

¹ El objetivo de este trabajo no es problematizar el concepto de bilingüismo, pero sí es importante aclarar que lo entendemos en un sentido amplio. Para profundizar y comprender la complejidad del tema, la lectura de "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos" de Virginia Unamuno, donde se describen once tipos de bilingüismo, es una base ineludible. El artículo se encuentra incluido en Raiter, Alejandro y Julia Zullo (comp.) (2004).

El objetivo específico consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de magisterios y profesorados. Hemos tenido en cuenta, por un lado, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina y, por otro, los aportes de la etnopragmática. A partir de las actividades presentadas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad. De este modo, se ha pretendido esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

ESCRIBIR LA DIVERSIDAD

Este trabajo contempla, entonces, la implementación de una instancia de enseñanza de la escritura en magisterios y profesorados, con la metodología de un taller. El objetivo de dicho taller es poner en escena, en las prácticas de la escritura, fenómenos vinculados a la diversidad y variación lingüística, con el objeto de concientizar determinados rasgos que se registran en el uso de la lengua por parte de: hablantes que tienden al monolingüismo; hablantes bilingües de español y lenguas aborígenes; y hablantes que provienen de zonas con un sustrato de lenguas aborígenes. Esta metodología de taller pretende fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad lingüística a partir de la escritura creativa. Es decir, más allá de la reflexión teórica que se espera que los alumnos desarrollen en otras asignaturas de su formación terciaria, se les propone “protagonizar” el proceso de escritura y percibir la diversidad lingüística, la variación en el uso y la productividad creativa que alberga la experimentación con la lengua y con las lenguas, particularmente con lenguas aborígenes habladas actualmente en la Argentina.

Hemos considerado la mecánica de producción literaria de los talleres de escritura, dado que, al estar desligados de la enseñanza formal, supieron tener más libertad en el armado de “tareas”. Esa peculiaridad permite el examen y relevo de determinadas consignas que tienden a pensar la diversidad lingüística en un sentido amplio, es decir, la producción de textos que focalizan en la variedad de lenguas, pero no necesariamente variedad de lenguas indígenas. Como esas consignas poseen en germen la posibilidad del juego con el lenguaje, su consideración es sumamente útil para el diseño de consignas de escritura que ejerciten la diversidad lingüística de nuestro país.

DE LA ENSEÑANZA NO FORMAL A LA FORMAL: LOS TALLERES DE ESCRITURA

Los talleres literarios dictados de manera privada se han ido consolidando en los últimos treinta años como espacios de escritura que permiten canalizar inquietudes expresivas de los asistentes, pero también como zonas de experimentación con el lenguaje en uso que, desafortunadamente, no tienen cabida en el marco de la enseñanza formal. Hemos considerado, entonces, las propuestas nucleadas en dos figuras relevantes que supieron montar propuestas metodológicas, difundirlas y transferirlas en diversos ámbitos y niveles de enseñanza: Nicolás Bratosevich y Gloria Pampillo. La elección de sus métodos se vincula al hecho de que ambos talleristas, sus equipos y discípulos, dejaron plasmadas – y ampliamente fundamentadas – sus consignas de escritura en obras publicadas, lo cual permite acceder a sus fundamentos, a las consignas concretas y sus resultados. Además, sus libros reflejan un viraje importante en el enfoque de la enseñanza de la lengua y la

escritura, acompañado por las teorías lingüísticas y literarias que empiezan a tener lugar en las universidades argentinas.² Nos interesan, de ambas propuestas, las siguientes ideas:

- El abandono explícito de la normativa como “lo prestigioso” y la preferencia del concepto de adecuación, para colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser “el dueño del pensamiento y de su palabra”.
- El esbozo (y justificación) de consignas que colaboran con el enriquecimiento del léxico, con la ejercitación de la variación, la expansión, la sustitución, el completamiento y la agrupación por campos semánticos. Todo esto con miras a lograr que el alumno sea capaz de expresarse con “propiedad” y “eficacia”.
- La consideración de la consigna de escritura como “una incitación a realizar un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario”. En este sentido, una consigna debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora, debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlos; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos.
- Una nueva actitud frente al lenguaje, con el objetivo de hacer que los alumnos pierdan el miedo a la palabra sujeta a reglas y se propicie su manipulación sin reparos y con libertades.
- El comentario de textos que valore el aspecto lúdico de la práctica de escritura, dejando de lado la valoración literaria.
- La aceptación del texto literario como un espacio de confluencias, no sólo de los conocimientos y habilidades lingüísticas propias de la asignatura, sino también de los discursos y saberes de otras disciplinas.

