



Escribir la diversidad y diversificar la escritura. La experimentación con la lengua como camino para la interculturalidad

Writing the diversity and vary the writing. The experiment with the language as a way to the interculturality

D'Agostino, Mariana Andrea

Universidad de Buenos Aires
mdagostino@filo.uba.ar

Fecha de recepción:
30/05/2010
Fecha de aceptación:
21/03/2011

Palabras clave:

formación de docentes,
lenguas en contacto,
enseñanza de la escritura,
taller literario,
enseñanza de la lengua

Keywords:

*teacher education,
languages in contact,
the teaching of writing,
literary workshop,
language teaching*

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 interés de nuestra propuesta está centrado en la formación de alumnos de profesorado de Lengua y Literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de multilingüismo. 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 docente. 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 etnopraxiología. 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.

The general aim of this paper is to contribute to the concrete implementation of an educational policy that considers intercultural education in the teaching of writing. Our proposal is focused on Language and Literature teacher training, given the

fact that those students are going to be responsible for the education in multicultural classrooms and, in some cases, in multilingual contexts. The specific purpose of this paper is to propose directions for the design of writing tasks that showcase linguistic diversity and suggest linguistic variation in Spanish contact linguistic situations with one or more indigenous languages within teacher training. For this purpose, we have taken into consideration both the Argentinian literary workshops methodology that has arisen in the 70's, as well as the Ethnopragmatics contribution. From the activities provided in this research, we have produced new writing tasks that specifically deal with interculturality. In conclusion, we have intended to create a complementary path to theoretical reflection on language contact the path of practice itself.

Introducción

La Ley de Educación Nacional sancionada en enero de 2007 dedica tres de sus 145 artículos a la educación intercultural bilingüe¹. Ya en el Documento para el debate de la Ley de Educación Nacional, impulsado en mayo del 2006, uno de los diez ejes elaborados propone “Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura”, ya que se considera que la Argentina es un país “multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de los pueblos originarios como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos”. Por un lado, este eje admite que el sistema educativo no reconoce esta diversidad, pero, por otro lado, el debate deja de lado una realidad mucho más compleja: la de los hablantes en situación de contacto.

En la Argentina, las migraciones sostenidas en el tiempo tienen como consecuencia evidente en las aulas la presencia de hablantes que no son puramente monolingües ni completamente bilingües. En este sentido, es necesario un análisis concreto del grado de multilingüismo de cada población educativa, con miras a una intervención didáctica efectiva.

Ahora bien, más allá de esa necesidad concreta, el dilema siempre presente en la relación entre la legislación y la aplicación didáctica es el *cómo*. El objetivo general de este artículo 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 profesorado de Lengua y Literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de multilingüismo².

Consideramos que, si bien hay un terreno ganado en los últimos años, la formación docente todavía tiene un largo camino que recorrer en cuanto a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura. El currículo de los profesorado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha incorporado, en los planes de estudios modificados entre 2008 y 2010, el espacio denominado “Taller de oralidad, lectura y escritura” o “Taller de expresión oral y escrita”, con la intención de ofrecer un espacio para el trabajo con géneros discursivos propios de la esfera académica. Sin embargo, los estudiantes de profesorado, es decir, los futuros docentes, no poseen aún una instancia de producción de géneros discursivos más experimentales y creativos que permitan un acercamiento diferente a la lengua.

La propuesta que aquí presentamos y cuyos primeros resultados acercamos se centra, justamente, en esa ausencia que también se observa en carreras universitarias de grado, como Letras, que tienen un rol clave en la educación, ya que son las encargadas de formar a los nuevos profesores de Lengua y Literatura.

La propuesta

Hemos elaborado, entonces, para el ámbito institucional, la implementación de una instancia de enseñanza de la escritura en los profesorado para 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 indígenas; 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 indígenas habladas actualmente en la Argentina.

Para poder abordar el nexo entre la enseñanza de la escritura y la diversidad lingüística, repasamos lo que plantea el debate de la Ley de Educación Nacional:

El Estado favorecerá la educación intercultural bilingüe, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. Están probadas las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal.

Este enfoque no es válido solamente para las poblaciones indígenas. Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza y *será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos*; para percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores; para criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación³ [La itálica nos pertenece].

El gesto “declamativo” de la ley es de suma importancia para reflexionar sobre la elaboración de propuestas didácticas que giren en torno a la escritura y la diversidad, o a la “escritura de la diversidad”. En principio, lo que se deduce claramente es que el valor de la educación intercultural bilingüe no se circunscribe a las aulas con alumnado bilingüe, sino que se extiende a toda la comunidad educativa. En este sentido, es fundamental considerar la escritura como una práctica que pone en juego una amplia gama de recursos cognitivos para percibir la diversidad lingüística de nuestro país⁴.

Las consignas apuntan, entonces, a la puesta en práctica de un taller de escritura intercultural en la formación docente, con el propósito, a la vez, de reflexionar sobre su posible implementación en alumnos de primaria y nivel medio.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo 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 espacio curricular de la formación de alumnos de profesorado. Para llevarlo a cabo, 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 propuestas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad y que resumimos más adelante. 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 objetivo específico de este trabajo consiste en evaluar los primeros resultados de la implementación de una propuesta de taller de escritura intercultural para la formación docente. En este caso, analizaremos los resultados de la implementación de una consigna dentro de una secuencia de consignas de escritura resueltas por alumnos en la materia Taller de Oralidad, Lectura y Escritura del Profesorado en

Letras del Instituto de Enseñanza Superior N° 2 “Mariano Acosta”, asignatura anual que forma parte del Trayecto de Formación General del Profesorado en Letras.

La teoría de la práctica: ¿qué hay detrás de las consignas de escritura?

En este apartado, exponemos los presupuestos teóricos que subyacen en las propuestas de consignas del taller y que funcionaron como disparadores de actividades para los alumnos del profesorado.

1. 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 los diseños curriculares de la enseñanza formal. Sería difícil rastrear los inicios de estos encuentros, sobre todo, porque muchos de ellos no dejaron registro de sus actividades o porque no todos se continuaron a lo largo de los años⁵. Consideraremos, 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 (1981) y Gloria Pampillo (1982).

La elección de sus métodos se vincula al hecho de que ambos talleres, sus equipos y discípulos dejaron plasmadas —y ampliamente fundamentadas— sus consignas de escritura en obras publicadas, lo cual permite acceder a sus metodologías, a las consignas concretas y a 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 argentinas⁶.

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 apropiarse del pensamiento y de la 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 un disparador para producir un texto que se focalice en algún aspecto de la lengua o en algún procedimiento literario/“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 solo de los conocimientos y habilidades lingüísticas propias de la asignatura, sino también de los discursos y saberes de otras disciplinas.

2. Escritura y variación

La enseñanza de la escritura estuvo 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 en este trabajo 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 *All grammars leak*⁷ de Edward Sapir (1992, p. 39), nos sugiere que es en ese 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, 2000), 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.

Las propuestas de escritura

Resulta útil aclarar que los lineamientos de consignas de escritura son modélicos y pretenden ser lo suficientemente generales como para que puedan adaptarse a distintos contextos y dificultades de cada coyuntura educativa. En principio, las sugerencias de trabajo están diseñadas para alumnos de profesorado, pero con el insoslayable objetivo de implementación, en una etapa posterior, en aulas multilingües con alumnado que posea una lengua indígena como materna. Idealmente, los docentes que realicen (reciban y protagonicen) las consignas en la modalidad taller serían los candidatos apropiados para hacerlas circular en aulas multiculturales.

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.

En el cuadro que se presenta a continuación, se observa el recorrido de las propuestas de trabajo del taller con la mención de sus correspondientes actividades. Es importante aclarar que esta sistematización no es la propuesta, sino su mapa. En este trabajo, nos centraremos exclusivamente en una actividad de la propuesta 6 (la traducción imaginaria).