APORTES DE LA ETNOPRAGMÁTICA

Teniendo en cuenta que los hablantes constituyen el *locus* del contacto (Silva-Corvalán, 1989) y que el contacto lingüístico es una expresión del contacto cultural, las consignas de escritura que presentamos están basadas en la puesta en escena de la diversidad lingüística y la variación lingüística en la variación estándar y en las variedades en contacto, con una intención clara de poner en escena que la variación no es un “error” sino que responde a necesidades comunicativas que, en el caso de los hablantes en contacto, se potencia con estrategias propias de determinada cultura. Esta particularidad del lenguaje debería hacerse visible también para los hablantes monolingües o que tienden al monolingüismo.

Los lineamientos para elaborar consignas de escritura en el marco de un taller de escritura para alumnos de magisterio y profesorado están basados en algunos supuestos de la etnopragmática, enfoque que se ocupa de la interpretación de estrategias lingüísticas a partir de parámetros étnicamente relevantes. Desde este punto de vista, el lenguaje es una habilidad humana desarrollada para la comunicación, es decir, una herramienta.

² A. J. Greimas, Charles Bally, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, entre otros, comienzan a figurar entre las bibliografías contempladas e, incluso, colaboran para sostener teórica y metodológicamente las consignas de escritura que los talleristas proponen.

Así, las categorías lingüísticas son, sobre todo, categorías de pensamiento y conceptualización. Por ese motivo, la etnopragmática asume la tarea de describir conceptualizaciones que están por detrás de las formas lingüísticas elegidas y fuerza, de esa manera, los límites de la sociolingüística variacional, ya que la presencia de dos variantes en un mismo hablante responde a necesidades comunicativas diferentes que se traducen en posicionamientos conceptuales que privilegiarán, según el caso, una mirada sobre otra.

Así, el problema del contacto lingüístico consiste en que, de una lengua a otra, no se trasvasa morfología sino conceptualizaciones. Por este motivo, las discordancias y/o “errores” en determinadas variedades son reveladoras de un punto de vista sobre la escena considerada y conceptualizada, y pueden sistematizarse a la luz de parámetros semántico-pragmáticos y discursivos (Arnoux y Martínez, 2000). Las estrategias etnopragmáticas son culturales.

ESCRITURA Y VARIACIÓN

La enseñanza de la escritura está tradicionalmente ligada a la estandarización y a la insistencia en la normativa. Sin embargo, existe una desorientación acerca de cómo corregir variedades. Los talleres de escritura, al estar planteados como espacios de juego y creatividad, no priorizan la normativa. Esto es así porque, por un lado, en algunas ocasiones, las prácticas reguladoras y de corrección como centro de la metodología suelen obstaculizar la producción de textos; y por otro lado, porque se considera que la “estandarización” forma parte de la agenda escolar y es fundamental en la enseñanza formal de lengua y literatura.

Los lineamientos para consignas de escritura que presentamos aquí piensan la diversidad lingüística y la variación a partir del juego y la creación. Si se tiene en cuenta que los “desvíos” de la norma obedecen a necesidades comunicativas, la literatura es la dimensión en cuyo centro se encuentra la expresión, es decir, la necesidad comunicativa.

En este sentido, la célebre frase de Edward Sapir (1912): “All grammars leak”³ nos sugiere que es en ese se filtrado, en ese goteo, donde la escritura debe focalizarse. Justamente, la experimentación literaria busca los espacios por los que la gramática gotea; la inconsistencia de la lengua provee de recursos a la escritura creativa. Es cierto también que por donde “pierden” o gotean las gramáticas se filtran estrategias culturales que se traducen en “desvíos” lingüísticos en la lengua receptiva (Martínez, 2000a), pero también se filtran posibilidades de creación. La idea consiste en encontrar estas zonas problemáticas de la gramática y elaborar consignas que inviten a transitar por esos espacios.