Propuesta	Mención de algunas actividades
1. Conciencia del conocimiento previo de otras lenguas	Trabajo con palabras inusuales. Gestos iniciales de traducción imaginaria. Percepción de la presencia de varias lenguas en el conocimiento de los hablantes.
2. Descubrimiento y adivinanza	Unión de adivinanza en quechua y su traducción. Traducción imaginaria de una adivinanza. Confluencia de significado y significante: respuesta en español y adivinanza en quechua.
3. Experimentación con la secuencia dialogal (Propuesta de transición)	Interpretación de diálogo en una lengua inventada. Incorporación de léxico en guaraní a un diálogo y, luego, a un relato.
4. Palabras inusuales (Propuesta de transición)	Extrañamiento en la lengua materna. Traducción intralingüística.
5. Lenguas indígenas y significante	Representaciones sobre las lenguas desconocidas. Descubrimiento del mapuche, quechua y guaraní. Invención de palabras a partir de una muestra de palabras de una lengua indígena.
6. La traducción imaginaria	Traducción imaginaria con apoyo en el español. Géneros discursivos: copla, chacarera y pieza teatral breve. Percepción del plurilingüismo en géneros populares. Trabajo con textos de diferentes extensiones.
7. Conciencia morfológica	Observación de regularidades en el sistema de la lengua. Invención a partir de la sistematicidad de una muestra.
8. Pronombres clíticos en juego	Explotación semántica de los clíticos. Producción de zonas problemáticas de la variación. Percepción de las variedades.

Continúa >>

<p>9. Saturación del dequeísmo/queísmo</p>	<p>Parodia de un género discursivo: humor. Producción de errores como juego. Percepción de usos ambiguos que quedan fuera de la normativa. Percepción de normativas diferentes a la propia.</p>
--	--

Entre las consignas que focalizan el trabajo sobre el significante, sugiriendo 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 Pampillo (inspiradas en el grupo de escritura Grafein, 1972) 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. La fundamentación que subyace en esta consigna la podemos encontrar en distintos materiales elaborados por Nicolás Bratosevich (1981), Gloria Pampillo (1982) y Gloria Pampillo y Maite Alvarado (1988). Aquí tomamos solo un fragmento de ellos para ilustrar el sentido original de la consigna en la cual nos basamos:

Traducir imaginariamente un texto en idioma extranjero (lo más exótico posible)

(Una palabra deja de ser una trampa para la ignorancia. Ofrecida como un objeto exótico, atrae por su extraña sonoridad. Se la explora, se la desagrega en morfemas imaginarios, bases, sufijos, prefijos. Para imaginarle un significado se recurre a otras palabras de significantes parecidos. Cuando la propuesta de inventar significados se encadena —son varias las palabras que buscan su significado— una pequeña historia ya se va armando en el diccionario mismo. Paradigmáticamente se acumulan allí los personajes, los lugares, se adivina un posible desarrollo. En los juegos del diccionario, un discurso rígidamente formalizado, unívoco, escueto, afirma conceptos absurdos. Pero el humor y la verosimilitud de las

definiciones dependen en gran medida del dominio de ese discurso. Cuando se escribe un texto con predominio de palabras inusuales, el plano sonoro de la lengua y la construcción sintáctica ocupan ellos solos el escenario. La traducción imaginaria juega con las asociaciones significantes, rompe los discursos estereotipados, propicia la producción de significados más libres) (Pampillo y Alvarado, 1986, p. 39).

La propuesta analizada

Siguiendo el trabajo sobre el plano del significante en las propuestas precedentes del taller (de la 1 a la 5), pero esta vez sugiriendo el trabajo con diferentes géneros discursivos, luego de una actividad preparatoria con lenguas romances (ver actividades completas en el anexo), se sugiere la traducción imaginaria de lenguas indígenas, lo cual presenta una dificultad mayor pero al mismo tiempo un desafío diferente.

Los textos que se propusieron para traducir fueron una copla anónima, una chacarera y una pieza teatral (todos ellos en quechua). En el primer caso, no hay presencia del español; en el segundo, hay español en los versos iniciales de cada estrofa, puesto que se trata de una canción en la que hay alternancia de lenguas, esto permite un puntapié productivo para el trabajo con el significante. En el tercero, la pieza teatral tiene las didascalias en español, para dar un marco inventivo a la resolución.

Aquí repasamos algunos resultados de la implementación de la consigna de traducción imaginaria sobre la copla anónima en quechua santiagueño (citado en Tebes y Karlovich, 2006, p. 96).

El texto inicial para traducir era el siguiente:

Copla anónima

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

Hemos relevado distintos modos de resolver las consignas, cuya observación nos permite pensar, por un lado, en las dificultades de la

implementación de la consigna; y por otro, en los “estilos” de cada alumno. Por ejemplo, encontramos los más “obedientes” a la consigna, es decir, los que van armando la copla, en gran parte, a partir del significante, aun a costa del significado, como ocurre en la última línea:

Caballo mejor que buey
burro parece un perro
castillo mejor que chacra
entonces cuántos perros.

Algunos reproducen la estructura sintáctica del quechua y la transfieren al español:

Caballito mucho apio
burrito mala cara
castillito mucha mancha
caballero cuánta cara.

Pueden resolver o no el último verso que es el que presenta, tal vez, más dificultades para el trabajo con el significante, sobre todo, porque el apoyo en el inicio de cada verso es fundamental. En los tres primeros hay coincidencias muy claras con el español y en el último, no, de modo que, allí, el alumno debe realizar más operaciones o, mejor dicho, operaciones de otro tipo, para arribar a un verso coherente. Así, vemos que algunos consiguen salir del escollo o sortean el obstáculo y, por ejemplo, como en estos dos casos, interpretan el *kichwallapi* como una exclamación, en el primer caso citado, o como un nombre propio, en el segundo, y logran una mecánica mixta de resolución que potencia el significado y el significante:

Caballito para aquí y
burrito por el camino,
castigados por malas rachas
qué mala pata, queridos.

La mano de Apis es cábala
el burro come puré en una tapa.
Castillo a mano y hacha
Quique Wallapi canta canciones.

En este segundo caso, cabe aclarar, se cambia el género de la copla. Otros necesitarían una segunda etapa de escritura, menos espontánea, quizá, para revisar las dificultades del texto producido, dado que el último verso se presenta como desconectado del resto de la copla traducida:

Caballero, mañana estornudarás
eres burro si no aprendes
el castillo mañana cerrará
los chicos cantarán tranquillos.

También encontramos algunas resoluciones que, si bien “traducen” o se anclan sobre alguna porción del significante, se orientan hacia una interpretación más libre y, de algún modo, parecen privilegiar el significado:

Cabalga la manada a prisa
trotando para llegar rápido
los jinetes sobre la manada imponente
exaltados cabalgaban más rápido.

Por último, algunos alumnos optan por dejar de lado absolutamente el significante y producen textos como el siguiente:

Negrita del norte
carita de luna
vengo del sur
siguiendo tu luna.

Otros, incluso, se alejan del género copla:

Busca dentro de ti
sincerate, deja el alma
trata de no repetir
siente el silencio y la calma.

Por último, la traducción de la copla al castellano que fue presentada a los alumnos como cierre es la siguiente:

Como no tengo caballo
en burrita sé andar,
como no sé castilla
en mi quichua he de cantar.

Conclusiones

Este trabajo intentó proponer algunos lineamientos para el diseño de consignas de escritura que, trabajadas con alumnos de profesorados, pusieran 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.

En este trabajo hemos evaluado, también, los primeros resultados de la implementación de una propuesta de taller de escritura intercultural para la formación docente. Por un lado, hemos esbozado algunos modos de resolver una consigna de traducción imaginaria montada en una copla anónima en lengua quechua. Así, hemos visto que los alumnos van de la obediencia a la consigna y el respeto absoluto por el significante, a la interpretación libre que los deja, casi, al borde de no cumplir con lo solicitado. Los matices más interesantes en este espectro se encuentran en los alumnos que, ante la dificultad con un significante que les resulta opaco, apelan al género y al contenido (significado) ya elaborado por ellos para rematar la estrofa de la copla. En todos los casos, es importante rescatar que la consigna permitió generar textos, es decir, el primer obstáculo fue sorteado con éxito.