PROPUESTAS DE ESCRITURA

A continuación se especifican algunos de los lineamientos que hemos preparado para el diseño de consignas de escritura en el marco de la formación de magisterios y profesores. Como ya hemos precisado, no se trata de consignas cerradas sino de sugerencias y modelos para que luego el docente de nivel terciario modifique y le imprima la meto-

³ La contundente frase completa de *El lenguaje* es “The fact of grammar, a universal trait of language, is simply a generalized expression of the feeling that analogous concepts and relations are most conveniently symbolized in analogous forms. Were a language ever completely ‘grammatical’, it would be a perfect engine of conceptual expression. Unfortunately, or luckily, no language is tyrannically consistent. All grammars leak”.

dología que le resulte más adecuada para el grupo con el cual trabaja. Por ejemplo, en un magisterio o profesorado que se dicte en una zona de contacto español-guaraní, convendrá adaptar las consignas a esa situación. De este modo, las consignas son sugerencias de prácticas de escritura, más que consignas acabadas en sí mismas.

Asimismo, convendrá ampliar los usos de estos lineamientos a otros espacios, particularmente el rol docente que los alumnos de nivel terciario deberán protagonizar cuando se gradúen. En este sentido, estas directrices servirían de modelo para su implementación en las aulas con alumnado bilingüe.

Es necesario aclarar que la metodología de taller de escritura supone un alumnado de un máximo de 15 personas, dado que el trabajo sobre el lenguaje y sobre las individualidades es de suma importancia. Por último, la secuenciación de las actividades es un recorrido posible y siempre ajustable a las necesidades del docente, que, además, puede intercalar otras consignas productivas para la escritura.

Descubrimiento y adivinanza

Este trabajo se plantea como un juego de descubrimiento de una lengua indígena. En este caso, seleccionamos especialmente una serie de seis adivinanzas bilingües español-quechua (extraídas de Palacio y Mainero, 2003).

Actividad preparatoria para la escritura

Pedirles a los alumnos que lean los siguientes textos y respondan las consignas dadas:

1

*Rin, 'rin
y mana chinca*

Ñan

2

*Ishckay sipas
a la par
y mana atincu
ckáay*

Ñahuis

3

*Tapa tapasaapi
Vacapi soncon*

Empanada

4

Salamanca llojsin
Lomamanta amun
Chupanta cuyurichispa
Urpilita ina

Pichana

5

Suj yuraj huasisitu
mana puncuyoj
mana tampuyoj

'Runtu

6

Cargas rincu
Cargas amuni
Ñanpi, mana
Cusichicuncu

Shishis

1. ¿De qué género discursivo se trata? (Bajtín, 1953). (En esta pregunta se podrá experimentar con las respuestas de los alumnos, quienes probablemente indiquen, en principio, que se trata de poemas. Se podrá entonces dar varias opciones entre las cuales deberá estar el género “adivinanza”.)
2. ¿En qué lengua están escritos?
3. Una vez que el docente señala que se trata de adivinanzas en quechua, se podrá formular los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Qué características sonoras tiene esta pequeña muestra de quechua?
 - b. ¿Cómo suena? ¿Tiene sonidos difíciles de pronunciar?
 - c. ¿Qué sonidos predominan?
 - d. ¿Hay palabras que se podrían asociar con el español? ¿Cuáles son? Marcarlas en los textos.
4. Leer las siguientes adivinanzas y encontrar la respuesta para cada una:

1

Dos muchachas
a la par
y no se pueden mirar

2

Tapa sobre tapa
Corazón de vaca

3

Sale de la sala
viene de la loma
meneando la cola
como una paloma

4

Una casita blanqueada
sin puertas
y sin ventanas

5

Cargas van, cargas vienen,
En el camino
No se entretienen

6

Va, va
y no se pierde

Respuestas: los ojos, el camino, la empanada, la escoba, el huevo, las hormigas.

5. Señalarles a los alumnos que las adivinanzas del ejercicio 4 son las traducciones al español de las del ejercicio 1. Pedirles entonces que unan cada adivinanza con su traducción. En algunos casos, se podrán ayudar de las palabras que marcaron en 3. d).
6. Solicitarles la traducción imaginaria de la siguiente adivinanza en quechua:

Sachapi Huackan
Pampapi Upallan

Respuesta: el hacha

Lenguas indígenas y significante

Actividad preparatoria para la escritura. Darles a los alumnos los tres textos que siguen, uno de ellos en guaraní, otro en mapuche y otro en quechua, para que luego respondan las consignas que se detallan:

Texto 1 (extraído de Anónimo, 2006)