“Escribir la diversidad” implica 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 a partir del trabajo con la materia significativa de la lengua, y en particular, de las lenguas indígenas, 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.

Notas

- 1 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley N° 26206: artículos 52, 53 y 54.
- 2 El objetivo de este trabajo no es problematizar el concepto de multilingüismo/bilingüismo, pero sí es importante aclarar que lo entendemos en un sentido amplio. Para profundizar y comprender la complejidad del tema, se recomienda la lectura de Unamuno (2004) donde se describen once tipos de bilingüismo, es una base ineludible.
- 3 En *Documento base para el debate de la Ley de Educación Nacional. Diez ejes de debate y líneas de acción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- 4 En *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, obra dirigida por E. Arnoux (2009). Por primera vez se proponen actividades de trabajo con la interculturalidad para los alumnos del nivel superior de enseñanza. Cfr. capítulo 5 “Variedades lingüísticas y norma” y capítulo 6 “Variaciones lingüísticas: usos alternantes”.
- 5 Gloria Pampillo y Maite Alvarado (1988) señalan que el *boom* de la literatura latinoamericana en los años sesenta puede pensarse como un disparador para los talleres literarios dictados por escritores para enseñar a emular los recursos de las novelas más leídas y ponderadas, y lograr formar así un nuevo escritor. Sin embargo, es a mediados de los años setenta cuando los talleres se liberan de la figura del escritor reconocido y comienzan a constituirse como espacios en los que las consignas conducen a la experimentación con la lengua tanto en aspirantes a escritores como en principiantes. Es decir, que los nuevos métodos y las nuevas concepciones sobre la escritura plantean, de algún modo, una democratización de las prácticas: todos tienen posibilidad de experimentar con el lenguaje.
- 6 Charles Bally (1951), Tzvetan Todorov (1970), Vladimir Propp (1972), Roman Jakobson (1963 y 1973), A. J. Greimas (1979), Yuri Lotman (1978), entre otros, comienzan a figurar entre las bibliografías contempladas e, incluso, colaboran para sostener teórica y metodológicamente las consignas de escritura que proponen los talleristas.
- 7 La contundente frase completa 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” (Sapir, 1992, p. 39).

Bibliografía

- Alvarado, M. y Rodríguez, M. (1984). *Taller abierto de escritura. Cursos y conferencias n° 4*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D. e Istvan (1994). *El nuevo escritura. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bajtín, M. (1953). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bratosevich, N. y Rodríguez, S. (1981). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Bratosevich, N., Rodríguez, S. y Rosenbaum, A. (1992). *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.
- Grafein (1972). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006a). *Documento para el debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006b). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Buenos Aires.
- Martínez, A. (2000). Lenguaje y cultura. El contexto lingüístico a la luz de la estructura lingüística. *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística, 11*, 199-222.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1986). *Taller de escritura con orientación docente. Cursos y conferencias n° 6*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires.

- Sapir, E. (1992). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unamuno, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos. En A. Raiter y J. Zullo (Eds.), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso* (pp. 137-160). Barcelona: Gedisa.

Textos utilizados para las propuestas de escritura

- Anónimo (2006). *Mapuches. Una sola alma somos. Selección de poemas* (edición bilingüe). Buenos Aires: Tantalia.
- Arguedas, J. M. (1957). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Losada.
- Encina Ramos, P. y Tatajyva (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción del Paraguay: Imprenta Salesiana.
- Guaschi, A. (1956). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*. Asunción del Paraguay: Casa América/Moreno Hermanos.
- Palacio, M. y Mainero, M. (2003). *Cortando vientos. Huayras pitispa*. Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.
- Tebes, M. y Karlovich, A. F. (2006). *Sisa Pallana. Antología de textos quechuas santiagueños*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (Eudeba).
- Torres, R. y Prezioso, M. (2006). *Quechua Tukuypaj. Quechua para todos. Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero)*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.
- Urioste Herrero, S. I. (1955). *Gramática de la lengua quechua y vocabulario*. La Paz, Bolivia: Editorial Canata.

ANEXO DE PROPUESTAS Y CONSIGNAS

Propuesta 1.

Conciencia del conocimiento previo de otras lenguas

En las primeras clases de lenguas extranjeras es común comenzar con un ejercicio que ponga de manifiesto los conocimientos previos de los alumnos. En este caso, tomamos ese punto de partida para iniciar un ejercicio de escritura adaptado y ampliado de las propuestas elaboradas por los integrantes del grupo Grafein (Pampillo, 1982; Alvarado y Rodríguez, 1984; Alvarado y Pampillo, 1988).

Actividad preparatoria para la escritura

1. Formular a los alumnos la siguiente pregunta:
¿Cuántas lenguas conocen además del español?
2. Pedirles a los alumnos que realicen un listado con palabras que conozcan de otras lenguas. Luego de que cada uno de los alumnos realice el listado, se pondrán en común en el pizarrón en un listado general.
3. Se les pide a los alumnos que dividan todas las palabras del listado puesto en común en el pizarrón en *conocidas, más o menos conocidas y desconocidas*.

Consigna de escritura

Solicitarles a los alumnos que consideren las palabras desconocidas, elijan nueve de ellas (si es posible, tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos) y escriban un texto en el que el narrador viaje a un lugar extraño. Es probable que predominen los sustantivos; en ese caso, el docente tratará de ayudar a los alumnos a encontrar la forma verbal vinculada a cada sustantivo o proveerá a los alumnos de verbos.

Consigna de cierre

Luego de haber leído todos los textos, asignar a cada alumno el texto de un compañero. A partir de ese trabajo, se deberá realizar una entrada de diccionario por cada palabra desconocida. Esas definiciones podrán estar basadas en alguna intuición o conocimiento previo, aunque sea mínimo. De todas formas, también se podrá trabajar con el desconocimiento absoluto de la palabra, para fomentar la imaginación y el juego con el significante, es decir, el significado que evoca la sonoridad de esa palabra. En la lectura y puesta en común de estas definiciones, se podrá hacer énfasis en la comparación de distintas definiciones para una misma palabra desconocida.

En aulas con alumnado bilingüe, esta consigna puede ser sumamente productiva, puesto que puede enriquecer el trabajo y el intercambio entre hablantes de español como lengua materna y los hablantes de español como lengua segunda, con una lengua indígena como materna.

Propuesta 2. Descubrimiento y adivinanza⁸

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.

Actividad preparatoria para la escritura

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

1

Rin, 'rin
y mana chincan
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? (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 podrán 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 el punto 3. d).
6. Solicitarles la traducción imaginaria de la siguiente adivinanza en quechua (esta consigna funciona como anticipación del trabajo de traducción imaginaria esbozado en la propuesta 6).

Sachapi Huackan
Pampapi Upallan

Respuesta: *el hacha.*

Propuesta 3. Experimentación con la secuencia dialogal

Actividad preparatoria para la escritura

Presentarles a los alumnos el siguiente diálogo para que observen y respondan las consignas:

- Xanto tapekú: ¿Tokomí mecummó?
 - Memniké.
 - ¡Mecummó tokomí! ¡Xanté!⁹
1. ¿Quiénes son las personas que hablan?
 2. ¿Qué relación tienen entre sí?
 3. ¿Qué ocurre en el diálogo?

Consigna de escritura

Luego de poner en común las respuestas, darles a los alumnos las siguientes palabras del guaraní y pedirles que resuelvan las consignas:

¡Epuka!
Ani nde poxy...
Ani erétei
¿Tapuja xe?
toropuka'y ore
¿Xe?
¡Ore!
¿Pende poxy'pa?¹⁰

1. Armar un diálogo breve (no más de tres líneas) con algunas de las palabras de la lista. (La ayuda está dada por los signos de puntuación, incorporados especialmente para el diseño de esta consigna).
2. Incluir el diálogo en un relato. Para poder organizarlo, retomar las preguntas 1, 2 y 3 de la preparación para la escritura.