*Tañi ayin meu
Leilinyu ayinfenkayu
Ayin wedañma
Lakei nga ñi piuke
Eimi mi duan ñautu
Pifule nga Genechen
Cimi mi piuke yepafule
Ñañatui fill mapa meu
Ngümayafun mi ñantu meu.*

Texto 2 (Huayno tradicional extraído de Arguedas, 1994)

*Paraisancos mayu
Kutimuk', kaptiyña
pallkanki ramanki
Kikiy, challwaykuspay
uywakunallaypak'
Yaku faltaptinpas,
ak'o faltaptinpas
ñokacha uywakusak'i
warma wek'eywanpas,
ñawi rurywanpas.*

Texto 3 (Extraído de Encina Ramos y Tatajyva, 1997)

*Che ama, che señora,
ndajuhúi nde joguaha,
peina amo nde tyvyta
yvágare oñe pinta...*

1. ¿Con cuál de estas lenguas escribirían una carta de amor? ¿Con cuál darían un discurso político? ¿Con cuál preferirían hablar con sus amigos?
2. ¿Qué nombre le darían a cada lengua? Inventen el nombre en esa lengua y luego tradúzcanlo al español.
3. Elegir la lengua que más guste. Imaginar, siempre en esa lengua, un nombre para: Un gato mimoso, un canario que no canta, una ardilla inquieta, un payaso alegre,

un perro salchicha, un perro bulldog, una chica presumida, una chica tímida, un caballo flaco, una vaca gorda.

Consigna de escritura

1. A partir del sonido de sus nombres, ¿cómo te imaginás que son las personas y los animales que tienen estos nombres?
2. Elegir una persona y un animal. Escribir un texto en el que se cuente la relación que los une. Usar los nombres inventados en la consigna 3 de la preparación para la escritura.

Consigna de cierre

Para finalizar, al igual que en la propuesta 1, se sugiere leer las traducciones al español de los textos de la actividad preparatoria para la escritura. Se pide luego que los alumnos unan cada texto con su traducción. Una vez finalizada esa tarea, se les indica de qué lengua se trata en cada texto:

Texto 1 (mapuche)

Por mi amor
Al mirarte te quiso,
Amor, mañosito;
Muere mi corazón
Por tu pensamiento perdido.
Si quisiese el Dios
Llevarse tu corazón,
Ñañatui, por todas tierras,
Lloraría por mi pérdida.

Texto 2 (quechua)

Río Paraisancos,
Cuando sea el viajero que vuelva a ti
te bifurcarás, te extenderás en ramas.
Entonces yo mismo, a los pececillos,
los criaré, los cuidaré,
Y si les falta arena
yo los criaré
con mis lágrimas puras,
con las niñas de mis ojos.

Texto 3 (guaraní)

Mi dueña, señora mía,
a quien te iguale no encuentro,

tus dos cejas ahí están
dibujándose en el cielo...

La traducción imaginaria

Siguiendo el trabajo sobre el plano del significante, pero esta vez sugiriendo el la manipulación de diferentes géneros discursivos, se propone una actividad en la que los alumnos imaginen que son traductores de una lengua desconocida o poco conocida para ellos. En general, las propuestas de la línea de Grafein eligen como punto de partida lenguas como el italiano o el portugués, por su filiación lingüística con el español, ya que permiten que, a partir de algunos significantes, se realicen asociaciones parciales con algunos significados. Sin embargo, también apelan a lenguas menos conocidas y menos transparentes como el alemán, para lograr un efecto de extrañeza que potencie la creatividad. Para esta propuesta, luego de una actividad preparatoria con lenguas romances, sugerimos la traducción imaginaria de lenguas aborígenes, lo cual presenta una dificultad mayor, pero al mismo tiempo un desafío diferente.

Actividad preparatoria para la escritura

Proponerles a los alumnos la siguiente consigna: ¿Qué es una copla y qué es una chacarera? Si no saben, averiguar qué son y qué características tienen.

Primera consigna de escritura

Presentarles a los alumnos la siguiente copla anónima y pedir que realicen una traducción imaginaria (extraída de Tebes y Karlovich, 2006).

*Kaballuta mana apis
Burritapi pureq kani,
kastillata mana yachas
kichwallapi kantaq kani*

Segunda consigna de escritura

Para esta consigna elegimos la chacarera que se encuentra a continuación puesto que Sixto Palavecino coloca algunos inicios de estrofas en español. Justamente, esos comienzos son los que dan pie a la conversación entre un hombre y una mujer.