Consigna de cierre

Para finalizar la actividad, se les puede ofrecer a los alumnos el significado de los sintagmas utilizados:

¡Epuka!	(Reíte)
Ani nde poxy...	(No te enojés)
Ani erétei	(No digas esto)
¿Tapuja xe?	(Que ría yo)

toropuka'y ore	(Que nos riamos nosotros)
¿Xe?	(Yo)
¡Ore!	(Nosotros)
¿Pende poxýpa?	(¿Están enojados?)

Propuesta 4. Palabras inusuales

Actividad preparatoria para la escritura

Pedirles a los alumnos que conformen grupos pequeños (dos o tres personas) y que busquen una gran cantidad de palabras que les “suenen” raras, inusuales o extravagantes en un diccionario de la lengua castellana (aproximadamente cincuenta). Debe pedirse un equilibrio entre clases de palabras, es decir, balancear entre sustantivos, adjetivos y verbos.

Consigna de escritura

Intercambiar las listas de palabras entre los grupos, a los que se les pedirá leer el listado confeccionado por otros y escribir un texto breve con límite de extensión (no más de treinta líneas) que use la mayor cantidad de palabras aportadas por los compañeros.

Consigna de cierre

Intercambiar los textos producidos que, al estar saturados de palabras poco frecuentes, generan un efecto de extrañamiento de la lengua. Cuando cada grupo tenga asignado un texto, solicitarles que realicen una traducción del mismo que convierta las palabras inusuales en usuales. Para finalizar, entonces, se leerán los resultados de esas operaciones de traducción intralingüística.

Propuesta 5. Lenguas indígenas y signficante

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

Tañi ayin meu
Leilinyu ayinfenkayu
Ayin wedañima
Lakei nga ñi piuke
Eimi mi duan ñautu
Pifule nga Genechen

Cimi mi piuke yepafule
Ñañatui fill mapa meu
Ngümayafun mi ñantu meu¹¹.

Texto 2

Paraisancos mayu
Kutimuk', kaptiyña
pallkanki ramanki
Kikiy, challwaykuspay
uywakunallaypak'
Yaku faltaptinpas,
ak'o faltaptinpas
ñokacha uywakusak'i
warma wek'eywanpas,
ñawi rurywanpas¹².

Texto 3

Che ama, che señora,
ndajuhúi nde joguaha,
peina amo nde tyvyta
yvágare oñe pinta...¹³.

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 imaginas 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...

Posibilidad de nueva consigna de escritura

Luego de cerrar esta actividad, si las condiciones del grupo son las adecuadas, se sugiere una consigna de escritura que trabaje con el significante en la creación y juego con la materia lingüística de la lengua desconocida:

1. Elegir una de las lenguas vistas en los ejercicios anteriores e inventar un breve poema. Para eso, es necesario imaginar palabras que podrían ser de esa lengua. (Esta consigna funciona como anticipación o, incluso, reemplazo de las actividades que se plantean en la propuesta 6).

Propuesta 6. La traducción imaginaria

Actividad preparatoria para la escritura

Proponerles a los alumnos la siguiente consigna:

1. ¿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.

Copla anónima

Kaballuta mana apis
Burritapi pureq kani,
kastillata mana yachas
kichwallapi kantaq kani¹⁴

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:

Chacarera

Sixto D. Palavecino

I

Kunan na unanchapuni
kastellanuta,
koplasniyta kantaq rini
oberituta.

Una me dijo llorando
ingrato kanki,
yo le dije suspirando
imaaq 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
syertochu kara
wasiykipi chá mosito
chayaqchu kara¹⁵.

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.

Sachada Waqaynin¹⁶

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

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 edarniyooq á ruwananpaq munasqanta i qamkuna allita yachankish, Kumba

Doña Pastora (*bastante molesta*)

Noqa mana yachaq karani kompadresniy letráws 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 saruyninta 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 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

(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

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.