Pedir a los alumnos la traducción imaginaria de esta chacarera (extraída de Tebes y Karlovich, 2006):

Chacarera, Sixto D. Palavecino

I

*Kunan na unanchapuni
kastellanuta,
koplasniyta kantaq rini
oberituta.*

Una me dijo llorando
Ingrato *kanki*,
yo le dije suspirando
imaq niwanki?

Ella seguía insistiendo
rimachinaayki,
kasa kara reclamando
mana chayaptiy.

Antes a cada ratito
ris qaaq karani,
pero de a poco poquito
anchuporani.

II

Ella ha sido culpable
saqrát portakus,
purisa kara un mositu
ashkát chayapus.

Yo le pregunté molesto
syertocho kara
wasiykipi chá mosito
chayaqchu kara.

Pieza teatral

Proponemos el mismo trabajo de traducción imaginaria con un texto teatral. El texto que presentamos es uno de los dos únicos textos teatrales de la literatura quechua santiagueña. Se trata de una pequeña obra costumbrista en dos escenas con jugosos diálogos que reflejan un contrapunto festivo. Las didascalias son, en este caso, la ayuda para motorizar la creatividad (extraída de Tebes y Karlovich, 2006).

***Sachada Waqaynin*, Carlos Maldonado**

(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme: –*Kumpay, ayjadayku syudarman rinaas purista. Imaq maa kachankish?*

Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre): –*Qaay, kumpay, chá saa puriptiyke rimanaas, sumaq kanman upallanayki.*

Doña Pancha: –*Pá na edarniyog á ruwananpaq munasqanta i qamkuna allita ya-chankish, Kumba.*

Doña Pastora (bastante molesta): –*Noqa mana yachaq karani kompadresniy le-tráws kasqankunatá. Leyesta yachaqkuna kasa kanku!*

Don Matías (que no disimula su enojo): –*Upallay byeja, sikin monturayna. Chayta mana deberanki sorqoyta llamkas ima, byeja simila.*

Doña Pastora: –*Kunan ninki ima qaman sirikus ima sorqosqayta. Upallay, byejo, noqaan puñus chayraq kaprapa saruyinta reqseranki. Byejo birgo karanki, mana yutanki?*

Don Matías: –*Upallay niyki, Pastora, tontachu kanki, noqachu waqrulu kani.*

Don Cosme: –*Imaq chayna ninakunkish? Manami allichu.*

Al terminar de leer las producciones, se le puede mostrar a los alumnos la traducción al español de la pieza teatral, bastante graciosa y subida de tono:

El llanto del monte, Carlos Maldonado

(Aripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme: –Compadre, nuestra ahijada anda queriendo ir para la ciudad. ¿Por qué no la mandan pues?

Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre): –Vea, compadre, si anda por hablarme sobre eso, sería bueno que se calle.

Doña Pancha: –Ella ya tiene edad pues para que haga lo que quiera y ustedes lo saben bien.

Doña Pastora (bastante molesta): –Yo no sabía que mis compadres eran letrados, que sabían de leyes.

Don Matías (que no disimula su enojo): –Callate, vieja, trasero como montura. Ése no lo habrás sacado trabajando, vieja bocona.

Doña Pastora: –Ahora vas a decir que acostándome con vos lo he sacado. Callate, viejo, recién durmiendo conmigo has conocido rastro de cabra. Viejo virgo has sido. No te has de recordar.

Don Matías: –Callate te digo, Pastora. ¿Sos tonta o yo soy cornudo, ah?

Don Cosme: –¿Por qué se dicen así? No es bueno, pues.

Clíticos en juego

En esta propuesta se comenzará a trabajar de manera más detallada sobre algunos aspectos problemáticos en el contacto del español con lenguas indígenas en nuestro país. Hemos extraído los verbos utilizados en estos ejercicios de las investigaciones que los señalan como formas que tienden a la alternancia clítica en el español en contacto con diversas variedades (García 1995; Martínez, 2000a; Martínez, 2000b y Martínez, 2009).

Sugerimos, entonces, actividades para la explotación semántica de los verbos y sus clíticos. Es importante aclarar que la secuencia propuesta es sólo una posibilidad de ordenación de los ejercicios, dado que las combinatorias son varias.

Primera consigna de escritura

Se les pide a los alumnos que usen las siguientes formas verbales para escribir un texto breve, prestando mucha atención a los clíticos que se adosan al verbo. Deben respetar el género y número que tiene cada forma. Se permite (y se prefiere) que los verbos estén conjugados. De todas formas, podría comenzarse por el uso de las formas infinitivas y, en una etapa posterior, se puede solicitar el uso de las formas conjugadas.

Serie A: comerle - acercársele - encontrarle - buscarle - reconocerle - robarle - darle - regalarle - dejarle - prestarle - traerle.

Serie B: buscarla - insultarlo - convencerlo - ponerlo - saberlo - darla - calentarlo - molestarlo - ayudarlo - comerla - encontrarlo - reconocerla - darlo - regalarlo.

Segunda consigna de escritura

Se solicita escribir un texto en el que el protagonista sea un niño que en sus vacaciones encuentra un animal extraño. Deben usar las siguientes formas verbales tal como figuran en la lista: ponerle - ponerlo - buscarle - buscarlo - comerle - comerlo - llamarle - llamarlo - saberlo - saberla - reconocerlo - reconocerle - le pudo - le puede - la pudo - encontrarlo - encontrarle - darlo - darle - robarle - robarlo - insultarlo - insultarle - buscarle - buscarlo - tenerlo de - tenerle.

Tercera consigna de escritura

Escribir un texto en el que se usen al menos tres de los siguientes bloques de expresiones:

Tenerlo de hijo

Tenerle la vela

Taparle la boca

Taparlo con una sábana

Dejarle las cosas ordenadas

Dejarlo en paz

Buscarlo por todos lados

Buscarle un hogar

Robarlo

Robarle la cartera

Ponerlo a trabajar

Ponerle un sombrero

Darlo en adopción

Darle vuelta la cara

Saturación del queísmo y dequeísmo⁴

Primera consigna de escritura

Escribir un monólogo de un periodista fanático del dequeísmo. Usar las siguientes formas verbales tal como están consignadas en la lista, es decir, respetar persona, número, tiempo y modo:

afirmaron de que
creen de que
creo de que
digo de que
dijeron de que
dudo de que
espero de que
estoy seguro de que
ocurre de que
opino de que
pasa de que
pienso de que
prometieron de que
recuerdo de que
resulta de que
sé de que
se olvidaron de que
sospecho de que
sucede de que

Segunda consigna de escritura

Ahora se pide escribir el monólogo de un periodista que es fanático del queísmo. Como en la consigna anterior, es necesario respetar las formas verbales tal como figuran en la lista:

a condición que
a pesar que
caí en la cuenta que
dudo que
en caso que
estoy convencido que
informaron que
lo convencí que
me alegré que
me da vergüenza que
no tienen en cuenta que
tengo ganas que
tratamos que

⁴ Para esta propuesta hemos seguido de cerca las formas analizadas desde el enfoque de la etnopragmática, particularmente García (1986).

Consigna de cierre

El cierre de ambas actividades podría consistir en localizar algunas formas que en la primera y la segunda consigna son correctas. Por ejemplo, en la primera se encuentra incluida la forma “estoy seguro de que”, que no es un caso de dequeísmo. En la segunda actividad encontramos, por un lado, las formas “me da vergüenza que” y “no tienen en cuenta que”, que no son casos de queísmo; por otro lado, por ejemplo, si a “informaron que” se le coloca el pronombre “me” delante, la forma no es un fenómeno de queísmo. Entonces, habrá que estar atentos en este cierre al uso concreto que en la producción se le dio a cada forma, para así poder construir una reflexión normativa de este uso que, a su vez, contemple zonas “grises” de alternancia.

CONCLUSIONES

Este trabajo intentó proponer algunos lineamientos para el diseño de consignas de escritura que, trabajadas con alumnos de magisterios y profesorados, pongan de manifiesto la diversidad lingüística. Para cumplir con ese objetivo, las propuestas se elaboraron a partir de algunas pautas para talleres literarios sugeridas por la línea Grafein y por el equipo de Nicolás Bratosevich. Las consignas son modificaciones o reinventiones de las actividades sugeridas por ambos talleristas. Los cambios o las novedades se vinculan con los aportes de la etnopragmática para el análisis de la variación en uso, que contemplan el “desvío” de la norma estándar no como un error sino como una estrategia discursiva del hablante.

Nuestra propuesta puede complementarse con un trabajo de concientización y respeto de las variedades de nuestro país, ambas actitudes necesarias para los futuros docentes de aulas multiculturales.