Propuesta 7. Conciencia morfológica

Preparación para la escritura

El primer paso es una sensibilización previa hacia el estrato de los significantes. Se les presenta a los alumnos el siguiente listado de infinitivos en quechua y su traducción, y luego la resolución de las consignas:

aay		tejer
apiy	agarrar	
kankay		asar
kuchuy		cortar
llomkay		trabajar
llojsiy		salir
luluy		acariciar
markay		abrazar
mikuy		comer
mosqoy		soñar
munay		querer
niy	decir	
puñuy		dormir
puriy		caminar
qaay	mirar	
rimay		hablar
riy		ir
ruay	hacer	
saqey		dejar
tiay		estar
tusuy		bailar
umallikuy	pensar	
upiyay		beber
uyariy		oír
yachachiy ¹⁷		enseñar
.....		trastabillar
.....		remolonear
.....		cuchichear
.....		chiflar

1. ¿Qué regularidades encuentran en los verbos en quechua?
2. Imaginar e inventar cómo serían los infinitivos de los verbos en español que aparecen al final de la lista. (Se eligieron verbos que puedan motivar asociaciones sonoras).

Consigna de escritura (variante 1)

A partir de la lista que trabajaron en la preparación, se les pide a los alumnos que escriban un texto utilizando todos los verbos de la lista en tiempo futuro simple del indicativo, pero con las desinencias del español. Por ejemplo, “tusuyrá” en lugar de “bailará”.

Consigna de escritura (variante 2)

Una posibilidad que amplía el trabajo de conciencia morfológica es proponer la variante 1 pero con todos los tiempos verbales del paradigma del español. De esta forma, la práctica lúdica con la materia fónica se enriquece.

Consigna de cierre (variante 1)

Para finalizar se propone continuar con la conciencia morfológica tomando como punto de partida las producciones de los alumnos. Se le pide a cada alumno que tome su texto y que reemplace cinco sustantivos y cinco adjetivos con una palabra inventada en quechua.

Consigna de cierre (variante 2)

Esta variante propone tomar los verbos en infinitivo y, los que sea posible, transformarlos en sustantivos. Para eso, los alumnos tienen que inventar alguna marca morfológica que indique esa clase de palabra en quechua. Una vez finalizado el ejercicio, se les solicita cambiar de género y escribir un breve poema solo con esos sustantivos.

En esta propuesta 7, hemos incluido una variedad de géneros y procedimientos —y sugerimos ampliar ambos— para que el ejercicio de la traducción se ancle en temas, estructuras y estilos¹⁸, además del trabajo con el significante y con los significados con los que pueden trabajar los alumnos antes de la escritura.

Propuesta 8. 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 y Martínez, 2000b).

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

Propuesta 9. Saturación del queísmo y dequeísmo¹⁹

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

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.

Notas del Anexo

- 8 Las adivinanzas incluidas en esta propuesta fueron extraídas de Palacio, M. y Mainero, M. (2003). *Cortando vientos. Huayras pitispa*. Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.
- 9 Diálogo tomado de una propuesta de escritura de Bratosevich, N., Rodríguez, S. y Rosenbaum, A. (1992, p. 278).
- 10 Ejemplos adaptados de Guaschi, A. (1956). *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso* (pp. 128 y 131). Asunción: Casa América-Moreno Hermanos Editores.
- 11 Anónimo (2006). *Mapuches. Una sola alma somos. Selección de poemas* (edición bilingüe) (p. 34). Buenos Aires: Tantalia.
- 12 Huayno tradicional extraído de Arguedas, J. M. (1957). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Losada.
- 13 Encina Ramos, P. y Tatajyva (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción: Imprenta Salesiana.
- 14 Copla extraída de Tebes, M. C. y Atila Karlovich, F. (2006). *Sisa Pallana* (p. 96). Buenos Aires: Eudeba.
- 15 Extraída de *Sisa Pallana* (2006, p. 156).
- 16 Extraída de *Sisa Pallana* (2006, p. 288).
- 17 Tomados de Torres, R. y Prezioso, M. (2006). *Quechua Tukuy paj. Quechua para todos. Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero-Argentina)*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.
- 18 Bajtín, M. (1953).
- 19 Para esta propuesta hemos seguido de cerca las formas analizadas desde el enfoque de la etnopragmática, particularmente García (1986).