“Escribir la diversidad” implica entonces experimentarla, vivirla a través de una práctica. Las sugerencias que aquí hemos presentado, a partir del cruce de marcos teóricos y disciplinas, para trabajar la variedad y la variación en situaciones de contacto lingüístico son apenas un punto de partida del trabajo con prácticas de escritura.

“Escribir la diversidad” apunta a la valoración de lenguas indígenas por medio del trabajo con la lengua en sí, pero también valoriza al docente como un actor educativo que conoce las prácticas de escritura porque las ha protagonizado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ALVARADO, M. y M. del C. RODRÍGUEZ (1984). *Taller abierto de escritura. Cursos y conferencias n° 4*, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, F. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ALVARADO, M., G. BOMBINI, D. FELDMAN e ISTVAN ([1994] 1999). *El nuevo escritura. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000). “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”, en M. C. RÉBOLA y M. C. STROPPA (ed.)

- Temas actuales de la didáctica de la lengua*. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- BAJTÍN, M. ([1953] 1982). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRATOSEVICH, N., S. C. RODRÍGUEZ y A. ROSENBAUM ([1992] 2001). *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.
- BRATOSEVICH, N., S. C. RODRÍGUEZ (1981). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Guadalupe.
- GARCÍA, E. (1986). “El fenómeno de(queísmo) desde una perspectiva dinámica de la lengua”, en J. Moreno de Alba (ed.) *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA, E. (1995). “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas”, en K. ZIMMERMANN (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Madrid: Vervuert.
- GRAFEIN (1972). *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid: Altalena.
- MARTÍNEZ, A. (1995). “Variación lingüística y etnopragmática: dos caminos paralelos”, en *II Jornadas de Lingüística Aborígen*. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, A. (1996). “Lenguaje, pensamiento y cultura: uso de ‘le’ en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa”, en *Hispanic Linguistics*, vol. 8, nº 1.
- MARTÍNEZ, A. (2000a). “Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua”, en *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, nº 17, marzo.
- MARTÍNEZ, A. (2000b). “Lenguaje y cultura. El contexto lingüístico a la luz de la estructura lingüística”, en *Signo&seña. Revista del Instituto de Lingüística*, nº 11, octubre.
- MARTÍNEZ, A. (2003). “Lenguas amerindias en la Argentina, IV Jornadas Internacionales sobre indigenismo americano. Vitalidad de las lenguas amerindias y políticas lingüísticas”. Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍNEZ, A. (2008) Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras: uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires. En *Páginas de Guarda*. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita, Nº 6.
- PAMPILLO, G. (1982) *El taller de escritura*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1985.
- PAMPILLO, G. y M. ALVARADO (1986). *Taller de escritura con orientación docente*. Cursos y conferencias nº 6, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, F. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SAPIR, E. (1912). *Language. An Introduction to the Study of Speech*, Nueva York, Harcourt: Brace. (Edición en español: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, México: FCE, 1992).
- SILVA CORVALÁN, C. (1989). “Lenguas en contacto”, en *Sociolingüística*. Madrid: Alhambra.
- UNAMUNO, V. (2004). “Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos”, en A. RAITER y J. ZULLO (ed.), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.

TEXTOS UTILIZADOS PARA LAS PROPUESTAS DE ESCRITURA

- ANÓNIMO (2006). *Mapuches. Una sola alma somos. Selección de poemas*, edición bilingüe. Buenos Aires: Tantalía.
- ARGUEDAS, J. M. ([1957] 1994). *Los ríos profundos*, Buenos Aires: Losada.
- ENRINA RAMOS, P. y TATAJYVA (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción: Imprenta Salesiana.
- GUASCHI, A. P. (1956) *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, Asunción: Casa América/Moreno Hermanos.
- PALACIO, M. y M. MAINERO (2003) *Cortando vientos. Huayras pitispa*, Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.
- TEBES, M. C. y A. KARLOVICH (2006) *Sisa Pallana. Antología de textos quichuas santiagueños*, Buenos Aires: Eudeba.
- TORRES, R. y M. PREZIOSO (2006). *Quechua Tukuypaj. Quechua para todos. Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero)*. Buenos Aires: Nuestra América.
- URIOSTE HERRERO, S. I. (1955) *Gramática de la lengua quechua y vocabulario*. La Paz: Canata.